



Mischa Grundig de Vazquez
Daniel Lieb
(Hrsg.)

Zeitgemäße Figurationen Pädagogischer Reform

Von Biozentrik bis KI

Grundig de Vazquez / Lieb

**Zeitgemäße Figurationen
Pädagogischer Reform**

Mischa Grundig de Vazquez
Daniel Lieb
(Hrsg.)

Zeitgemäße Figurationen Pädagogischer Reform

Von Biozentrik bis KI

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2025

k

Die vorliegende Publikation wurde im Rahmen des Forschungs- und Doktorandenkollegs Bildung. Forschung. Dialog. aus Mitteln des Thüringer Ministeriums für Wirtschaft, Wissenschaft und Digitale Gesellschaft (TMWWDG) gefördert.

Impressum

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek. Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2025 © Verlag Julius Klinkhardt.

Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Coverabbildung: © Clemens Klein.

Satz: Johannes Eder, Bad Tölz.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2025. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-6201-1 digital

ISBN 978-3-7815-2739-3 print

Dank

Den Grundstein für diesen Band legte eine Frage: (Wie) Lassen sich Forschungsansätze zur Reformpädagogik sowie zu Künstlicher Intelligenz (KI) und Biozentrik in einer gemeinsamen Tagung verknüpfen? Den Versuch einer Antwort unternahmen wir an zwei Tagen im Oktober 2024 im Senatssaal der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Das Ergebnis waren ertragreiche Diskussionen um Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft des Motivs ‚Pädagogische Reform‘. Die Frage nach dessen zeitgemäßen Figuren haben wir als fruchtbar erlebt, sodass wir uns gern dafür entschieden haben, die Vorträge, ergänzt um ausgewählte Textanfragen, in einem Themenband zu publizieren. Während der Tagung haben uns Aliena Kempf und Aaron Michalk als studentische Hilfskräfte tatkräftig unterstützt – dafür gilt Ihnen unser herzlicher Dank. Finanzielle Hilfe bei der Durchführung der Tagung erhielten wir vonseiten des DFG-geförderten Forschungsverbunds ‚THInKI – Thüringer Hochschulinitiative für KI im Studium‘. Für die beständige gute Zureda bedanken wir uns außerdem beim Promotionskolleg ‚Globale Bildung‘, geleitet von Ralf Koerrenz, sowie bei allen Kolleg:innen am Institut für Bildung und Kultur der Universität Jena. Für finanzielle Zuwendungen bei den Druckkosten dieser Publikation gilt unser Dank dem Forschungs- und Doktorand:innen-Kolleg ‚Bildung – Forschung – Dialog‘, geleitet von Mirka Dickel und Ralf Koerrenz. Ein besonderer Dank gilt darüber hinaus unseren studentischen Mitarbeiter:innen Niklas Glahn und Mara Geese für die überaus sorgfältigen Korrekturen während des Reviewprozesses. Schließlich danken wir Clemens Klein für seine kreative Ader bei der Gestaltung sowohl der Werbematerialien für die Tagung als auch der Skizze, die dieses Buch schmückt – besser lassen sich ‚Biozentrik und KI‘ wohl kaum in einem Motiv vereinen.

*Annaberg-Buchholz & Jena, im August 2025
Mischa Grundig de Vazquez & Daniel Lieb*

Inhaltsverzeichnis

Dank	5
------------	---

Zeitgemäße Figurationen Pädagogischer Reform Von Biozentrik bis KI

Daniel Lieb

Zeitgemäße Figurationen Pädagogischer Reform: Zur Einleitung in den Band	13
---	----

Ralf Koerrenz

Radikaler Anthropozentrismus. Gegenwart und Zukunft der Kultur	30
---	----

Themenfeld I:

Pädagogische Reform und die Frage nach der Utopie

Mischa Grundig de Vazquez

Grundzüge und Perspektiven einer biozentrischen operativen Pädagogik.....	57
--	----

Sophia Schorr

Cruising Utopia – Eine Neubestimmung der zukünftigen und utopischen Dimension in der Reform/Pädagogik aus queerer Perspektive	86
---	----

Falk Bornmüller

Dem Fliegenglas entkommen. Ein Dialog über die Reform von Pädagogik und die Utopie der Mündigkeit	98
---	----

Themenfeld II:

Alte Motive der Reformpädagogik neu diskutiert

Daniel Lieb

Zur Globalität von Reformpädagogik.
Eine methodologische Neubestimmung aus Sicht
der Welt-System-Analyse 113

Nadja Ainetter

Pädagogik der Achtung reloaded?
Von Pädagogik der Achtung und Demokratiepädagogik 129

Hannah Enders

Die Agile Schule im Kontext des Neoliberalismus:
Eine kritisch-bildungstheoretische Betrachtung 143

Clemens Klein

Du sollst dir viele Bilder machen.
Gedankenskizzen über den metaphorischen Gehalt von
Bildung zwischen Allgemeiner Pädagogik und Reformpädagogik 156

Themenfeld III: Reformpädagogik und Schulreform – ein gespanntes Verhältnis

Mirka Dickel und Georg Gudat

Fachdidaktik und pädagogische Reform –
ein immanenter Zusammenhang 171

Gundula Negele

Das Menschenbild von Pädagoginnen und Pädagogen
in Bildungsinstitutionen Deutschlands im 21. Jahrhundert.
Suchbewegung hin zu einem Minimalkonsens 189

Florian Heßdörfer

Überlebensreform: Kritik, Reform und Katastrophe
im pädagogischen Denken Ivan Illichs 205

Themenfeld IV: Pädagogische Reform im Horizont von Technologie, Digitalität und KI

Sebastian Engelmann

Neues vom neuen Menschen.
Transhumanismus und pädagogische Reform 221

Siyuan Xu

Von ‚Human in the Loop‘ zu ‚Machine in the Loop‘
Auf der Suche nach einer Symbiose zwischen Mensch und KI 237

Tobias Objartel-Kresse

KI und Bildung: Geschichte, Entwicklung und Potenziale 251

Autor:innenverzeichnis 267

Zeitgemäße Figurationen Pädagogischer Reform Von Biozentrik bis KI

Daniel Lieb

Zeitgemäße Figurationen Pädagogischer Reform: Zur Einleitung in den Band

Abstract

In der Einführung in den Band *Zeitgemäße Figurationen Pädagogischer Reform* vermisst Daniel Lieb in einer historisch-systematischen Denkbewegung das Forschungsfeld zu Verständnissen von Reformpädagogik abseits des historischen Epochenbegriffs. Neben frühen Versuchen der Konstruktion einer Internationalität der Reformpädagogik verweist der Autor auf systemtheoretische Rezeptionen, zyklische Narrationen, den progressiven Impetus der Reformpädagogik sowie auf anthropologische Figuren. Diese werden schließlich systematisch gewendet, um einen Begriff Pädagogischer Reform zu erschließen, der für die im Band versammelten Zugänge anschlussfähig ist. Pädagogische Reform markiert somit eine systematische Aneignung diverser Begriffe von Reformpädagogik und überwindet deren Bindung an Kulturkritik und Lebensreform hin zu einem Systembegriff von Reform, der immer neu auf seine Aktualität hin zu befragen ist.

