

REINHARD UHLE

## Zur Forderung nach zukünftigen Methodologien als Grundlage neuer pädagogischer Richtungen

Die Frage lautet, ob es der Erziehungswissenschaft generell bzw. in ihrem gegenwärtig verfügbaren Instrumentarium möglich ist, 'Zukunft' zu erfassen oder gar zu gestalten. Zukunft war und wird auf vielfältige Weise Gegenstand instrumentalistischer Tätigkeit: als Prophetie, Wahrsagerei, Utopie, als Prognostik, Planung, Projektion usw. Ich möchte mich einer Möglichkeit zuwenden, die häufig in Philosophie, Theologie, aber auch Pädagogik Verwendung findet: die Verheißung oder das Versprechen, und zwar im Zusammenhang mit methodologischen Überlegungen. Denn mit Versprechen auf Methoden der Erfahrungsgewinnung werden Versprechen auf eine bessere Erziehung und Bildung begründet.

Dies beginnt bereits mit dem Anliegen HERBARTS, Pädagogik als Wissenschaft auszuformulieren. 1806 formuliert er den Satz: "Die erste, wiewohl bei weitem nicht die vollständige Wissenschaft des Erziehers, würde eine Psychologie sein, in welcher die gesamte Möglichkeit menschlicher Regungen a priori verzeichnet wäre. Ich glaube die Möglichkeit und die Schwierigkeit einer solchen Wissenschaft zu kennen: es wird lange währen, ehe wir sie besitzen, viel länger, ehe wir sie von den Erziehern fordern können" (K II, S. 9).

Obwohl HERBART 1806 noch nicht über die grundlegende Bedingung seiner eigenen Pädagogik verfügt, nämlich seine spätere 'rationale', 'formale', 'mathematische' Psychologie (vgl. BLASS 1972, S. 176ff.), schreibt er seine "erste Hälfte der Pädagogik" (K II, S. 10), die eigentlich in der Luft hängt, weil erst seine Psychologie "die Möglichkeit der Erziehung theoretisch erklären" (ebd.) kann, wie er selbst sagt. Der Beginn des Anspruchs auf neuzeitliche wissenschaftliche, nämlich systematisch-deduktive Durchdringung des Phänomens 'Erziehung' geht einher mit einem Versprechen auf Zukunft, in der die zentrale Annahme dieser Erziehungswissenschaft erst erläutert werden wird, nämlich daß Erziehung überhaupt möglich ist. Vorläufig muß HERBART mit lebensweltlichem Vorverständnis arbeiten; denn "psychologischen Blick hat jeder gute Kopf" (ebd., S. 35).

HERBART hat Jahre später, wenn auch nur in Ansätzen, sein Ver-

sprechen einzulösen versucht. Seither sind viele Versprechen gegeben worden, deren Einlösung noch aussteht. Um nur einige Beispiele zu nennen. BREZINKA formulierte das Programm einer technologisch akzentuierten Erziehungswissenschaft. Obwohl ihn seine Prüfung dazu geeigneter sozialwissenschaftlicher Methodologien eher zu - wie er selbst sagt - "Bescheidenheit" auffordert, verheißt er deren "Verbesserungsfähigkeit" (1977, S. 143ff.). Und mit dieser Verheißung kann er sein Konzept weiter vertreten. MOLLENHAUER spricht von Versuchen, die in "Schulen, Hochschulen, anderen Institutionen" (1971, S. 20) gemacht werden, in denen "Rahmenverfahren" als "Prototypen erziehungswissenschaftlicher Forschung" erprobt werden, und verspricht, daß sich in diesen Ansätzen "eine der Emanzipation verpflichtete Erziehungswissenschaft" realisieren werde. THIERSCH thematisiert eine Erziehungswissenschaft als "Alltagswende", obwohl er konstatiert, daß dazu "Analysen" ebenso fehlen wie "der Entwurf neuer, weiterführender Konzepte ... (sc. an) Beobachtungen, Beschreibungen, Fallstudien" (1978, S. 102). Sie fehlen heute noch für Lebensformforschungen z.B., die daraus erwachsen sind, - und immer noch sind "theoretisch empirische Konzepte erforderlich" (LIEBAU/TREPTOW 1988, S. 127).

Nun handelt es sich bei wissenschaftstheoretischen Richtungen vor allem um Programme, die quasi wegweisend in die Zukunft sind, mithin Aufforderungen enthalten, in bestimmter Weise zukünftig zu denken und zu forschen. Jedoch kann es dabei nicht um Optionen gehen, die keinen Erfolg versprechen.

Mich interessieren deshalb im folgenden drei Fragen:

1. Gibt es allgemeine Bedingungen von Versprechen, die den futurischen Inhalt des Versprechens in gewisser Weise auch im Gegenwartsaugenblick der Abgabe des Versprechens wahrheitsfähig machen?

