

© 2013 Edgar Weiß

Alle Urheber- und Leistungsschutzrechte sind vorbehalten. Dieser Text ist nur für den privaten Gebrauch bestimmt. Für alle Verwendungen, insbesondere Bearbeitung und Vervielfältigung bedarf es einer speziellen Bewilligung. Zuwiderhandlungen werden zivil- und strafrechtlich verfolgt.

Edgar Weiß

Das Bedeutungsfeld des Pädagogischen - Umriss und Problemanzeige

Darüber, was "Pädagogik" bedeutet und umfasst, lässt sich befriedigend kaum in wenigen Sätzen Auskunft geben, auch ist es jenseits eines schmalen konsensuellen Grundverständnisses auch unter "Fachleuten" in vieler Hinsicht umstritten. Im Folgenden soll ein Umriss versucht werden, der den Begriff mit seinen Bedeutungsgehalten und Dimensionen etwas ausleuchtet und - selbstverständlich vor dem Hintergrund einer bestimmten Eigenpositionierung, nämlich aus der Perspektive eines kritischen Pädagogik-Verständnisses - die mit der Pädagogik verbundenen elementaren Theorie- und Praxis-Fragen und -Probleme erörtert. Dass die Ausführungen im vorliegenden Rahmen nicht mehr als überblicksartig sein können, sollte bereits der Titel anzeigen. Vieles bleibt, um den einführenden Charakter der folgenden Bemerkungen nicht allzusehr zu gefährden, skizzenhaft und prinzipiell der Vertiefung und Ergänzung bedürftig. Nichtsdestoweniger sollten die Erörterungen eine Hilfe zur groben Orientierung und für die Generierung eines Bewusstseins für die mit dem Gegenstandsbereich verbundenen Probleme bieten können.

Der Begriff "Pädagogik" (von gr. παις = Kind, αγωγός = Führer), seit dem 18. Jahrhundert geläufig (Kraft, 2012, S. 348), ist seit seiner Herkunft unscharf geblieben, - bis in die Gegenwart wird er sehr verschieden, aber kaum je im Sinne einer Reduktion auf seine ursprüngliche Bedeutung ("Kinderführung") gebraucht. In einem umfassenden Sinne bezeichnet er alles, was, so lässt sich sagen, irgendwie mit "Erziehung" und "Bildung" zu tun hat, womit er freilich keineswegs eindeutig ist. Denn "Erziehung" und "Bildung" bleiben - wie überhaupt zahlreiche "Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache" (Dolch, 1952; Ipfling, 1974) - ihrerseits uneinheitlich verwendete Begriffe, die mithin häufig mehr oder weniger einheitliche Wirkungsprozesse suggerieren, von denen (zumindest in einer Zeit weitreichender Arbeitsteilung) nicht umstandslos ausgegangen werden kann. Deshalb wird "Pädagogik" mitunter bevorzugt als Klammerbegriff für (faktisch allemal je *partikulare*) "Lernhilfen" schlechthin betrachtet (Giesecke, 2000, S. 15 f.).

In einem engeren Sinne steht der Begriff "Pädagogik" für Erziehungs- und Bildungstheorie bzw. Erziehungs- und Bildungswissenschaft, innerhalb dieser dient er darüber hinaus auch noch zur Benennung

- einzelner Bereiche der Disziplin ("Allgemeine Pädagogik"; "differentielle Pädagogiken"),
- historischer Epochen ("Aufklärungspädagogik", "neuhumanistische Pädagogik", "Pädagogik der Industrialisierungsära", "Reformpädagogik" usw.),
- theoretischer "Paradigmata" ("Geisteswissenschaftliche Pädagogik", "Empirisch-erfahrungswissenschaftliche Pädagogik", "Kritische Pädagogik" usw.) und
- miteinander konkurrierender Praxiskonzepte ("Montessori-", "Jena-Plan-", "Freinet-", "Waldorf-Pädagogik", "Antiautoritär Pädagogik" usw.).

"Erziehung" kann generell als die "Einführung der jeweils jüngeren Generation in den Produktionsprozeß, der Gesamtproduktionsprozeß der Gesellschaft ist" (Gröll, 1975, S. 62), verstanden werden, von der die entsprechende "Entwicklung relativ stabiler Verhaltensdispositionen" erwartet wird (Kob, 1976, S. 9).

Teilt Erziehung dies mit "Sozialisation", so wird Erziehung im Unterschied zu dieser zumeist als allemal zielgerichtete, bewusst und intentional gesteuerte Praxis definiert, was - je nach Umfang des zugrunde gelegten Sozialisationsverständnisses - partiell zur strikten Entgegensetzung beider Begriffe, partiell aber auch zur Subsumtion des Erziehungsbegriffs unter den Sozialisationsbegriff (Erziehung als intentionaler *Teil* der Sozialisation) geführt hat (Kob, 1976). Letzteres erfordert, da erzieherische Ambitionen keineswegs, wie es historisch gleichwohl über weite Strecken der Fall war, auf eine Anpassung an den jeweiligen gesellschaftlichen status quo reduziert sein müssen, freilich einen weiten Sozialisationsbegriff: ein Begriffsverständnis, das "Sozialisation" nicht funktionalistisch auf konkret-gesellschaftsbezogene Anpassung, auf "the internalization of the culture of the society into which the child is born" (Parsons, 1955, S. 17) beschränkt, sondern - im Anschluss insbesondere an den symbolischen Interaktionismus (Mead, 1973) - als die aktive Auseinandersetzung mit sozialen Erwartungen schlechthin begreift, womit der Begriff auch den Erwerb einer postkonventionellen Identität (vgl. dazu Kohlberg, 1974) einzuschließen vermag (Habermas, 1968; Hurrelmann & Ulich, 1982).