Schlagworte: Reformpädagogik, Pädagogische Reform, Geschichte, Systematik

„Reformpädagogik“ oder „Pädagogische Reform“? Je nach Vorverständnis transportieren die jeweiligen Begriffe unterschiedliche Semantiken: Ersterer weckt vielleicht Erinnerungen an eine vergangene Epoche, letzterer scheint zunächst neutraler: Pädagogische Reformen im Sinne einer intendierten Veränderung von Erziehung durchziehen die Geschichte der Menschheit schließlich seit der Antike (vgl. Laes 2023). Unser Anliegen bei der Publikation des vorliegenden Bandes ist es, im Bewusstsein dieser Kontinuität einen Gesprächsraum zu eröffnen, in dem aktuelle Verknüpfungen von Pädagogik und Reform zueinander in Bezug gesetzt werden. Wir verstehen den Band als Einladung, neu und weiter über den Zusammenhang der Begriffe und der mit ihnen beschriebenen Phänomene nachzudenken. Was meinen wir aber mit „zeitgemäßen Figurationen Pädagogischer Reform“? „Zeitgemäß“ ist nicht nur das, was auf der Tagesordnung der politischen, kulturellen oder auch pädagogischen

Debatten steht, sondern immer auch und vielleicht gerade das, worüber (zu) wenig geredet wird: Welche pädagogischen Alternativen und Utopien erlaubt die Jetzt-Zeit (Themenfeld I)? Welche ‚alten‘ Themen der Reformpädagogik wirken mit ein wenig Politur doch wieder aktuell (Themenfeld II)? Wie verhalten sich Reformpädagogik und Schulreform zueinander (Themenfeld III)? Und welchen Einfluss haben zeitgenössische Technologien wie Künstliche Intelligenz auf Pädagogische Reformen (Themenfeld IV)? Der Anspruch, etwas ‚Zeitgemäßes‘ zu sagen, bedeutet also keinen Kniefall vor dem Akuten, sondern gleichsam ein Ausloten jener Möglichkeiten und Grenzen von Reformen in Pädagogik und Gesellschaft.

Die Beiträge dieses Sammelbandes bieten dabei je verschiedene Einsatzpunkte, Thematiken und Impulse Pädagogischer Reform, die wir hier mit dem Begriff der ‚Figurationen‘ bezeichnen. Zum einen ist damit auf eine Eigenständigkeit der Forschungsgegenstände zueinander verwiesen, indem die Thematiken hier nach vier Themenfeldern geordnet voneinander geschieden sind. Dabei gilt, was Erik Ode (2022) unter dem Stichwort der ‚Bildungsfiguren‘ treffend festgehalten hat: Diese Figuren sollen „zum Nachdenken anregen oder zur Nachahmung einladen, aber auch innere Abwehr, Widerstände und Irritationen hervorrufen“ (ebd., S. XIV). Zum anderen trägt der Begriff der Figuration im Anschluss an Norbert Elias (vgl. 2005, S. 373) Momente der Bewegung, der Unruhe und der gegenseitigen Abhängigkeit bzw. Verwiesenheit ganz unterschiedlicher Elemente in sich. Dies ist gewollt: Der Diskurs um Pädagogische Reform ist offen und im besten Sinne unabschließbar. Die hier zusammengestellten Figurationen markieren aktuelle Einsätze der Theoriebildung, umreißen das Forschungsfeld jedoch keinesfalls in seiner Gänze. Während der Begriff der ‚Reformpädagogik‘ auf ein bestimmtes historisches Erbe verweist, haben wir uns als Oberbegriff ausdrücklich für den Begriff der ‚Pädagogischen Reform‘ entschieden, um die soeben betonte Offenheit dieses Denkraumes hervorzuheben. ‚Reformpädagogik‘ wird als Begriff in diesem Sinne nicht verabschiedet, sondern inkludiert. Im Rahmen dieser Einleitung klären wir, was wir damit (nicht) meinen. Hierzu beginnen wir mit einer Dekonstruktion des ‚engen‘ historischen Epochenbegriff von Reformpädagogik (Kap. 1). Darauf aufbauend vermessen wir einerseits das Forschungsfeld zu ‚breiteren‘ Begriffen von Reformpädagogik (Kap. 2.1), aus dem wir andererseits systematische Momente Pädagogischer Reform für die exemplarische Auseinandersetzung mit den Motiven Biozentrik und KI rekonstruieren (Kap. 2.2). Dabei sind diese Motive mehr und anderes als bloße Wiedergänger des tradierten Natur-Kultur-Dualismus: So trägt das Biozentrische den Verweis auf das Kulturelle bereits in sich beziehungswiese ist ethischer Prüfstein der (bedingt) spezifisch menschlichen natürlichen Lebensform kulturell geformter Normalität. Künstliche Intelligenz wiederum fordert, insbesondere in Verbindung mit transhumanistischen Überlegungen, Abgrenzungen von menschlicher ‚Natur‘

und ‚Kultur‘-Technik heraus und zwingt zur Überwindung althergebrachter Denkmuster. Zwischen ihnen und jenseits dieser Markierungen lassen sich die hier versammelten heterogenen Figurationen Pädagogischer Reform fassen. Abschließend geben wir einen Überblick über die Beiträge des Bandes (Kap. 3) und freuen uns, wenn die Texte zum Lesen und Nachdenken ebenso anregen wie zur engagierten Gegenrede.

1 Reformpädagogik: Zur Dekonstruktion des historischen Epochenbegriffs

Reformpädagogik bezeichnet in weiten Teilen der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Debatte nach wie vor einen mehr oder weniger klar abgegrenzten historischen Zeitraum beziehungsweise eine *Epoche*, die sich zuvorderst zwischen 1890 und 1933 in Deutschland ereignet hat (vgl. stellvertretend für die jüngeren Debatten etwa Keim 2016, S. 20). Als Bewegung wurde die Reformpädagogik unmittelbar nach ihrem proklamierten Ende kanonisiert, das entsprechende Grundlagenwerk ist Herman Nohls *Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Hierin untersuchte der Dilthey-Schüler Nohl im Sinne der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik die „lebendigen Tendenzen, wie sie in den einzelnen pädagogischen Bewegungen wirksam sind“, und unternahm den „Versuch, diesem vielseitig strömenden Leben historisch-systematisch beizukommen“ (Nohl 2002[1935], S. 13). Friedrich Nietzsche, Paul de Lagarde und Julius Langbehn als kulturreditische Vorläufer, eine Verortung in der Tradition der Romantik sowie des Sturm und Drang, Jean-Jacques Rousseau, Johann Pestalozzi und Friedrich Fröbel als pädagogische Leitfiguren, eine ‚naturgemäße‘ Erziehung ‚vom Kinde aus‘ – all diese und weitere Motive gab Nohl seinem Schülerkreis mit und dieser sollte die Geschichte der Reformpädagogik auf Jahrzehnte hin prägen. Autoren wie Wilhelm Flitner, Hermann Röhrs oder Wolfgang Scheibe entwickelten Nohls Argument weiter, befragten die reformpädagogische Bewegung nach Phasen, die über den engen zeitlichen Korridor hinausreichen (vgl. Flitner 1987) sowie nach ihren internationalen Beziehungen (vgl. Röhrs 1991). Ausgangspunkt blieb jedoch stets jene historische Epoche.

Die historisch zu identifizierende Konstruktion der Nohl-Schule begründet und definiert deshalb überhaupt erst ‚Reformpädagogik‘ als eigene soziale Tatsache. Aber sie leistet nicht nur das. Mit dieser Erfindung erzeugt sie zugleich die Differenz zwischen einem historisch-gesellschaftlichen und einem pädagogischen Verständnis dieses Phänomens – und wird damit verantwortlich für die Probleme, die wir seither haben [...]. Die historische Gestalt der Reformpädagogik seit 1890 ist dabei schon 1933 an ihr Ende gekommen und heute nur noch als vergangene Gegenwart zu verstehen. (Tenorth 1994, S. 596 f.)