2. Kann man den Umgang mit diesen Bedingungen exemplarisch an einer pädagogischen Richtung in seinen strukturellen Besonderheiten sehen? Und ich wähle dazu die sogenannte 'experimentelle Pädagogik', weil der Blick aus Zeitdistanz solches besser verstehen läßt.

3. Ist die Art des dort gefundenen Umgangs mit dem Instrument des Versprechens, Zukunft in den Griff zu bekommen, nicht kennzeichnend für Pädagogik überhaupt?

Und abschließend möchte ich diskutieren, ob und welche Alternative sich aus den bisherigen Befunden ergibt.

## 1. Welche Bedingungen müssen Versprechen erfüllen, um in der Gegenwart erfolgreich geäußert zu werden?

Erfolgreich heißt dabei, daß futurische Inhalte der Verständigung einer Community über die Wahrheit und Richtigkeit ihres Anspruchs unterworfen werden können.

Dazu gibt die bekannte Sprechaktanalyse SEARLES (1971, S. 88ff.) einige Bestimmungen, die ich wie folgt zusammenfassend charakterisieren möchte:

- Sprecher von Versprechen müssen ihre Äußerungen ernsthaft und aufrichtig meinen,
- sie müssen in der Lage sein oder zukünftig sein können, Versprochenes selbst vollziehen oder andere dazu bewegen zu können, etwas in Zukunft zu erfüllen (man kann also kaum versprechen, daß sich alle Pädagogen nur noch mit Zukunftsfragen beschäftigen werden),
- sie müssen wissen, daß es im Sinne und in der Wünschbarkeit von Gesprächspartnern liegt, was sie versprechen (sonst wird das Versprechen, sich nur noch mit Zukunftsfragen zu beschäftigen, zu einer Drohung für die, die sich mit Gegenwartsproblemen herumschlagen).

## 2. Wie gehen wissenschaftstheoretische Richtungen der Pädagogik mit der Struktur des Versprechens um?

Zunächst einige Bemerkungen dazu, worüber ich sprechen werde, um dann zu zeigen, welche Versprechensstrukturen sich an dem Beispiel erkennen lassen!

Mit 'experimenteller Pädagogik' meine ich den Versuch der Aufnahme naturwissenschaftlich akzentuierter Kinder- und Jugendpsychologie in die Wissenschaft von der Erziehung, nicht als Hilfswissenschaft, sondern als deren Kernbestand. Sie hat sich vor allem um die Zeitschriften 'für experimentelle Pädagogik', 'für pädagogische Psychologie und Pathologie' sowie 'für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik' gebildet und versteht sich als Teil einer 'Pädagogik vom Kinde aus'. Damit sind hier Grundannahmen reformpädagogischer Unterrichtspraxis z.B. in Hamburg angesprochen, welche die Selbsttätigkeit und Selbständigkeit besonders von Schülern fördern wollten (vgl. SCHONING 1983, S. 533). Für bestimmte Kreise der Lehrerschaft um 1900 wird diese Pädagogik, wie es bei NOHL (1949, S. 106) heißt,

"die allgemeingültige wissenschaftliche Begründung für ihre praktische Arbeit".

Nach MESSER (1925, S. 33) gelten die MEUMANNschen 'Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik' (1907ff.) als die "weitaus bedeutendste Leistung" dieser Richtung. Ihnen kann man folgendes Bild der Etablierung dieser neuen wissenschaftlichen Erfahrungsstrategie als "neue Pädagogik" (MEUMANN Bd. I, S. 56) entnehmen:

1. Die neue Pädagogik definiert sich als Weiterentwicklung vor allem von Kinder- und Jugendpathologie sowie von Kindertherapie und Entwicklungspsychologie.
2. Sie beruft sich auf die Überlegenheit und Modernität FECHNERScher und WUNDTscher Methodologie zur Erfahrung des psychophysischen Seelenlebens.
3. Sie dokumentiert diese Überlegenheit mit umfassenden Referierungen internationaler empirischer Forschungen zu Gedächtnis-, Gefühls- und Wollensleistungen von Kindern und Jugendlichen, zu Intelligenz und Begabungsunterschieden, zum Zusammenhang von Lernleistungen mit Unterrichtsmethodik und -didaktik, in die eigene Forschungen einbezogen werden.
4. Sie sucht damit ein neues Bild vom Kinde zu entwerfen.
5. Sie kritisiert damit "herkömmliche Pädagogik", der demzufolge "der empirische Unterbau an Kenntnis der rein tatsächlichen Verhältnisse" (ebd., S. 10) fehlt.
6. Sie begründet die Überlegenheit des eigenen Ansatzes mit der Kritik an einer sinnbestimmenden Pädagogik.
7. Sie begreift sich selbst als Bestandteil einer Innovationsbewegung, der Reformpädagogik, die "alle Probleme der Pädagogik ... vom Zögling aus zu entscheiden" (ebd., S. 47) sucht und vom Gesichtspunkt einer individualisierenden Beziehung zwischen Lehrer und Schüler.
8. Sie beansprucht mit ihren Untersuchungsgebieten (Kinderverhalten, Lehrertätigkeiten, Schulorganisation) zumindest "mitbestimmend bei allen Erziehungsfragen" (ebd., S. 61) zu sein.