Oftmals wird "Erziehung" von vornherein mit positiven Konnotationen besetzt, als prinzipiell "gut" bzw. - explizit oder implizit - als subjektfreundliche Praxis betrachtet und als solche gegen "Fehlformen der Erziehung", "Pseudo-Erziehung", "Verziehung", "Dressur", "Manipulation", "Indoktrination" usw. abgegrenzt. Freilich resultieren daraus - zumeist wenig bedachte und faktisch selten gezogene - Konsequenzen: Vieles, was üblicherweise als "Erziehung" bezeichnet wird, dürfte dann schwerlich so genannt werden; gewöhnlich als *erziehungsgeschichtlich* verstandenen Vergegenwärtigungen, die zeigen, dass gängige Erziehungsvorstellungen historisch faktisch weithin mit Gewaltausübung, mit autoritärer Unterwerfung, mit Indoktrination, mit Manipulation usw. verbunden waren (vgl. z.B. Scheibe, 1967; Rutschky, 1982; Hafeneger 2011; 2013), müsste vor diesem Hintergrund der Anspruch auf eine Darstellung "erzieherischer" Praktiken letztlich aberkannt werden. Auch die Rede von miteinander konkurrierenden und verschieden zu bewertenden "Erziehungs"-Stilen, "Erziehungs"-Formen, "Erziehungs"-Methoden usw. wäre dann kaum mehr zu rechtfertigen, weil "Erziehung" ja *bereits definitiv* den (vermeintlich) angemessenen Umgang mit Zu-Erziehenden zu benennen beanspruchte.

Demgegenüber dürfte es angemessener sein, "Erziehung" - was normative Ansprüche an sie und wertende Urteile über ihren Zuschnitt im Weiteren freilich keineswegs ausschließt - definitiv zunächst nur als deskriptive Kategorie zu

verwenden und etwa als "die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache" (Bernfeld, 1967, S. 51) zu fassen.

Nicht eindeutiger als der Erziehungs- ist der Bildungsbegriff als weitere pädagogische Zentralkategorie. Er wird mitunter synonym mit dem Erziehungsbegriff gebraucht, häufig von ihm aber auch - mehr oder weniger nachdrücklich - abgegrenzt. Geschieht letzteres, so wird der Erziehungsbegriff meistens für die Bezeichnung der Vermittlung grundlegender "Kulturtechniken", elementarer Kenntnisse und sozial erwünschter Verhaltensformen reserviert bzw. Erziehung mit planmäßiger "Enkulturation" identifiziert, während "Bildung" die auf "Erziehung" aufbauenden, höhere Ansprüche stellenden Ergebnisse der eigenständigen Wissensaneignung und Persönlichkeitsformung bezeichnen soll, wobei bei diesen Lernprozessen oft der Erwerb der Fähigkeit zur kritischen Reflexion (einschließlich des reflektierten Umgangs mit der eigenen Erziehungsgeschichte) mitgemeint ist (vgl. Wurzbacher, 1974; Hentig, 1996).

Während "Erziehung" allemal - hinsichtlich ihrer konkreten Wirkungen prinzipiell offene - Außeneinflüsse benennt, steht "Bildung" gemäß der Einsicht, dass Lernen allemal Eigenaktivität erfordert, mitunter aber auch generell für die individuelle Verarbeitung von Außeneinflüssen, damit auch für die je konkret subjektive, potentiell überaus verschiedenartige Reaktion auf erfahrene Erziehung.

Jenseits solcher Begriffsverständnisse ist heute weithin ein Verständnis von "Bildung als Ware" en vogue: "Bildung" wird dabei mit Sets gesellschaftlich erwünschter und marktfähiger "skills" bzw. mit schulischem Wissen und dem Erwerb entsprechender Abschlüsse und Zertifikate identifiziert. Dieses Verständnis liegt diversen Begriffsprägungen zugrunde, die in aktuellen "bildungspolitischen" Diskussionen immer wieder eine maßgebliche Rolle spielen ("Bildungssysteme", "Bildungsinstitutionen", "Bildungsinvestitionen", "Bildungsniveaus", "Bildungsstandards", "vergleichende Bildungsforschung", "Bildungskatastrophe", "Bildungskrise" usw.). Was dabei als "Bildung" terminiert, erscheint in kritischen Analysen unterdessen als gesellschaftlich erzeugte und auf den "Konformismus vereidigte", im Spätkapitalismus nahezu omnipräsent gewordene "Halbbildung", die Adorno zufolge gerade "nicht die Vorstufe der Bildung" ist, "sondern ihr Todfeind" (Adorno, 2003, S. 49, 42). Aus der Sicht einer solchen *kritischen Bildungstheorie* wäre Bildung, die ihren Namen verdiente, indes das bereits von Humboldt intendierte (wenngleich theoretisch keineswegs schon bruchlos explizierte), prinzipiell unabschließbare, als *rationales* Gebot transparent zu machende und gesellschaftskritische Bestrebungen *notwendig umfassende* Ringen um menschliche Selbstverwirklichung bzw. um "fortschreitende Befreiung des Menschen zu sich selber, als Weg ins Freie" (Heydorn, 1972, S. 121). Bildung überlebt aus dieser Sicht nur "als die kritische Selbstreflexion auf die Halbbildung, zu der sie notwendig wurde" (Adorno, 2003, S. 61).

Stets aber hat der Gegenstand der Pädagogik mit den sozialen Bedingungen und Konsequenzen menschlichen Verhaltens und zwischenmenschlicher Beziehungen zu tun, - Erziehung, wie immer sie konkret verstanden wird, gibt es "überall dort, wo Kindheit in Gesellschaft abläuft" (Bernfeld, 1967, S. 50).

Nicht immer wird "Pädagogik" im eingangs bezeichneten weiten Sinne gebraucht; im wissenschaftlichen Kontext wird der Begriff häufig enger, nämlich synonym mit "Erziehungs-" bzw. "Erziehungs- und Bildungswissenschaft" verwendet, wobei gegen dieses weit verbreitete Begriffsverständnis allerdings eine im Sinne Karl R. Poppers

"kritisch-rationalistische" Richtung opponiert hat, die als "Erziehungswissenschaft" lediglich eine strikt empirisch verstandene Disziplin gelten lassen will, die sie gegenüber der "Pädagogik" (als vermeintlich nicht "wissenschaftlich" verfahren der Metatheorie der Erziehung) gerade scharf abgrenzen möchte (Brezinka, 1971). Allgemein durchgesetzt haben sich die definitorischen Vorschläge dieser Strömung jedoch nicht. Gewöhnlich meint "Erziehungswissenschaft" (bzw. "Pädagogik" im Sinne einer wissenschaftlichen Disziplin) vielmehr die systematische theoretische Befassung mit Erziehungs- und Bildungsfragen sowie die methodisch regelgeleitete Erforschung betreffender Zusammenhänge, wobei je nach konkretem Forschungsgegenstand und erkenntnisleitendem Interesse hermeneutische wie empirische bzw. qualitative wie quantitative Forschungsmethoden zur Anwendung kommen.