Als Leitbild rufen die Autoren immer wieder das Motiv einer kindzentrierten, ‚natürlichen‘ Erziehung auf; der Verweis auf Rousseau ist dabei unscharf (vgl. Böhm 2012, S. 48). Unterm Strich handelt es sich um eine Kritik an der Aufklärungspädagogik im Sinne des Herbartianismus, den sie als „räsonierend[e] Moralphädagogik“ (Flitner 1987, S. 498) skandalisieren: Primär entzündete sich diese Kritik vor dem Hintergrund einer undifferenzierten Herbartianismusrezeption an der Formalstufentheorie, die als rationalisierend und entfremdend gewertet wurde – eine Analyse, die schon zu ihrer Zeit kaum treffend war, haben sich doch viele heute als ‚Reformpädagogen‘ bekannte Akteure wie – um nur ein Beispiel zu nennen – der Naturhistoriker Friedrich Junge für ihre didaktischen Konzepte auf den Herbartianismus bezogen (vgl. Trommer 1990, S. 193). Darüber hinaus finden sich gute Gründe, den Herbartianismus auch in der Rezeption Tuiskon Zillers selbst als reformpädagogische Theorielinie zu verstehen (vgl. Koerrenz 1994). Nach dem ‚klassischen‘ reformpädagogischen Narrativ hätten sich nach 1890 jedoch zuvorderst Pädagogen wie Hermann Lietz (ein Schüler des Herbartianers Wilhelm Rein), Kurt Hahn oder auch Alfred Lichtwark mit ihren Schriften dem Formalismus der Herbartianer entgegengestellt; nach dem Ersten Weltkrieg seien diese heterogenen pädagogischen Reformbewegungen dann zunehmend systematisiert worden. In Deutschland zählt nach dieser Lesart insbesondere das heute als Jenaplan-Pädagogik geläufige Schulmodell Peter Petersen zu den bekannten Synkretismen der Reformpädagogik (vgl. Scheibe 1994, S. 307 ff.). Jene „nationalkonservativ[e] Historiographie der Reformpädagogik von Nohl bis Scheibe“ (Rülcker 2000, S. 11) ist jedoch längst nicht mehr die einzige Möglichkeit, Reformpädagogik zu beschreiben. Der bereits kritisch genannte Röhrs hat bis zu seinem Lebensende an einer Erweiterung der internationalen Bezüge der Reformpädagogik gearbeitet; Andreas Flitner unternahm unter dem Titel einer *Reform der Erziehung* noch Ende des 20. Jahrhunderts Aneignungsversuche der historischen Reform für die gegenwärtige Pädagogik. Der Grund, aus dem wir uns hier von diesen Versuchen abgrenzen, ist ihre allgegenwärtige „Tendenz zur Kanonisierung“, wie es Grunder (1994, S. 933) in einer kritischen Rezension des Werkes von A. Flitner beschreibt. Wir verstehen Reformpädagogik nicht als eine (historische) Sammlung bestimmter Ideen und schon gar nicht als vergangene Epoche, die bestenfalls noch ‚Impulse‘ für die Gegenwart bereithält. Auch ergibt sich ihre Internationalität nicht, indem ausgehend von einer als gegeben angenommenen deutschen Epoche auf analoge Strömungen im Ausland geschlossen wird (vgl. Helmchen 1987, S. 49 f.). Stattdessen verorten wir uns hier im Kontext einer methodologischen Neubetrachtung von Reformpädagogik, wie sie spätestens seit den 1980er Jahren verschiedentlich unternommen worden ist.

2 Reformpädagogik: Zur Vermessung einer diversen Forschungslandschaft

Eine nachhaltige Irritation erfuhr der Reformpädagogikdiskurs mit dem Beitrag der neueren Systemtheorie: 1988 publizierten Niklas Luhmann und Karl Eberhardt Schorr in der Zeitschrift für Pädagogik den Text *Strukturelle Bedingungen von Reformpädagogik*. Aufbauend auf vorangegangene Arbeiten zu Geschichte und Funktion des Erziehungssystems argumentieren die Autoren darin, Erziehung selbst als ein modernes Phänomen zu verstehen. Seit dem 18. Jahrhundert hätten sich die Lebensmodelle der Individuen in westlichen Gesellschaften ausdifferenziert, an die Stelle einer innerfamiliären Tradierung beruflicher Rollenmuster sei eine Gesellschaftsordnung gerückt, die offene Karrierewege ermöglicht. Aus der Kopplung des Erziehungs- mit dem Wirtschaftssystem resultiert in dieser Lesart die Codierung der Erziehung von „besser bzw. schlechter, bezogen auf die Chancen des Lebenslaufs“ (Luhmann & Schorr 1988, S. 464). Wenn man Erziehung als durch diese Codierung konstituiert versteht, kann von einer pädagogischen Haltung erst in der Moderne gesprochen werden: Für einen übergroßen Teil der Menschen war der zentrale Operator des Heranwachsens zuvor Sozialisation, die Tradierung von Wissen und Fertigkeiten geschah „mitten drin“ (Luhmann 1990, S. 77) im alltäglichen Umgang. Aus dieser Gesellschaftsdiagnose leiten Luhmann & Schorr eine systematische These zum Reformpädagogikbegriff ab:

Die Pädagogik ist seit ihren Anfängen Reformpädagogik, weil sie in ihrer Reformorientierung einen Ausweg aus den Zwängen der Codierung sucht [...]: das System der Erziehung wird behandelt, als ob es selbst erzogen werden müßte. Solchen Vorstellungen war die Wertsemantik des 19. und frühen 20. Jahrhunderts entgegengekommen. (Luhmann & Schorr 1988, S. 468)

Aus Sicht der Systemtheorie handelt es sich bei Pädagogik also stets um Reformpädagogik; ‚Reform‘ ist mithin das Signum intentionaler Erziehung. Die vermeintliche ‚Epoche‘ der Reformpädagogik taugt aus dieser Sicht vielleicht noch als Prüfstein für die Systematik, keinesfalls jedoch kann sie einen Alleinstellungsanspruch erheben, exklusiv den Charakterzug der Reform reklamieren zu können. Diese Irritation hat diverse Arbeiten zur Reformpädagogik entscheidend beeinflusst (vgl. Koerrenz 2004, S. 13). Ob mit oder ohne Bezug zur Systemtheorie: Seit den 1990er Jahren finden wir diverse Theorieangebote, die an Reformpädagogik nicht länger mit einem rein historischen, sondern mit einem zunehmend systematischen Interesse herantreten. Hier findet der vorliegende Sammelband seinen Einsatzpunkt. Es kann an dieser Stelle nicht darum gehen, sämtliche inhaltlichen Bezüge der neueren Forschung zur Reformpädagogik zusammenzutragen. Vielmehr möchten wir hier einige Eckpunkte und Grenzen des

Diskurses markieren, um die Offenheit und Heterogenität der divergierenden Positionen anzudeuten und sie für unser eigenes Vorhaben anzueignen.