All dies ist für MEUMANN "eigentlich nur ein Programm, das noch einer eingehenden Durchführung bedarf und ... (sc. das) erst ausgeführt werden muß" (Bd. III, S. 822). Ganz modern ist der wissenschaftliche Diskurs zwischen 1895 und 1915 (dem Todesjahr MEUMANNs), der sich wie heute vornehmlich auf die Ambitionen dieses Programms bezieht (vgl. KIUCHI 1989, S. 51ff.). Es geht um die Gefahren dieser Ambitionen, nämlich des technologischen Handlungsverständnisses der vorschnellen Übertragung von Forschungsergebnissen in die Praxis sowie um die Widersprüchlichkeiten und Ungewißheiten bisheri-

ger Forschung. Und es geht um die Frage des Ungenügens erfahrungswissenschaftlicher Methodologie für Erziehungsprobleme in der Lebenswelt.

Doch nicht dieses soll Gegenstand meiner Überlegungen sein, sondern der Zusammenhang dieses Programms mit den Bedingungen des Versprechens in Hinsicht auf Methodologie.

Was wird an der Skizze dieser pädagogischen Richtung darüber sichtbar?

a) Es fallen mit der Formulierung von Programmen als Versprechen auf den zukünftigen Erwerb neuen Wissens vom Kinde und der Beförderung von "Spontaneität, Selbsttätigkeit, Selbstmachen und Selbstfindung" (MEUMANN 1920, S. 423) durch solche Forschungen die Ernsthaftigkeits-, die Aufrichtigkeitsbedingung und die Bedingung der Wünschbarkeit des Versprechens zusammen. Dies geschieht dadurch, daß MEUMANN immer wieder auf die Gruppe von reformerisch Tätigen abhebt, die an solchem Programm arbeitet, ohne sie in ihrem genauen Umfang beschreiben zu können. Unterstellt wird die Ernsthaftigkeit der Bemühungen - und damit wird die eigene dadurch erlangt, daß man Identifikationsangebote macht und Abgrenzungen von anderen vornimmt. Unterstellt wird damit gleichzeitig die Wünschbarkeit des Zukünftigen, weil es die Gemeinsamkeit des Programatischen gibt und weil zu zeigen ist, daß ohne die experimentelle Pädagogik kein wissenschaftlicher Unterbau für die Erfüllungsmöglichkeit der Wünsche gegeben ist.

b) Damit aber wird die Methodendiskussion zum zentralen Merkmal der Versprechensbedingung, nämlich daß man in der Lage ist, in Zukunft das Erwünschte eintreten zu lassen. Und dem dient nun mehreres:

- Hingewiesen wird auf anerkannte Grundlagentheoretiker für das Programm, das nur einen besonderen Akzent innerhalb solcher Grundlagen darstellt.

- Hingewiesen wird auf die vielfältigen Vorarbeiten und Ergebnisse von Forschungen in dieser Tradition, in die die eigenen Arbeiten eingearbeitet werden.

- Hingewiesen wird auf die Mängel der Alternativen, indem der Gesichtspunkt der Gewißheitsproduktion der empirischen Erfahrung ausführlich vorgestellt wird.

Diese Hinweise haben eine Doppelfunktion: sie grenzen die Unwahrscheinlichkeit oder das mögliche Nichteintreten der Erfüllung des Programms ein, denn das Arbeitsfeld wird schon von vielen betreten und es ist unwahrscheinlich, daß sie es wieder verlassen; und sie grenzen eine mögliche Selbsterfüllung dessen ein, was versprochen wird, weil es ja noch Alternativen gibt, die auch zum Zuge kommen könn-

ten. Der Versprechensbedingung der Wünschbarkeit dienen demnach vor allem Programmdiskussionen - und solche der Bedingung, daß man in der Lage ist, Zukunft zu gestalten, vor allem Hinweise auf den Einbezug des neuen Instrumentariums in bewährte Traditionen. Man müßte diese Struktur des Versprechenszugriffs auf Futuristisches in unserem Fach noch an anderen wissenschaftstheoretischen Richtungen und Programmen in möglichen Differenzierungen zeigen. Ich möchte mich zunächst mit dieser Skizze begnügen und der nächsten Frage zuwenden.

### 3. Ist die bisher entwickelte Struktur des Umgangs mit Futurischem auch typisch für die Disziplin Pädagogik überhaupt?