Als immer schon mit der Vergemeinschaftung und Vergesellschaftung von Individuen befasste Wissenschaft ist Pädagogik - wie Psychologie, Soziologie, Politologie u.a. - unweigerlich immer auch *Sozialwissenschaft*. Traditionell gilt sie zudem sowohl als "*Handlungs-*" wie als "*Reflexionswissenschaft*". Unterdessen lässt sich ein allgemeiner Trend zur zunehmenden Problematisierung der unmittelbaren Herleitbarkeit konkreter Handlungsanleitungen aus erziehungswissenschaftlicher Theorie und damit zur Reduktion der Erziehungs- auf eine reine Reflexionswissenschaft erkennen (vgl. Winkler, 1999; 2006; Gruschka, 2004), - ein Trend, der allerdings keineswegs auf ungeteilten Zuspruch stößt.

Nach herkömmlichem Verständnis gehören zum Gegenstandsbereich der Pädagogik als Wissenschaft daher nach wie vor

- die Begründung von Erziehungs- und Bildungszielen ("Pädagogische Ethik") und die Thematisierung von "Erziehungsfähigkeit", "Erziehungsbedürftigkeit", "Bildsamkeit" usw. vor dem Hintergrund gattungsspezifischer Eigentümlichkeiten ("Pädagogische Anthropologie"), wobei die Pädagogik in diesen Bereichen untrennbar mit *philosophischer* Reflexion verbunden bleibt (vgl. Löwisch, 1995; Prange, 2010; Wulf & Zirfas, 1995),
- die Erörterung "einheimischer Begriffe" (Herbart, 1806, S. 21) und der Systematik des Faches sowie die Rezeption nachbarwissenschaftlicher Befunde (Mollenhauer, 1974; Gamm, 1979),
- die Erörterung von Erziehungsstilen, -methoden und -fehlern vor dem Hintergrund ethischer, anthropologischer und sozialtheoretischer Grundlagen,
- die Erforschung von Lehr- und Lernprozessen, Entwicklungs- und Lernbedingungen, -behinderungen und -begünstigungen vor dem Hintergrund institutioneller Gegebenheiten im Interesse der Optimierung pädagogischen Handelns (Klafki et al., 1970/71; Hurrelmann & Ulich, 1982) und
- die Erschließung der Geschichte pädagogischer Theorie und Praxis (Berg et al., 1987 ff.; Reble, 1989; Tenorth, 1988; 2003).

Neben diesen traditionellen Sujets der "Allgemeinen Pädagogik" (Gamm, 1979; Bernhard, 2011) befassen sich die "differentiellen Pädagogiken", die sich nach und nach als eigene "Bereichs-Pädagogiken" etabliert haben und sich fortwährend weiter ausdifferenzieren (Familien-, Schul-, Sozial-, Heil-, Medien-, Freizeit-, Friedens-, Umwelt-, Interkulturelle Pädagogik, Erwachsenenbildung usw.), mit spezifischeren Fragestellungen (Brinkmann, 2001).

So beschäftigen sich z.B.

die Familienpädagogik u.a. mit biografisch bedingten, klassen- und schichtspezifischen Mustern elterlichen Erziehungsverhaltens, innerfamiliären Rollenkonflikten, dem Vergleich familialer Lebenswelten, dem "Wandel der Familie" bezüglich ihrer sozialisatorischen Funktion und Fragen entwicklungserschwerender und entwicklungsbegünstigender Familiensettings und -interaktionen (vgl. z.B. Mollenhauer et al., 1975; Hess/Handel, 1975; Bateson et al., 1978),

die Schulpädagogik mit Fragen der Geschichte der Schule, verschiedenen Schulkonzeptionen und Fragen schulischer Organisation, mit Leistungsstandards und Leistungsmessungsprozeduren, der Effizienz verschiedener Lehr- und Lernmethoden, empirischer Unterrichtsforschung, dem Rollenverhalten von Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schülern, unbewussten Einflussfaktoren hinsichtlich schulischer Lehr-/Lernprozesse, der Bedeutung des Geschlechts in schulischen Kontexten und allgemein- wie fachdidaktischen Problemen (vgl. z.B. Herrlitz et al., 2005; Oelkers, 2011; Thurn & Tillmann, 2011; Ingenkamp, 1976; Gamm, 1970; Combe, 1971; Wellendorf, 1973; Zinnecker, 1975; Brehmer, 1982; Faulstich-Wieland & Horstkemper, 1995; Meyer, 1997; Bovet & Huwendiek, 2008; Blömeke et al., 2009) und

die Sozialpädagogik mit Fragen des kompensatorischen außerfamiliären und außerschulischen Förderungsbedarfs von Kindern und Jugendlichen, der Heim-, Krippen- und Kindergartenpädagogik sowie der Jugendhilfe (vgl. z.B. Niemeyer, 1999; Dollinger, 2006).

Als Praxis - d.h. als "Erziehung" in dem von Bernfeld gekennzeichneten allgemeinen Sinne der "Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungsatsache" - ist Pädagogik offenbar so alt wie die Menschheit: Entsprechend prominenten Erziehungsverständnissen, denen zufolge "Erziehung" mit "Verpflegung" beginnt (exemplarisch Kant, 1803, S. 714), kann pädagogische Praxis zunächst als existentiell notwendige, obschon freilich allemal konkret-sozial vermittelte Reaktion auf das anthropologische Faktum der ursprünglichen menschlichen Hilflosigkeit begriffen werden. Seit jeher versuchen Gesellschaften, diese Reaktionen im Interesse ihrer Bestandssicherung vermitteltst normativer Vorgaben und institutionell geregelter Prozesse zu organisieren und zu kontrollieren, wobei - von verschiedenen Versuchen des Aufbaus einer umfassenden Staatserziehung (Sparta, totalitäre Regimes) abgesehen - die elementare Erziehung bei allem historischen Wandel zumeist den Familien überantwortet blieb.