2.1 Systematische Einsatzpunkte Pädagogischer Reform

Eine erste Diskussionslinie greift die oben herausgearbeiteten Einwürfe der Systemtheorie ausdrücklich auf: So hat bekanntlich Jürgen Oelkers' zuerst 1989 erschienene *Kritische Dogmengeschichte* der Reformpädagogik entscheidend zur Destruktion jenes Narratives einer historischen Epoche der Reformpädagogik in Deutschland zwischen 1890 und 1933 beigetragen. Hierin weist Oelkers sowohl die Behauptung zurück, die kanonisierten Motive einer Pädagogik ‚vom Kinde aus‘ oder auch die grassierende Schulkritik seien exklusive Merkmale jenes ‚engen‘ Zeitfensters gewesen, als auch die Erzählung, nach der die Reformpädagogik eine primär deutsche Reformbewegung gewesen sei. In einer umfassenden Quellenanalyse kann er nachweisen, dass all die Motive, die Nohl als Merkmale der *deutschen Bewegung* zusammengetragen hat, bereits zuvor, mindestens seit Beginn des 19. Jahrhunderts, und ebenso jenseits der deutschen Staatsgrenzen nachweisbar sind. Reformpädagogik lässt sich in diesem Sinne immer nur international und als Signum von Pädagogik in der Moderne verstehen. Beinahe wortgleich zu Luhmann & Schorr heißt es bei Oelkers entsprechend: „Pädagogik im modernen Sinne ist immer Reformpädagogik“ (Oelkers 2005[1989], S. 22). Die von Oelkers besonders betonte Idee einer ‚Reformpädagogik vor der Reformpädagogik‘ (vgl. ebd., Kap. 2) wird bis in jüngere Forschungsbeiträge hinein aufgegriffen (vgl. Matthes & Schütze 2017) und läuft auf die These zu, dass die als historische Epoche bekannte ‚Reformpädagogik‘ zuallererst als kommunikative Chiffre zu verstehen sei, die das je eigene pädagogische Denken und Handeln legitimierte und motivierte, ohne dabei aber die Pädagogik selbst zu erneuern. Systematisch gewendet handele es sich bei Reformpädagogik um „eine starke und nachhaltig paradoxe Reaktion auf die Kultur der Moderne“ (Oelkers 2005[1989], S. 253), die in zwei Richtungen weist: „Reformpädagogik“ heißt einerseits praktische Veränderung der Institutionen der Erziehung und Bildung, andererseits aber immer auch Reform des Lebens oder Wandel der Gesellschaft“ (ebd., S. 25). Insbesondere spätere Arbeiten des Autors betonen die in diesem Zusammenhang relevante politische Codierung des Reformaspekts der Pädagogik, der anhand der Binarität „progressiv“ oder „konservativ“ (Oelkers 2024, S. 389) eher der Verortung pädagogischer Akteure innerhalb der politischen Arena dient(e) als in irgendeiner Form auf eine Neufassung von Pädagogik zu verweisen. Zentral ist, dass ‚Reform‘ als Operationsmodus des Pädagogischen so niemals zu einem Ende gelangen kann: Nicht nur die mitunter divergierenden Ansprüche von Wirtschaft und Politik, sondern auch und insbesondere konkurrierende soziale

Wertesysteme halten das Erziehungssystem in permanenter Reformhaltung, da ein Konsens über dessen Entwicklung unerreichbar ist. Nur so ist zu verstehen, dass Reformpädagogik sowohl historisch – mit Blick auf die stark heterogenen Ideen zur Schul- und Gesellschaftsreform nach 1900 – als auch mit Blick auf die Gegenwart sowohl Konzepte der ‚Entschulung‘ als auch jene der ‚neuen Schule‘ unter sich zu fassen vermag (vgl. Oelkers 2005[1989], S. 332). Im expliziten Anschluss an die Systemtheorie hat außerdem Heinz-Elmar Tenorth (2017) das Reformmotiv von Pädagogik in der Moderne untersucht und dabei auf ihre „Wirklichkeit als Element der spezifischen Dynamik im System“ (ebd., S. 26) verwiesen: Reformpädagogik sei als „Form und Modus der Lernfähigkeit, und insofern der Autonomie, die dem System innewohnt, auch als Praxis der Anpassung an veränderte Binnen- und Umwelten [...] und als begleitende Beobachtung solcher Veränderungen – also insgesamt als Form der Modernisierung des Systems“ (ebd.) zu verstehen. Bemerkenswert ist aus dieser Sicht vor allem die Pädagogisierung immer neuer Lebensbereiche – die Aussicht, auf immer mehr sozialen Terrains zu einer Verbesserung durch Erziehung beitragen zu können. In diesem Sinne lasse sich von einer „Veralltäglichung der Reformpädagogik“ (ebd., S. 41) in der Moderne sprechen. Wenn es sich aus systemtheoretischer Sicht bei Reformpädagogik also nicht um eine Reform der Erziehung, sondern eher um eine ‚Erziehung über Erziehung‘ (vgl. Oelkers 2005[1989], S. 113; Prange 1995, S. 38) handelt, dann muss die perennierende Erwartungshaltung einer dauerhaften und nachhaltigen Verbesserung oder gar Überwindung des Systemcharakters von Erziehung als Ideologie, als irregeführtes Bewusstsein markiert werden. Aus Klaus Pranges (1995) Sicht werden Reformen der Erziehung antizipiert, sie scheitern oder werden mit bescheidenem Erfolg durchgeführt und schließlich vergessen die pädagogischen Akteure, dass die jeweils als neu und notwendig interpretierten Reformmaßnahmen ein bloßer Aufguss des Immergeleichen sind: „Das Immergeleiche (oder nahezu Gleiche) als Innovation: das wäre demnach die Betriebsideologie der Pädagogik“ (ebd., S. 42).

Neben der kühlen Distanz der Systemtheorie hat sich als weiteres Diskursfeld die Suche nach mehreren historischen Phasen von Reformpädagogik in der erziehungswissenschaftlichen Forschungslandschaft etabliert. Auf diese Möglichkeit hatte bereits Hermann Röhrs hingewiesen, der bis in die Gegenwart sechs reformpädagogische Phasen voneinander abgegrenzt hat (vgl. auch Ullrich & Idel 2017, S. 11): Eine anders gelagerte Suchbewegung unternehmen Dietrich Benner und Herwart Kemper, wenn sie den Reformpädagogikbegriff neben der ‚klassischen‘ Phase zwischen 1890 und 1933 um zwei weitere auf insgesamt drei reformpädagogische Phasen in der deutschen Geschichte der Pädagogik erweitern, die vor allem über eine bestimmte Semantik des ‚Reform‘-Begriffs kumulieren. Nach Ansicht der Autoren operiert ‚Reform‘ in der Moderne mit einem offenen Zukunftshorizont, in dem die Entscheidungen über die Art

und Weise des gesellschaftlichen Lebens in der Hand des Menschen liegen. Pädagogik kommt dann nicht die Aufgabe zu, mit einem geschlossenen, als ideal definierten Kanon an Wissen für die Gegenwart zu erziehen, sondern für die Gestaltung einer offenen Zukunft, in der nie vorab gewusst werden kann, welches Wissen später einmal nützlich sein wird. „Reform“ ist dann der Dauerzustand des Verhältnisses von Politik und Pädagogik, in dem der Politik eine Orientierungsfunktion für die Pädagogik zukommt. Als kennzeichnend für die Pädagogik in der Moderne erkennen Benner & Kemper nun, dass auf Phasen der Nicht-Reform beziehungsweise der ‚Normalpädagogik‘ Phasen folgen, in denen etwa aufgrund einer erfahrenen Krisenhaftigkeit des Sozialen ein ‚Weiter so‘ nicht möglich scheint. Hier kann sich das Verhältnis von Politik und Pädagogik ändern, eventuell sogar umdrehen, und die Pädagogik zur Treiberin einer neuen Politik werden: „Ziel reformpädagogischer Phasen ist es somit, eine ältere Normalpädagogik auf dem Wege der Reform in eine neue Normalpädagogik zu transformieren“ (Benner & Kemper 2003, S. 18). Die erste reformpädagogische Phase finden die Autoren demnach in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, als im Zuge der pädagogischen Aufklärung die ersten Philanthropine entstanden. Die zweite Phase verläuft dann weitestgehend analog zu jener von Nohl beschriebenen Pädagogischen Reformbewegung, sei jedoch unbedingt in ihrem internationalen Charakter zu reflektieren. Als dritte Phase weisen Benner & Kemper schließlich die demokratischen Schulreformen in beiden deutschen Staaten nach 1945 aus. Systematisch ist die Unterscheidung von Normal- und Reformpädagogik hier als Spannungs- beziehungsweise Entspannungsverhältnis zwischen pädagogischer Theorie und Praxis definiert. In Zeiten verstärkter Impulse von der Theorie in die Praxis respektive von der Praxis in die pädagogische Theorie,

können wir in einem theoretisch, praktisch und empirisch gehaltvollen Sinne von Reformpädagogik bzw. der Gegebenheit einer pädagogischen Bewegung sprechen. Kommt es dagegen zu einem Ausgleich zwischen theoretischen und praktischen Innovationen, so lässt sich von Normalpädagogik bzw. einer bestimmten Phase der Normalisierung sprechen. Reformpädagogik gibt es dieser Unterscheidung zufolge nur dort, wo eine Normalpädagogik vorliegt, die es zu reformieren gilt. (ebd., S. 26 f.)