Zur Organisation der weiteren Erziehungs- und Bildungsprozesse haben sich historisch expandierende Scolarisationstendenzen durchgesetzt, deren Anfänge sich bis in die Zeit der frühen Hochkulturen zurückverfolgen lassen. Mit zunehmender gesellschaftlicher Komplexität und dem Anwachsen soziokulturell je relevanter Wissensbestände wuchs auch der jeweilige gesellschaftliche Bedarf an schulischer Kenntnisvermittlung und entsprechenden Ausdifferenzierungen des Schulsystems. Bereits in der Antike, die schon Schule im Sinne organisierter Lehrveranstaltungen kannte, bildete sich ein Allgemeinbildungskanon heraus, der für den "Lehrplan des Abendlandes" über weite Strecken auch in den nachfolgenden Epochen grundlegend blieb (Dolch, 1965). Neben dem kirchlichen Bildungswesen des Mittelalters entstanden im Kontext der Bedürfnisse der aufstrebenden Handwerkerschichten Anfang des 13. Jahrhunderts erste Stadt- und Privatschulen, im Gefolge der Reformation bildete sich zudem ein allgemeines Volksschulwesen heraus, während

das höhere Schulwesen einstweilen noch konfessionell gebunden blieb. Im 18. Jahrhundert wurde das Schulsystem schließlich im Kontext der Einführung einer generellen Unterrichtspflicht generell dem Staat unterstellt und seither systematisch gesteuert den jeweiligen gesellschaftlichen Bedarfslagen angepasst und ausdifferenziert (vgl. Paulsen, 1919/21; Berg et al., 1987 ff.; Herrlitz et al., 2005), wobei allenthalben auch gesellschaftliche Klassen-, Schichten- und Geschlechtsrollendifferenzen reproduziert wurden und - wie bis in die Gegenwart empirisch zu belegen ist - werden (vgl. Rolff, 1997; Geißler, 2011, S. 275 ff.).

Werden trotz der Diversifizierung sozialisatorischer Einflüsse und des progredierenden Funktionsverlustes der bürgerlichen Familie bis heute elementare Einpassungsleistungen in familial vermittelten primär-sozialisatorischen Prozessen vermittelt (Horkheimer, 1936; Mitscherlich, 1976), so sind der Schule als weiterem maßgeblichen "Disziplinierungsinstrument" (Ballauff, 1984, S. 6) relevante sekundäre Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsfunktionen übertragen (Fend, 1975; Ballauff, 1984). Deren wichtigste sind die Reproduktion von Arbeitsvermögen ("Qualifikationsfunktion"), die Reproduktion der Sozialstruktur ("Selektions-" bzw. "Allokationsfunktion") und die Legitimation politischer Herrschaftsverhältnisse durch die Generierung von Massenloyalität vermittelt der Internalisierung normativer Strukturen ("Legitimationsfunktion") (Fend, 1975, S. 28). Solange das Schulsystem unter diesen normativen Vorgaben steht, werden Schulreformen, die es freilich immer wieder, zeitweise nachgerade flutartig (Epoche der "Reformpädagogik") gegeben hat und die zweifellos zur Humanisierung schulischer Realität (Verbot entwürdigender Strafen, offene Unterrichtsformen usw.) geführt haben, letztlich in relativ engen Grenzen verbleiben.

Auch die in vielen Ländern einschließlich der Bundesrepublik prinzipiell mögliche Gründung von Schulen in freier Trägerschaft, die sehr unterschiedliche Schultypen von schulischen Erbbeständen der "Reformpädagogik" wie den zum nicht geringen Teil skandalträchtigen Landerziehungsheimen (vgl. Oelkers, 2011) und den esoterischen Waldorfschulen bis hin zu den häufig gesellschaftskritisch ambitionierten "Free-Schools" hervorgebracht hat (vgl. z.B. Dick, 1979; Goldschmidt & Roeder, 1979; Behr/ Jeske, 1982; Behr, 1988), offeriert nur ein begrenztes Alternativpotential gegenüber dem regulären Schulwesen ("Inselcharakter", hohe Schulgelder, staatliche Abschlussprüfungen).

Insbesondere seit der Industrialisierungsära wurde deutlich, dass die Systemintegration der heranwachsenden Generation im Rahmen der bestehenden Verhältnisse durch Familien- und Schulpädagogik allein nicht in dem Maße garantiert werden konnte, wie es die gesellschaftliche Struktursicherung jeweils erforderte. Als "Krisen-Reaktion" auf die Industrialisierungsfolgen entstand in dieser Situation die Sozialpädagogik, die - z.T. mit religiösen Motiven und kirchlicher Unterstützung (Gründung des "Rauhen Hauses" durch Johann Hinrich Wichern 1833 in Hamburg als Muster einer familienorientierten Anstaltserziehung) - zunächst Maßnahmen zur Armen- und Waisenfürsorge ergriff, die letztlich gegen befürchtete sozialistische Initiativen pauperisierter Massen gerichtet waren (Dollinger, 2006, S. 123 ff.).

Karl Wilhelm Eduard Mager und Adolph Diesterweg verwendeten in diesem Sinne um die Mitte des 19. Jahrhunderts als erste den Begriff "Sozialpädagogik", der dann mit anderer - kritischerer - Akzentuierung im Kontext des Engagements für eine genossenschaftssozialistische Gesellschaft von Paul Natorp benutzt wurde (Natorp, 1920), ehe "Sozialpädagogik" im Rahmen der "Reformpädagogischen Bewegung" während der Weimarer Zeit Hochkonjunktur hatte. In ihr kam es im Zusammenhang

der Gründung diverser Kinderhorte und Kindergärten, Erziehungsheime, Jugendämter, Beratungsstellen sowie gezielter Maßnahmen der Jugendarbeit und der Reform von Jugendstrafanstalten (Alice Salomon, Gertrud Bäumer, Siegfried Bernfeld, Carl Mennicke, Karl Wilker, Walter Herrmann, Max Bondy u.a.) zur Institutionalisierung der Sozialpädagogik, die sich auf öffentliche wie private Träger stützen konnte (vgl. Röhrs, 1980; Scheibe, 1982). Die einzelnen Initiativen konnten dabei politisch durchaus unterschiedlich motiviert sein, z.T. hatten sie (wie Bernfelds Kinderheim "Baumgarten" in Wien oder Wilkers Jugendgefängnis "Lindenhof" in Berlin) auch nur kurze Zeit Bestand, insgesamt aber etablierte sich ein Verständnis sozialpädagogischer als notwendiger Ergänzungsmaßnahmen zur Verhinderung sozialer Anomie.

Aus ähnlichen Motiven speiste sich der von der "Volksbildung" des 19. Jahrhunderts ausgehende, um die Wende zum 20. Jahrhundert systematisch begonnene Aufbau der Erwachsenenbildung (vgl. Weiß, 2003), die dem Bedarf an "lebenslangem Lernen" in einer komplexen Gesellschaft integrationsfördernd Rechnung tragen sollte und sich seit den 1970er Jahren mit einer Vielfalt von Einrichtungen und Angeboten zur allgemeinen, beruflichen und zertifikationsorientierten Bildung, aber auch zur Weiterbildung ohne ökonomische Interessen als eigener, privat und öffentlich finanzierter Bildungsbereich etabliert hat (Tippelt, 1994; Arnold, 1996; Kade et al., 1999).

Nicht nur als "Praxis", auch im Sinne theoretischer Anstrengungen hat Pädagogik eine inzwischen lange Geschichte (Reble, 1989; Tenorth, 2003), die in der Antike begann ("Paideia" als musische, gymnastische und politische Erziehung umfassendes Ideal), deren Vorstellungen neben maßgeblichen Einflüssen des Christentums noch in den pädagogischen Ansätzen des Mittelalters und der Reformationszeit nachwirkten.

Große pädagogische Systementwürfe fallen bereits in die Barock-Zeit (Wolfgang Ratke, Johann Amos Comenius), aber erst in den Epochen der Aufklärung und der "klassisch-idealistischen" Zeit (Reble, 1989, S. 135 ff., 174 ff.) gelangten eine ausgeprägte Sensibilität für die zuvor weithin verkannten oder ignorierten (vgl. Ariès, 1982; Mause, 1982) entwicklungspsychologischen Eigenheiten von Kindheit und Jugend sowie bald auch erziehungswissenschaftliche Ansprüche zum Durchbruch. Für die Aufklärungsepoche, in die die seinerzeit einflussreichen Schulgründungen der sogenannten "Philanthropisten" (Johann Bernhard Basedow, Christian Gotthilf Salzmann, Joachim Heinrich Campe, Ernst Christian Trapp, Friedrich Eberhard von Rochow u.a.) fallen, lässt sich - Jean-Jacques Rousseaus "Emile" aus dem Jahre 1762 (Rousseau, 1978) gilt in dieser Hinsicht gewöhnlich als Schlüsseltext - ein zunehmendes Bewusstsein für die Eigentümlichkeiten der frühen Lebensstadien konstatieren, deren verstärkte Wahrnehmung freilich ambivalente Folgen hatte: diese führte keineswegs nur zu einem besseren Verständnis kindlicher Bedürfnisse und entwicklungsförderlicher Lernhilfen, sondern auch zu einer verstärkten Kolonialisierung von Kindheit einschließlich durchgängiger Disziplinierungs- und Reglementierungsversuche (vgl. Rutschky, 1982; Gstettner, 1981).

Als wissenschaftliche Disziplin entstand Pädagogik - durch die Aufklärungszeit in vieler Hinsicht vorbereitet - in der "klassisch-idealistischen Epoche". Der Aufklärungspädagoge und "Philanthropist" Ernst Christian Trapp erhielt 1779 den ersten universitären Lehrstuhl für Pädagogik in Halle. Sein "Versuch einer Pädagogik" sowie andere zeitnahe Vorstöße - Immanuel Kants und Friedrich Schleiermachers pädagogische Vorlesungen sowie Johann Friedrich Herbart

"Allgemeine Pädagogik" - zählen zu den Initialdokumenten *wissenschaftlicher* Pädagogik (Trapp, 1977; Kant, 1803; Schleiermacher, 1983; Herbart, 1806). Deren Heraufkunft fiel somit in eine der pädagogisch fruchtbarsten Epochen überhaupt. In ihr wurde das auf Humanität, individuelle Selbstentwicklung und harmonische Kräfteentfaltung zielende Bildungsdenken Immanuel Kants, Johann Gottfried Herders, Wilhelm von Humboldts, Johann Wolfgang von Goethes, Friedrich Schillers, Johann Gottlieb Fichtes, Georg Wilhelm Friedrich Hegels und Johann Heinrich Pestalozzis entwickelt (Lichtenstein, 1966) und im Kontext der Stein-Hardenbergschen Reformen unter der Leitung Wilhelm von Humboldts auch bildungspolitisch und schulorganisatorisch zur Geltung gebracht, ehe es - nach Humboldts Rückzug - zur "Verkehrung der Reform" (Menze, 1975, S. 365 ff.) kam.

Blieb das Bildungsverständnis der "klassisch-idealistischen" Epoche, das auch in der Pädagogik der Romantik (Friedrich Fröbel, Jean Paul) und der beginnenden Industrialisierungszeit noch nachwirkte (Adolf Diesterweg), im wesentlichen individualistisch fokussiert und mit aristokratisch-elitären Elementen behaftet, so ist ihm andererseits gleichwohl ein deutlich emanzipatorisches Prinzip inhärent, an das auch spätere kritische Bildungskonzeptionen anzuschließen vermochten (Heydorn, 1970; 1972). Es wurde im Zeitalter der "großen Industrie" im Kontext des Engagements für "menschliche Emanzipation" - und d.h. für die im Interesse umfassender individueller Emanzipation unabdingbare Überwindung sozialer Antagonismen schlechthin - von Karl Marx und der von ihm beeinflussten sozialistischen Bewegung beerbt, im übrigen aber blieb die Pädagogik der Industrialisierungsära über weite Strecken paternalistisch und hinsichtlich ihrer politisch-sozialen Perspektive strukturkonservativ und obrigkeitstaatlich orientiert.