Statt eine derart strenge Scheidung vorzunehmen, finden sich in der Forschungslandschaft bis in die Gegenwart hinein auch Versuche, ‚die‘ historische Reformpädagogik für die heutige Zeit anzueignen beziehungsweise sie zu ‚aktualisieren‘. Dahinter steht die Überzeugung, dass in der als reformpädagogische Epoche erkannten Phase um 1900 zentrale Einsichten in das Wesen des Kindes sowie von Bildung und Erziehung im Allgemeinen gewonnen wurden, die es für die Gegenwart (wieder) wachzurufen gilt. Häufig ist dann wieder die konstatierte überrationalisierte Lernschule die Adressatin der Kritik, die anhand

des normativen Maßstabes einer vermeintlich ‚kindgerechten‘ Pädagogik verurteilt wird. Bei Reformpädagogik handelt es sich in dieser Lesart um „ein zeitloses notwendiges Korrektiv“ (Seydel 2016, S. 168) der Gegenwart: „[G]egen das Übergewicht intellektuellen Lernens steht nun die Erziehung des ‚ganzen Menschen‘ mit seinen intellektuellen, physischen, sozialen und emotionalen Fähigkeiten und Möglichkeiten“ (Skiera 2010, S. VII). Heiner Barz (2018) greift dazu etwa auf historische Konzepte ‚der‘ Reformpädagogik wie die Jenaplan- und Montessori-Pädagogik zurück und fragt nach ihren zeitgemäßen Gehalten für eine progressive Pädagogik der Gegenwart. Neben dieser Reifizierung des ‚klassischen‘ Epochenbegriffs treten bei ihm weitere, „jüngere pädagogische Initiativen [...], die sich von ihrer grundlegenden Intention her als Fortführung reformpädagogischer Ideen charakterisieren lassen“ (ebd., S. 6). Reformpädagogische Initiativen sind aus dieser Sicht etwas ‚Gutes‘; sie halten die Erinnerung an wichtige pädagogische Einsichten wach und/oder bilden ein (progressives) Gegengewicht zur Dignität des Gegebenen. Was aber so heterogene Konzepte wie ‚Inklusive Pädagogik‘, ‚Homeschooling‘ oder die Gülen-Bewegung genau zu genuin reformpädagogischen Konzeptionen macht, bleibt – abgesehen von der schon von Oelkers beklagten Funktion der publizistischen Stilisierung – dabei fraglich.

Noch einmal anders gelagert sind systematische Positionen zur Reformpädagogik, wie wir sie idealtypisch – und in vollkommen konträrer Stoßrichtung – in den Arbeiten von Ralf Koerrenz (2014) und Volker Ladenthin (2023) finden: In Koerrenz’scher Lesart ist ‚Reform‘ ein genuin pädagogischer Begriff, der im Sinne der Aufklärung zum Stachel der Gesellschaftskritik avanciert. In modernen Gesellschaften könnte die wahrgenommene Realität in Spannung zu pädagogischen Idealvorstellungen geraten. Dadurch haben Pädagogik und Kultur das Potenzial, zur Triebfeder der Reform des jeweils anderen zu werden. Eine Reform der Pädagogik durch Kultur, allen voran durch die Ökonomie, ist dabei als Normalfall anzusehen. Koerrenz bezeichnet diesen Impetus als ‚Ökonomische Reaktion‘: „Aufgabe einer Reform der Pädagogik ist es, eine bessere oder gar optimale Anpassung der vorhandenen Generation an die ökonomischen und sozialen Verhältnisse der Zeit zu gewährleisten“ (Koerrenz 2014, S. 46). Dem gegenüber steht, als Sonderfall und am Beispiel der ‚klassischen Epoche‘ der Reformpädagogik nachvollziehbar, die ‚Utopische Aktion‘, nach der „Lehren und Lernen selbst einen Beitrag zur Bewältigung jenes utopischen Anpassungsdrucks leisten kann, dem die Entwicklung der Kultur als Ganzes unterliegt“ (ebd., S. 47). Der Reformbegriff ist hier radikal säkular gefasst, es liegt in der Möglichkeit des Menschen, die vorfindliche Realität zu verändern – auch und gerade durch pädagogische Initiativen. Dieser Reformpädagogikbegriff hat den Vorteil, die Zeit zwischen 1890 und 1933 in ihrer Bedeutung für die Geschichte der Pädagogik zu betonen, ohne dabei den engen

zeitlichen und räumlichen Korridor der Nohl-Schule zu reifizieren. Vielmehr lassen sich hiermit diverse Reformimpulse, ausgehend von Politik, Ökonomie oder eben aus der Pädagogik selbst, unter einen Begriff bringen und kulturtkritisch ausdeuten. „Reform“ wird hier zum Verarbeitungsmodus einer kontingen-ten Gegenwart, in der immer neu nach zeitgemäßen Formen des Lehrens und Lernens gesucht werden muss. Ladenthin (2023) hingegen unternimmt seine Aneignung von Reformpädagogik „in systematischer Absicht“ auf völlig andere Weise: Als „Nukleus aller Positionen, die man der Reformpädagogik zurechnet“ erkennt er: „In den Kindern die Gesetze einer der Natur des Menschen gemäß-ßen Pädagogik zu finden“ (ebd., S. 31). In einer bemerkenswerten Leugnung des oben herausgearbeiteten modernen Reformbegriffs und in Affirmation der kosmologischen Ordnung der Montessori-Pädagogik erscheint dann all jene Pädagogik als Reformpädagogik, die „die Pädagogik *re-formieren*, also in die alte Form zurückbringen [will], in jene Form, die am Anfang der Geschichte stand“ (ebd., S. 20; Herv. i. O.). Aus Sicht des Autors gibt es einen „*Ursprung der Pädagogik*“ (ebd., S. 21; Herv. i. O.), eine inhärente Systematik, die immer Gültigkeit hat: „*Das Kind im Zentrum der Pädagogik*. Die Verwirklichung dieser Ziele ist der Entstehungsgrund der Reformpädagogik“ (ebd., S. 107; Herv. i. O.). Mit dieser Heuristik könne Pädagogik in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft auf ihren humanen Charakter hin geprüft werden. So erscheint histo-risch etwa Johann Bernhard Basedows Philanthropin gerade nicht als reformpä-dagogisch, denn als formalisierte Lernschule trenne sie „Sache und Sinn, Leben und Lernen“ (ebd., S. 127). „Reform“ wird hier zum Korrektiv einer potenziell falschen (pädagogischen) Gegenwart, die es immer neu „aus der Perspektive des Kindes und des Wertbezugs heraus“ (ebd., S. 221) daraufhin zu prüfen gilt, „ob ein Lehrplan den Ansprüchen einer Erziehungsschule genügt“ (ebd.). Der Denkbewegung zugrunde liegt die Vorstellung eines quasi-„heiligen“ Kerns der (Reform-)Pädagogik, der ihre Systematik immer schon garantiert.