Im späteren 19. Jahrhundert schuf Diltheys methodologische Grundlegung der Geisteswissenschaften die Basis für die nachfolgende Ausdifferenzierung einer "Geisteswissenschaftlichen Pädagogik" (Herman Nohl, Eduard Spranger, Theodor Litt, Wilhelm Flitner, Erich Weniger u.a.), die mit ihrer historisch-relativistischen Position, ihrer Fokussierung hermeneutischer Methoden sowie ihrer Betonung "relativer pädagogischer Autonomie" zugunsten des konkreten "pädagogischen Bezugs" (Nohl, 1949) den erziehungswissenschaftlichen Diskurs für Jahrzehnte dominierte, sich also lange als eine "Hauptströmung" der Erziehungswissenschaft behaupten konnte (Benner, 1973). Sie war auf vielfältige Weise der "Reformpädagogischen Bewegung" verbunden, die im Kontext von Kulturkritik sowie Jugend- und Lebensreformbewegung seit dem späten 19. Jahrhundert Nationen übergreifend mit einer Fülle neuer pädagogischer Konzepte, Schulgründungen, schulreformerischen Entwürfen, sozialpädagogischen und erwachsenenbildnerischen Initiativen auf die Folgen der Industrialisierung reagierte (Röhrs, 1980; Scheibe, 1982; Röhrs & Lenhart, 1994). Die "Reformpädagogische Bewegung" wollte mit der Kritik an der traditionellen "Pauk-" und "Drillschule" zugunsten alternativer Unterrichtsformen (Gruppen-, Freiarbeit, Projektmethode, Gesamtunterricht, Berichtszeugnisse, innere Differenzierung usw.) eine "Pädagogik vom Kinde aus" repräsentieren (Berthold Otto, Maria Montessori u.a.) sowie vermittelt der Gründung von "Arbeits-" (John Dewey, Georg Kerschensteiner, Hugo Gaudig, Célestin Freinet, Pawel Petrowitsch Blonskij u.a.), "Lebensgemeinschafts-" (Fritz Karsen, Peter Petersen u.a.) und "Waldorfschulen" (Rudolf Steiner), von "Landerziehungsheimen" (Hermann Lietz, Gustav Wyneken, Paul Geheeb, Kurt Hahn, Alexander Sutherland Neill u.a.) und durch andere Initiativen neue Gemeinschaftserfahrungen und Entwicklungsbedingungen ermöglichen.

Die Initiativen und Zielsetzungen der "Reformpädagogischen Bewegung" waren keineswegs homogen: Pädagogisch wie politisch waren sie überaus verschieden, mitunter in wesentlicher Hinsicht geradezu gegensätzlich (vgl. Oelkers, 1989), - neben freiheitlich und sozialistisch ambitionierten Konzepten standen bürgerlich-konservative und nationalistisch-völkisch motivierte Vorstöße, deren Protagonistinnen und Protagonisten sich dann auch zum Teil - wie etwa Montessori und Petersen - dem Faschismus anschlossen, der auf die totale politische Gleichschaltung des gesamten Erziehungsbereichs abzielte und die im guten Sinne fortschrittlichen Errungenschaften der "Reformpädagogik" wieder beseitigte (vgl. Keim, 1995/97). Insgesamt ist die "Reformpädagogische Bewegung" bis heute vielfältig Gegenstand und "Anregungspool" erziehungswissenschaftlicher Diskussionen geblieben.

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die Erziehungswissenschaft bis in die 1960er Jahre wiederum durch die "Geisteswissenschaftliche Pädagogik" dominiert, die sich ihrerseits - ohne den nationalsozialistischen Machthabern dadurch je als ganz "zuverlässig" zu gelten - weitgehend an das NS-System angepasst hatte, nach dessen Zerschlagung jedoch abermals reüssieren konnte (vgl. Weiß & Both-Weiß, 2012, S. 9 ff.). Für die 1960er Jahre lässt sich eine zunehmende Hinwendung der Erziehungswissenschaft zu empirischen Forschungen konstatieren (Heinrich Roth, Wolfgang Brezinka), Ende der 1960er Jahre konnten - etwa zeitgleich mit der Studentenbewegung - verstärkt Konzepte einer "Kritischen" bzw. "Emanzipatorischen Pädagogik" zur Geltung gebracht werden, die an die Kritische Theorie der "Frankfurter Schule" (Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas, Karl-Otto Apel u.a.) und damit zugleich an Intentionen einer radikalisierten Aufklärung, an die "pädagogische Dimension im Werke von Karl Marx" (Groth, 1978) und an Impulse der pädagogisch überaus relevanten Psychoanalyse (vgl. dazu Füchtner, 1979; Trescher, 1985; Fatke & Scarbath, 1995) anschlossen und im Engagement für soziale und individuelle Emanzipationen das konstitutive Prinzip ihres Pädagogikverständnisses sahen (vgl. z.B. Adorno, 1981; Heydorn, 1970; 1972; Klafki et al., 1970/ 71; Mollenhauer, 1974; 1977).

Diese im Detail durchaus variantenreiche, etwa von Heinz-Joachim Heydorn, Gernot Koneffke, Hans-Jochen Gamm, Klaus Mollenhauer, Wolfgang Klafki, Herwig Blankertz und Wolfgang Lempert vertretene Richtung, prägte, ohne dass sie ihre Aktualität eingebüßt hätte (vgl. Sünker & Krüger, 1999), das allgemeine erziehungswissenschaftliche Selbstverständnis nur für kurze Zeit (vgl. Weiß, 2009); schon für die 1970er Jahre lässt sich auch für die Erziehungswissenschaft eine deutlich konservative Tendenzwende feststellen (Fend, 1984), die bald in eine bis heute andauernde Phase einmündete, die von einer Diversifizierung von Forschungsansätzen und theoretischen Referenztheorien (postmodernistische, systemtheoretische, konstruktivistische Konzepte usw.) beherrscht ist und nicht zuletzt auch die Anfälligkeit des (über kein nur ihm eigenes Forschungsfeld verfügenden und daher in hohem Maße auf Nachbarschaftsdisziplinen angewiesenen) Faches für "Theoriemoden" bezeugt.

Zur Zeit ringt die Erziehungswissenschaft - unter gleichzeitigem Druck gesellschaftlicher und politischer Erwartungen ihr gegenüber - weithin um professionelle Selbstverständigung, wobei die Frage nach einem "pädagogischen Proprium" bzw. nach einer gemeinsamen, alle pädagogischen Teilbereiche und Aufgaben umfassenden Klammer überaus kontrovers diskutiert wird (vgl. Krüger & Rauschenbach, 1994; Combe & Helsper, 1996).