2.2 Pädagogische Reform: Systematische Aneignungen der Reformpädagogik

Bis hierhin haben wir jenes breite Feld vermessen, innerhalb dessen Reformpädagogik als stark umstrittener Begriff in den vergangenen Dekaden diskutiert worden ist. Zwischen historiographischen Zugängen zur „Epoche“ „der“ Reformpädagogik und stark systematischen Lektüren haben wir es mit Konzepten zu tun, die abseits der gemeinsamen Denomination kaum noch Inhalte teilen. Wir halten es an dieser Stelle daher für sinnvoll, uns vom Begriff der Reformpädagogik zu lösen – sei es als einer historischen Epoche, sei es im Sinne eines Korrektivs der Gegenwart. Um den Diskurs stattdessen für die hier versammelten zeitgenössischen Figuren und insbesondere für die

Diskussion um Biozentrik und KI zu öffnen, eignen wir uns aus dem hier skizzierten Diskursfeld einige systematische Momente an, die unseren Begriff der ‚Pädagogischen Reform‘ mit Leben füllen sollen.

Die Abgrenzung zum Narrativ einer historischen Epoche der Reformpädagogik war nötig, um die Reifizierung einer zu häufig erzählten Geschichte ebenso zu vermeiden wie die damit scheinbar notwendig einhergehende Kanonisierung der immergleichen Konzepte und Persönlichkeiten. Was es hiervon zu bewahren gilt, ist der Möglichkeitshorizont des Pädagogischen, sein utopischer Gehalt, sein Verweis auf Fluchtpunkte des menschlich Möglichen und dessen, was über das rein Menschliche hinausgeht. Diese Momente skizzieren Mischa Grundig de Vazquez, Sophia Schorr und Falk Bornmüller im *Themenfeld I: Pädagogische Reform und die Frage nach der Utopie*. Die oben umrissenen systemtheoretischen Positionen als radikaler Gegenentwurf zum engen Narrativ von Reformpädagogik zeigen, dass ‚Reform‘ als „Betriebsprämissen des pädagogischen Bewußtseins“ (Prange 1995, S. 39) in der Moderne immer schon mitläuft. Das bedeutet eine Erweiterung der Idee Pädagogischer Reform sowohl über deren geographische als auch zeitliche Grenzen hinaus, wie Daniel Lieb, Nadja Ainetter, Hannah Enders und Clemens Klein belegen. Ihre Figurationen sammeln wir im *Themenfeld II: Alte Motive der Reformpädagogik neu diskutiert*. Unter dem Dach der Pädagogischen Reform finden wir dann sowohl Konzepte der ‚Entschulung‘ als auch solche der ‚Neuen Schule‘, und genau diese Motive bearbeiten Mirka Dickels & Georg Gudats, Gundula Negeles sowie Florian Heßdörfers Texte. Wir bündeln sie in *Themenfeld III: Reformpädagogik und Schulreform – ein gespanntes Verhältnis*. Auch wenn Reformpädagogik im Maschinenraum der Moderne entsprechend angelegt ist, kann es aus unserer Sicht dennoch sinnvoll sein, Reform von Nicht-Reform zu unterscheiden. Der von Benner & Kemper vorgeschlagenen Phaseneinteilung folgen wir dabei nicht, denn sie führt zu einer zu starken Verschränkung von Pädagogik mit gesamtgesellschaftlichen Krisen, sodass Reformmotive in vermeintlich ‚normalen‘ Zeiten durch das Raster fielen; dass Pädagogische Reform mit sozialen Krisen durchaus in Zusammenhang steht, scheint jedoch ebenso plausibel. Als weitere Prämisse für unser Verständnis Pädagogischer Reform ist es daher sinnvoll, auch gegenwärtige (pädagogische) Bewegungen und Konzepte in den Blick zu nehmen, die sich entweder selbst auf historische Vorläufer beziehen oder – und das wäre der noch spannendere Aspekt – welche tatsächlich den sprichwörtlichen ‚alten Wein durch neue Schläuche‘ jagen und geschichtsvergessen das gelobte Land der reformierten Schule besingen, wie dies die Beiträge von Sebastian Engelmann, Siyuan Xu sowie Tobias Kresse im *Themenfeld IV: Pädagogische Reform im Horizont von Technologie, Digitalität und KI* zeigen.

Den Hintergrund der hier versammelten Figurationen Pädagogischer Reform bildet jenes Spannungsfeld, das Ralf Koerrenz in seiner Einführung in die

Reformpädagogik (2014) systematisiert hat und das er in seinem den übrigen Beiträgen des vorliegenden Bands vorangestellten Text unter der Überschrift *Radikaler Anthropozentrismus. Gegenwart und Zukunft der Kultur aktualisiert*: In der modernen Gesellschaft fungiert ‚Reform‘ als pädagogischer Systembegriff. Er markiert die Gelenkstelle von Politik und Pädagogik, wobei es für Pädagogische Reformen zunächst unerheblich ist, ob ihr Impuls aus der Politik und Wirtschaft oder aus der Pädagogik selbst stammt. Biozentrik und KI werden in diesem Lichte zu Prüfsteinen eines Begriffs Pädagogischer Reform, der utopische Aktion von ökonomischer Reaktion scheidet, denn er fordert die anthropozentrische Grundprämissen von ‚Reform‘ von zwei Seiten heraus: Zum einen von der Dekonstruktion der hervorgehobenen Position des Menschen (Biozentrik), zum anderen von der möglichen Überwindung dessen, was menschlich ist oder dem Menschen lange Zeit vorbehalten schien (KI). Der Begriff der Pädagogischen Reform umfasst damit sowohl Fluchtpunkte von Natur und Kultur(-Technik), verweist auf Gegenwart und Zukunft von Pädagogik, erhellt die fortwährende Konjunktur von Schulreformen und wirft ein neues Licht auf alte Diskussionen. Die diversen Einsatzpunkte, die der vorliegende Band in diesem Sinne zusammenträgt, möchten wir hier nun abschließend im Detail vorstellen.

3 Von Biozentrik bis KI: Einsatzpunkte zeitgemäßer Pädagogischer Reform

Unter der ersten titelgebenden Figuration entwirft Mischa Grundig de Vazquez die Grundzüge einer biozentrischen operativen Pädagogik. Dieser Ansatz versucht, pädagogische Handlungsbeziehungen im Paradigma einer erweiterten Synthese in der allgemeinen Evolutionstheorie von ihrer operativen Anlage her zu verstehen und normativ zu begründen. Dazu werden die Grundbedingungen, Zielperspektiven und die normative Maßgabe eines biozentrischen Ansatzes umrissen und der operative Kern der Theorie herausgearbeitet. Pädagogik als ein grundlegend anthropologisches Phänomen wird als Anpassungsstrategie argumentiert, die sich im Zuge der natürlichen Entwicklung der Spezies Mensch evolutionär herausgebildet hat. Den experimentellen Abschluss des Beitrags bildet eine abendliche Plauderei zwischen Mensch und Maschine, die Perspektiven einer KI auf den Ansatz einer biozentrischen Pädagogik eröffnet.

In *Cruising Utopia – Eine Neubestimmung der zukünftigen und utopischen Dimension in der Reform/Pädagogik aus queerer Perspektive* von Sophia Schorr wird Reform aus einem Blickwinkel jenseits heteronormativer Sicherheiten betrachtet. Ausgehend von der These, dass die Wahrnehmung der Zukunft unsicherer wird, geht Schorr der Frage nach, inwieweit die Zukunfts- und Utopiedimension im Begriff der Reform aktualisiert werden kann, um dieser

Veränderung standzuhalten. Um einen Versuch der Reform des Reformbegriffs zu unternehmen, bezieht sich Schorr auf das Werk *Cruising Utopia* von José Esteban Muñoz und lotet ausgehend hiervon neue Spannungsverhältnisse aus. Die Reform im Zeichen eines *Cruising Utopia* wird dann zu einem hoffnungsvollen Ausprobieren für die Zukunft.

Der Beitrag von Falk Bornmüller nimmt die Figur eines konkreten Problems zum Anlass in Bezug auf nachhaltiges Handeln in der Wissenschaft, in Form eines Dialogs eine Perspektive zu entfalten, in der nicht nur die Bedeutung von Nachhaltigkeit, sondern grundlegend das Potenzial reformpädagogischer Bemühungen und die Voraussetzungen für die Entwicklung von Mündigkeit in den Blick genommen wird.

Daniel Lieb beschäftigt sich in seinem Beitrag mit den Debatten um die Internationalität von Reformpädagogik. Indem er eine methodologische Neubestimmung dieser Ansätze vornimmt, gelangt er zu einer Theorie der Globalität von Reformpädagogik. Bezugstheorie dieser Neubestimmung ist die Welt-System-Analyse des Historikers und Soziologen Immanuel Wallerstein. Deren Methodologie einer Überwindung der ‚Zwei Kulturen‘ von Natur- und Geisteswissenschaften führt zu einer Verortung von Reformpädagogik im historischen Kapitalismus. Mit Wallerstein begreift Lieb Reform als modus operandi jener Pädagogik, die unter der reformistischen Episteme des zentralistischen Liberalismus operiert.

Nadja Ainetter untersucht in ihrem Beitrag, inwiefern zentrale Elemente der Demokratiepädagogik bereits in Janusz Korczaks Pädagogik der Achtung angelegt sind. Ausgehend von der Einordnung beider Konzepte als pädagogische Reformen analysiert die Autorin anhand ausgewählter Schriften Korczaks – insbesondere der *Magna Charta Libertatis* sowie des *Magdeburger Manifests* – anthropologische Grundannahmen der Pädagogik der Achtung und der Demokratiepädagogik. Im Anschluss diskutiert sie die Folgen dieser anthropologischen Fragmente für den pädagogischen Raum. Dabei wird insbesondere die Bedeutung der Achtung in der Gestaltung pädagogischer Beziehungen hervorgehoben und mit Adultismus ins Verhältnis gesetzt.

Hannah Enders analysiert die *Agile Schule* als reformpädagogisches Konzept im Kontext neoliberaler Bildungslogiken. Sie zeigt, dass die Orientierung an Flexibilität, Selbstorganisation und Kompetenzentwicklung zwar progressive Ansprüche erhebt, jedoch primär ökonomische Rationalitäten reproduziert. Unter Rückgriff auf Heinz-Joachim Heydorns Kritische Bildungstheorie wird herausgearbeitet, dass die *Agile Schule* weniger Bildung als Selbstzweck ermöglicht, sondern vielmehr zur Funktionalisierung von Lernenden im Sinne einer neoliberalen Verwertungslogiken beiträgt.

Der Text von Clemens Klein *Du sollst dir viele Bilder machen* diskutiert den metaphorischen Gehalt von Bildung entlang des Spannungsverhältnisses zwischen

bildunghaften Vorstellungen und einem pädagogischen Bilderverbot, wie es insbesondere in der Reformpädagogik wirksam wird. Der Text zeigt, wie Bilder als mentale, kulturelle und sprachliche Konstruktionen sowohl Orientierungen als auch Einschränkungen pädagogischen Handelns darstellen. Dabei wird Bildung als ein permanenter Aushandlungsprozess zwischen dem Allgemeinen (Norm, Kultur) und dem Besonderen (Individuum, Natur) begriffen, der in der Gegenwart durch die mediale Bilderflut eine neue Dringlichkeit erhält. Der Text plädiert letztlich für eine reflexive Haltung, die nicht auf das Bildermachen verzichtet, sondern dieses bewusst und verantwortlich gestaltet.

Der Beitrag von Mirka Dickel und Georg Gudat beantwortet die Frage danach, wie Reformpädagogik aktuell zu verstehen ist, dezidiert fachdidaktisch. Deutlich wird, dass sich eine Reformpädagogik im emphatischen Sinne primär auf der Ebene des schulischen Unterrichts realisiert. Sie ist als relationale Praxis zu verstehen, die sich durch die spezifische Konstellation des Lehr-Lern-Verhältnisses zwischen Lernenden, Gegenstand und Vermittlungsintention konstituiert. In diesem Sinne stehen Fachdidaktik und pädagogische Reform in einem immamenten Zusammenhang.

Der Beitrag von Gundula Negele thematisiert mit einer pädagogisch-anthropologischen Blickrichtung das *Menschenbild von Pädagog:innen in Bildungsinstitutionen Deutschlands im 21. Jahrhundert*. Sie befasst sich mit unterschiedlichen wissenschaftlichen Ansätzen und beleuchtet so den Begriff des Menschenbildes, seine generellen Konsequenzen sowie die Frage nach einem notwendigen Minimalkonsens als zentrale Reform in pädagogischen Verhältnissen in Bildungsinstitutionen in einer heterogenen Gesellschaft und pluralen Institutionenlandschaft. Sie unternimmt dabei selbst eine Suchbewegung und regt eine bestimmte Haltung von Pädagog:innen in der Praxis, aber auch der in der Wissenschaft Tätigen an. Der Beitrag verdeutlicht so die bedeutende Funktion von Menschenbildern und einen notwendigen Konsens sowie Modus von Flexibilität und Offenheit für die dynamisch vorzufindende Realität in und außerhalb von Bildungseinrichtungen.

Florian Heßdörfers Beitrag *Überlebensreform: Kritik, Reform und Katastrophe im pädagogischen Denken Ivan Illichs* stellt grundlegende Themen und Konzepte aus dem Werk Ivan Illichs vor. Im Mittelpunkt steht dabei die Absicht, Illichs polemische Kritik der institutionalisierten Pädagogik als Teil einer umfassenden Suche nach einer post-industriellen Lebensweise zu verstehen. Diese Suche weist Ähnlichkeiten mit klassischen Motiven der Lebensreform und Reformpädagogik auf, bewegt sich jedoch in einem globalen Horizont, der sowohl die fortduernden Spuren kolonialer Herrschaft anerkennt als auch die selbstzerstörerische Dynamik, die von der Wachstums- und Profitorientierung der industriellen Zivilisation ausgeht. Vor diesem Hintergrund erscheinen die Konturen eines politisch-pädagogischen Denkens, das die Frage nach anderen

Möglichkeiten eines gemeinsamen Lebens stellt und die Antworten darauf auf zweifache Weise sucht: als Suche nach offeneren und selbstbestimmteren Existenzweisen – und als Frage des Überlebens, das die zunehmenden Zeichen seiner Bedrohung ernst nimmt.

Sebastian Engelmanns Beitrag beleuchtet die Schnittstellen zwischen transhumanistischen Zukunftsentwürfen und schulreformerischen Bildungsansätzen, insbesondere im Hinblick auf das zugrunde liegende Menschenbild. Im Zentrum steht die Frage, inwieweit transhumanistische Konzepte wie kognitive Optimierung oder neuronale Schnittstellen pädagogische Reformimpulse herausfordern oder fortschreiben. Es wird aufgezeigt, dass historische Schulreformen – etwa in der Reformpädagogik – bereits von einer Vorstellung des Menschen als entwicklungs- und bildungsfähig geprägt sind, die sich auch in gegenwärtigen Technikutopien wiederfindet. Der Text plädiert dafür, transhumanistische Visionen nicht vorschnell zu disqualifizieren, sondern sie bildungstheoretisch einzuordnen und im Kontext aktueller Schulentwicklung kritisch-reflexiv zu diskutieren. Damit wird ein Beitrag zu einer zeitgemäßen pädagogischen Auseinandersetzung mit technologischen Zukunftsentwürfen geleistet, die auch Impulse für die Gestaltung zukünftiger Schule geben kann.