Die historisch insgesamt konstatierbare Expansion pädagogischer Berufsprofile und Handlungsfelder fällt mit einem zunehmenden Bedeutungsverlust *Allgemeiner* Pädagogik als traditionell maßgeblicher Reflexionsinstanz der Disziplin, mit Tendenzen zur Selbstauflösung des Faches zugunsten einer marktfähigen, auf verbindliche Leitprinzipien verzichtenden generellen Lernhilfe-, Lebensbegleit- und Beratungsagentur und einem Trend zur bloßen strukturkonservativen Funktionalisierung pädagogischer Dienstleitungen zusammen (Winkler, 2006; Bernhard, 2011): Fokussiert werden ein auf die Qualifizierung von Arbeitskraft und entsprechende Selektion reduziertes Bildungsverständnis, eine auf Anpassungsleistungen im Dienste standardisierter und durch Kontrolluntersuchungen nach dem Muster des "Programme for International Student Assessment" (PISA) gestützter Vorgaben zugeschnittene Schulpädagogik und eine auf das Management faktischer und potentieller Konfliktpotentiale ausgerichtete Sozialpädagogik, die sich bereits großenteils - zugunsten der Eigenetikettierung als "Sozialarbeit" - nicht mehr als "pädagogische" Teildisziplin versteht.

Die angedeuteten Entwicklungen bezeugen durchaus eine Krise der Pädagogik, in der das kritisch-emanzipatorische Potential der Disziplin, deren Wirkungsmacht freilich nicht überschätzt werden sollte, zu der es aber keine rationale Alternative gibt, zunehmend verschüttet zu werden droht. In diesem Sinne dürfte der warnenden Feststellung Siegfried Bernfelds unverminderte Aktualität zukommen: "Die Möglichkeit zeigt sich an: die Pädagogik verhindert vielleicht die Zukunft, die sie verspricht" (Bernfeld, 1967, S. 11).

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1981). *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 7. Aufl.
- Adorno, Theodor W. (2003). *Theorie der Halbbildung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ariès, Philippe (1982). *Geschichte der Kindheit*. München: dtv. 5. Aufl.
- Arnold, Rolf (1996). *Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. 3. Aufl.
- Ballauff, Theodor (1984). *Funktionen der Schule. Historisch-systematische Analysen zur Scolarisation*, Köln/Wien: Böhlau. 2. Aufl.
- Bateson, Gregory et al. (1978). *Schizophrenie und Familie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Behr, Michael (1988). *Freie Schulen und Internate. Pädagogische Programme und rechtliche Stellung*. Düsseldorf: Econ.
- Behr, Michael & Jeske, Werner (1982). *Schul-Alternativen. Modelle anderer Schulwirklichkeit*. Düsseldorf: Schwann.
- Benner, Dietrich (1973). *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien*. München: List.
- Berg, Christa et al. (Hg.) (1987 ff.). *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. München: Beck. 6 Bde.
- Bernfeld, Siegfried. (1967). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bernhard, Armin (2011). *Allgemeine Pädagogik auf praxisphilosophischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Blömeke, Sigrid et al. (Hg.) (2009). *Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bovet, Gislinde & Huwendiek, Volker (Hg.) (2008). *Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf*. Berlin: Cornelsen. 5. Aufl.
- Brehmer, Ilse (Hg.) (1982). *Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Brezinka, Wolfgang (1971). *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Berlin/ Basel: Beltz.
- Brinkmann, Wilhelm (Hg.) (2001). *Differentielle Pädagogik. Eine Einführung*. Donauwörth: Auer.
- Combe, Arno (1971). *Kritik der Lehrerrolle. Gesellschaftliche Voraussetzungen und soziale Folgen des Lehrerbewußtseins*. München: List.
- Combe, Arno & Helsper, Werner (Hg.) (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dick, Lutz van (1979). *Alternativschulen. Informationen - Probleme - Erfahrungen*. Reinbek: Rowohlt.

- Dolch, Josef (1952). Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. Nürnberg: Verlag Die Egge.
- Dolch, Josef (1965). Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte. Ratingen: Henn. 2. Aufl.
- Dollinger, Bernd (2006), Die Pädagogik der Sozialen Frage. (Sozial-)Pädagogische Theorie vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zum Ende der Weimarer Republik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fatke, Reinhard & Scarbath, Horst (Hg.) (1995). Pioniere Psychoanalytischer Pädagogik. Frankfurt a.M.: Lang.
- Faulstich-Wieland, Hannelore & Horstkemper, Marianne (1995). "Trennt uns bitte, bitte nicht!" Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Opladen: Leske & Buddrich.
- Fend, Helmut (1975). Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Soziologie der Schule I. Weinheim/Basel: Beltz. 2. Aufl.
- Fend, Helmut (1984). Die Pädagogik des Neokonservatismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Füchtner, Hans (1979). Einführung in die psychoanalytische Pädagogik. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Gamm, Hans-Jochen (1970). Kritische Schule. Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern. München: List.
- Gamm, Hans-Jochen (1979). Allgemeine Pädagogik. Die Grundlagen von Erziehung und Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft. Reinbek: Rowohlt.
- Geißler, Rainer (2011). Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz der Vereinigung. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften. 6. Aufl.
- Giesecke, Hermann (2000). Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim/München: Juventa. 7. Aufl.
- Goldschmidt, Dietrich & Roeder, Peter Martin (1979). Alternative Schulen? Gestalt und Funktion nichtstaatlicher Schulen im Rahmen öffentlicher Bildungssysteme. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gröll, Johannes (1975). Erziehung im gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß. Vorüberlegungen zur Erziehungstheorie in praktischer Absicht. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Groth, Günther (1978). Die pädagogische Dimension im Werke von Karl Marx. Neuwied/Darmstadt: Luchterhand.
- Gruschka, Andreas (2004). Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie. Wetzlar: Büchse der Pandora. 2. Aufl.
- Gstettner, Peter (1981). Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Aus der Geschichte der Disziplinierung. Reinbek: Rowohlt.
- Habermas, Jürgen (1968). Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation, in: ders., Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1977. 2. Aufl., 118-194.