In seinem Beitrag stellt Siyuan Xu Überlegungen zu einer neuen Art der Beziehung zwischen Mensch und KI vor, die eine Symbiose darstellt. Diese Art der Beziehung ergibt sich aus den unterschiedlichen Logiken des Analogen und Digitalen, welche ein Mensch und eine KI jeweils vertreten. Dadurch können Mensch und KI ihre eigenen Nachteile vermeiden und von den Vorteilen des anderen profitieren, ohne sich dem anderen zu unterwerfen. Das Erreichen dieser Beziehung benötigt einen Perspektivwechsel, der auch von der Pädagogik ein qualitatives Umdenken, eine ‚immerwährende‘ Reform verlangt.

Im abschließenden Beitrag untersucht Tobias Kresse Geschichte und Funktionsweise Künstlicher Intelligenz sowie ihre Auswirkungen auf Bildung vor dem Hintergrund eines aktualisierten Verständnisses von Reformpädagogik. Reformpädagogik und die Implementation von Technologie in schulische Bildung werden als Perspektiven aufgenommen, um Lernen, Nutzen, aber auch Gefahren der KI abzuwägen. Dabei kontextualisiert und resümiert Kresse insgesamt das Potential von KI für Bildung sowie ihre schnelle Entwicklung und mögliche Zukünfte der Technologie.

Literatur

Barz, H. (2018). Einleitung zum Handbuch Reformpädagogik und Bildungsreform. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (S. 1–11). Springer.

Benner, D., & Kemper, H. (2003). *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus* (2. Aufl.). Beltz UTB.

Böhm, W. (2012). *Die Reformpädagogik. Montessori, Waldorf und andere Lehren*. C.H. Beck.

Elias, N. (2005). *Gesammelte Schriften: Band 17*. Suhrkamp.

Flitner, W. (1987). Reformpädagogik. In W. Flitner (Hrsg.), *Die Pädagogische Bewegung. Beiträge – Berichte – Rückblicke. Gesammelte Schriften: Band 4* (S. 494–502). Ferdinand Schöningh.

Flitner, A. (2001). *Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. Mit einem Beitrag von Doris Knab*. Beltz.

Grunder, H.-U. (1994). Reform der Erziehung. Eine Auseinandersetzung mit Andreas Flitner. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40(6), 925–939. <https://doi.org/10.25656/01:11116>

Helmchen, J. (1987). *Die Internationalität der Reformpädagogik: Vom Schlagwort zur historisch-vergleichenden Forschung*. Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.

Keim, W. (2016). 100 Jahre Reformpädagogik in Deutschland im Spannungsfeld von Konstruktion, De-Konstruktion und Re-Konstruktion – Versuch einer Bilanzierung. In W. Keim, U. Schwerdt, & S. Reh (Hrsg.), *Reformpädagogik und Reformpädagogikrezeption in neuer Sicht. Perspektiven und Impulse* (S. 19–69). Julius Klinkhardt.

Koerrenz, R. (1994). „Reformpädagogik“ als Systembegriff. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40(4), 549–564.

Koerrenz, R. (2004). *Reformpädagogik: Studien zur Erziehungsphilosophie. Pädagogische Reform: Band 1*. Edition Paideia.

Koerrenz, R. (2014). *Reformpädagogik. Eine Einführung*. Ferdinand Schöningh.

Ladenthin, V. (2023). *Die Reform der Pädagogik. Praktische Ideen und Hintergründe in systematischer Absicht. Band 1: Zur Geschichte und Struktur der Reformpädagogik*. LIT.

Laes, C. (Hrsg.). (2023). *A Cultural History of Education in Antiquity*. Bloomsbury Academic.

Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1988). Strukturelle Bedingungen von Reformpädagogik. Soziologische Analysen zur Pädagogik der Moderne. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34(4), 463–480.

Luhmann, N. (1990). Die Homogenisierung des Anfangs: Die Ausdifferenzierung der Schulerziehung. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik* (S. 73–111). Suhrkamp.

Matthes, E., & Schütze, S. (2018). Reformpädagogik vor der Reformpädagogik. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (S. 31–42). Springer.

Nohl, H. (2002 [1935]). *Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (11. Aufl.). Klostermann.

Ode, E. (2022). *Von Pilgern und Gastgebern. Die Bildungsfiguren der Moderne*. Brill Schöningh.

Oelkers, J. (2005 [1989]). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Juventa.

Oelkers, J. (2024). Reform. In M. Feldmann, M. Rieger-Ladich, C. Voß, & K. Wortmann (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung* (S. 384–390). Beltz Juventa.

Prange, K. (1995). *Die Zeit der Schule*. Julius Klinkhardt.

Röhrs, H. (1991). *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt*. Deutscher Studien Verlag.

Rülcker, T. (2000). Demokratische Reformpädagogik: Eine Einführung. In H. Neuhäuser & T. Rülcker (Hrsg.), *Demokratische Reformpädagogik* (S. 11–41). Peter Lang.

Seydel, O. (2016). Reformpädagogik als kritisches Korrektiv. Schulentwicklung als Pendelbewegung. In M. Gronert & A. Schraut (Hrsg.), *Sicht-Weisen der Reformpädagogik* (S. 165–171). Ergon.

Skiera, E. (2010). *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*. Oldenbourg.

Tenorth, H.-E. (1994). „Reformpädagogik!“ Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40(4), 585–604. <https://doi.org/10.25656/01:10852>

Tenorth, H.-E. (2017). Reformpädagogik – oder: die Modernisierung der Erziehung. In T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Handbuch Reformpädagogik* (S. 22–45). Beltz.

Trommer, G. (1990). *Natur im Kopf. Die Geschichte ökologisch bedeutsamer Naturvorstellungen in deutschen Bildungskonzepten*. Deutscher Studien Verlag.

Ullrich, H., & Idel, T.-S. (2017). Einleitung zu diesem Handbuch. In T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Handbuch Reformpädagogik* (S. 8–21). Beltz.

Autor

Lieb, Daniel, M.A.

ORCID: 0009-0002-5370-4530

Institut für Bildung und Kultur

Friedrich-Schiller-Universität Jena

Arbeitsschwerpunkte: Historische und systematische Reformpädagogik,
Welt-System-Analyse sowie Qualitative Forschungsmethoden mit

Schwerpunkt Grounded Theory

E-Mail: daniel.lieb@uni-jena.de

Der Band verortet Pädagogische Reform in einer konstitutiven Doppelbewegung: Einerseits sind es die Kopplungen von Pädagogik mit Politik und Ökonomie, andererseits die kulturkritischen Potenziale der Pädagogik selbst, die immer neue Reformen motivieren. Diese artikulieren sich zeitgemäß etwa in einer Kritik am Anthropozentrismus, stetigen Entwicklungen in den Bereichen Digitalität und KI, der Globalisierung sowie Techniken der spätmodernen Selbstoptimierung. Biozentrik und KI dienen dabei als Eckpunkte eines breiten Diskurses: Zwischen diesen titelgebenden Figurationen beschreiben die hier versammelten Beiträge je eigene Wege der Vermessung einer pluralen Forschungslandschaft Pädagogischer Reform(en) sowohl im Anschluss an den als auch in Überwindung des tradierten Diskurs(es) zur Reformpädagogik.

Die Herausgeber*innen

Dr. Mischa Grundig de Vazquez leitet seit 2025 die Fachoberschule, Berufsschule und berufsbildende Förderschule am IAJ – Institut für Ausbildung Jugendlicher gGmbH in Annaberg-Buchholz

Daniel Lieb, M.A. ist seit 2022 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildung und Kultur der Friedrich-Schiller-Universität Jena

978-3-7815-2739-3



9 783781 527393