- Hafeneger, Benno (2011). Strafen, prügeln, missbrauchen. Gewalt in der Pädagogik. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- Hafeneger, Benno (2013). Beschimpfen, bloßstellen, erniedrigen. Beschämung in der Pädagogik. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- Hentig, Hartmut von (1996). Bildung. Ein Essay. München/Wien:
- Herbart, Johann Friedrich (1806). Allgemeine Pädagogik. Pädagogische Schriften, Stuttgart: Klett-Cotta 1982 (ed. W. Asmus). Bd. 2, 9-155.
- Herrlitz, Hans-Georg et al. (2005). Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Weinheim/München: Juventa.
- Hess, Robert D./Handel, Gerald (1975). Familienwelten. Düsseldorf: Schwann.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1970). Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1972). Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Horkheimer, Max (Hg.) (1936). Studien über Autorität und Familie. Paris: Alcan.
- Horn, Klaus-Peter et al. (Hg.) (2012). Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 3 Bde.
- Hurrelmann, Klaus & Ulich, Dieter (Hg.) (1982). Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Ingenkamp, Karlheinz (Hg.) (1976). Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte. Weinheim/Basel: Beltz, 6. Aufl.
- Ipfing, Heinz-Jürgen (Hg.) (1974), Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. München: Ehrenwirth. 2. Aufl.
- Kade, Jochen et al. (1999). Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kant, Immanuel (1803). Über Pädagogik, in: ders., Werke. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1968 (ed. W. Weischedel). Bd. XII, 693-761.
- Keim, Wolfgang (1995/97). Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2 Bde.
- Klafki, Wolfgang et al. (1970/71). Funk-Kolleg: Erziehungswissenschaft. Frankfurt a.M.: Fischer. 3 Bde.
- Kob, Janpeter (1976). Soziologische Theorie der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kohlberg, Lawrence (1974). Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Drei Aufsätze. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kraft, Volker (2012). Erziehungswissenschaft - Pädagogik, in: Horn et al. (2012), Bd. 2, 348-351.
- Krüger, Heinz-Hermann & Rauschenbach, Thomas (Hg.) (1994). Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim/München: Juventa.
- Lichtenstein, Ernst (1966). Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart zu Hegel. Heidelberg: Quelle & Meyer.

- Löwisch, Dieter-Jürgen (1995). Einführung in pädagogische Ethik. Eine handlungsorientierte Anleitung für die Durchführung von Verantwortungsdiskursen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Mause, Lloyd de (Hg.) (1982). Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit, Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 2. Aufl.
- Mead, George Herbert (1973). Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Menze, Clemens (1975). Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts. Hannover et al.: Schroedel.
- Meyer, Hilbert (1997). Schulpädagogik. Berlin: Cornelsen, 2 Bde.
- Mitscherlich, Alexander (1976), Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie. München: Piper. 11. Aufl.
- Mollenhauer, Klaus (1974). Theorien zum Erziehungsprozeß. München: Juventa. 2. Aufl.
- Mollenhauer, Klaus (1977). Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. München: Juventa. 7. Aufl.
- Mollenhauer, Klaus et al. (1975). Die Familienerziehung. München: Juventa.
- Natorp, Paul (1920). Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft. Stuttgart: Frommann. 4. Aufl.
- Niemeyer, Christian (1999). Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Münster: Votum.
- Nohl, Herman (1949). Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a.M.: Schulte-Bulmke. 3. Aufl.
- Oelkers, Jürgen (1989). Reform-Pädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/ München: Juventa.
- Oelkers, Jürgen (2011). Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Parsons, Talcott (1955). The American Family: Its Relations to Personality and the Social Structure, in: ders. & F. Bales, Family, Socialization and Interaction Process. New York: Free Press, 3-33.
- Paulsen, Friedrich (1919/21). Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Berlin/Leipzig: Veit/Vereinigung wissenschaftlicher Verleger. 3. Aufl.
- Prange, Klaus (2010). Die Ethik der Pädagogik. Zur Normativität erzieherischen Handelns. Paderborn: Schöningh.
- Reble, Albert (1989). Geschichte der Pädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Röhrs, Hermann (1980). Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf in Europa. Hannover et al.: Schroedel.
- Röhrs, Hermann & Lenhart, Volker (Hg.) (1994). Die Reformpädagogik auf den Kontinenten. Ein Handbuch. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- Rolff, Hans-Günter (1997). Sozialisation und Auslese durch die Schule. Weinheim/München: Beltz. Überarbeitete Neuauflage.

- Rousseau, Jean-Jacques (1978). *Emile oder Über die Erziehung*. Stuttgart: Reclam.
- Rutschky, Katharina (Hg.) (1982). *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*, Frankfurt a.M./Berlin/Wien: Ullstein.
- Scheibe, Wolfgang (1967). *Die Strafe als Problem der Erziehung. Eine historische und systematische pädagogische Untersuchung*. Weinheim/Berlin: Beltz.
- Scheibe, Wolfgang (1982). *Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Eine einführende Darstellung*. Weinheim/Basel: Beltz. 8. Aufl.
- Schleiermacher, Friedrich (1983). *Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Pädagogische Schriften I*. Frankfurt a.M./Berlin/Wien: Ullstein.
- Sünker, Heinz & Krüger, Heinz-Hermann (Hg.) (1999). *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt a.M.: Suhrkamp*.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1988). *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. Weinheim/München: Juventa.
- Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.) (2003), *Klassiker der Pädagogik*. München: Beck, 2 Bde.
- Thurn, Susanne & Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.) (2011). *Laborschule. Schule der Zukunft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2. Aufl.
- Tippelt, Rudolf (Hg.) (1994). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Trapp, Ernst Christian (1977). *Versuch einer Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Trescher, Hans-Georg (1985). *Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik*. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Weiß, Edgar (2003). *Erwachsenenbildung mit Innovationsanspruch: Die "Volksbildungsbewegung" als Element der "Reformpädagogik"*, in: *Archiv für Reformpädagogik*. 8. Jg., 3-52.
- Weiß, Edgar (2009). *Kritische Pädagogik - Notizen zur brüchigen Karriere, verbliebenen Defizienz und unverminderten Aktualität einer "Hauptströmung" der Erziehungswissenschaft*, in: A. Bernhard & W. Keim (Red.), *1968 und die neue Restauration. Jahrbuch für Pädagogik 2008*. Frankfurt a.M.: Lang, 301-322.
- Weiß, Edgar & Both-Weiß, Elvira (2012). *Hochschule und Pädagogik im "Dritten Reich". Exemplarische Studien*. Kirchvers: Peter Götzelmann Verlag.
- Wellendorf, Franz (1973). *Schulische Sozialisation und Identität*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Winkler, Michael (1999). *Reflexive Pädagogik*, in: Sünker & Krüger (1999), 270-300.
- Winkler, Michael (2006). *Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (Hg.) (1994). *Theorie und Konzepte der pädagogischen Anthropologie*. Donauwörth: Auer.
- Wurbacher, Gerhard (Hg.) (1974). *Sozialisation und Personalisation. Beiträge zu Begriff und Theorie der Sozialisation*, Stuttgart: Enke.
- Zinnecker, Jürgen (Hg.) (1975). *Der heimliche Lehrplan*. Weinheim/Basel: Beltz.