Diese Frage zu bejahen, wird durch die systemtheoretische Bestimmung von Pädagogik durch LUHMANN/SCHORRS Aufsatz über 'Strukturelle Bedingungen von Reformpädagogik' (1988) nahegelegt. Denn hier wird nicht wie bei MEUMANN zwischen 'herkömmlicher' und 'Reformpädagogik' unterschieden, sondern jede Pädagogik als Reformpädagogik aufgefaßt. Dies wird damit begründet, daß das System der Erziehung sich notwendig immer "über den Zyklus von Reform und Reformreflexion ... in Bewegung" (ebd., S. 477) hält. Dies liegt daran, daß Pädagogik sich notwendig über 'Codes' und 'Programme' ausdifferenziert. Der 'Code' der Pädagogik besteht in der Orientierung an 'besser' und 'schlechter' als binären, d.h.: zweiwertigen Schematisierungen. Um sie anzuwenden, bedarf es der 'Programme' als 'Beurteilungsdimensionen', von denen aus Schematisierungen der genannten Art greifen können.

Vereinfacht auf das obige Beispiel übertragen wäre ein Programm gleichbedeutend mit 'experimenteller Pädagogik' oder 'Pädagogik vom Kinde aus', während methodische Erfahrungsgewinnung der Codierung des Programms dient. Programm und Codierung können - so LUHMANN/SCHORR - "nicht vermieden" werden, weil man sonst "das Geschäft der Erziehung von vornherein der Sozialisation" (ebd., S. 467) überließe. Der Zusammenhang von Programm und Codierung führt zu bestimmten Konsequenzen, z.B. zur Kombination von 'Hoffnung und Enttäuschung', weil Programm und Code notwendig mit ungewollten Nebenwirkungen verbunden sind. Z.B. produzieren die Programmierung und Codierung von mehr, d.h. besserer Egalität ein

Weniger an Qualität. Pädagogik hat dann nach LUHMANN/SCHORR vor allem die Aufgabe der 'Entparadoxierung', nämlich das durch den Versuch der Verbesserung entstandene Schlechtere wiederum besser zu machen. Dadurch aber gewinnen das Erziehungssystem und seine Reflexionsform 'Erziehungswissenschaft' Dynamik, erhalten beide Veränderung als ihr Kennzeichen, und wird Pädagogik immer 'Reformpädagogik'.

In diesem Zyklus von Reform und Reformreflexion spielt der oben skizzierte Zusammenhang von Versprechen durch Programme und auf neuartige Methodologien eine wichtige Rolle. Denn nach LUHMANN/SCHORR arbeitet solche Pädagogik als immerwährende Reformpädagogik mit dem "Versprechen wissenschaftlicher Konstruktivität von Veränderungen (Planungen) auf allen Ebenen" und sucht dafür eine "neue Qualität der Selbstbeobachtung des Erziehungssystems" (ebd., S. 473) zu entwickeln. Versprechen in der Form von Programmen und deren methodologische Dekodierung als Bestimmungsversuche des Besser- und Schlechter-Seins dieser Programme versprechen wiederum insgesamt als "wissenschaftliche Rationalität" Steigerungen der Erkenntnis von "Verbesserungsmöglichkeiten". Solche Versprechen sind dann beteiligt an einer "Art fieberhaftem Aggregatzustand" (ebd., S. 474) des Erziehungssystems, und zwar durch Erhöhung der Komplexität von Veränderungen.

Der Sinn von programmatischen und methodologischen Versprechen liegt in solchem Kontext allerdings nur darin, die Reaktionsfähigkeit des Erziehungssystems auf Veränderungen in anderen sozialen Systemen zu erhöhen und Dynamik zu produzieren. Versprechen auf 'Schönes und Gutes', 'Gewünschtes und Gesolltes' und deren binäre Codierung produzieren Paradoxien und deren Entparadoxierungen, halten damit aber das Erziehungssystem in Bewegung und befähigen es, nicht zu erstarren und an Veränderungen zu partizipieren.

### 4. Gibt es Alternativen zum Umgang mit dem Versprechen?

Wenn das oben Geschilderte zutrifft, dann stellen sich für mich zwei weitere Fragen:

1. Warum können wir bei MEUMANN einen so behutsamen Umgang mit Versprechensbedingungen sehen, wenn es allein um Dynamisierung der Gegenwart geht, um die Zukunft in den Griff zu bekommen?

2. Gibt es neben der Kombination von Versprechen als Programmen und durch noch zu präzisierende methodische Decodierungen und neben einer soziologischen Betrachtung, wie Pädagogik mit Programmen und Methoden umgeht, noch andere Möglichkeiten des Umgangs mit Futurischem?

Der systemtheoretisch denkende Soziologe braucht nur von außen zu beobachten, mit welchen strukturellen Bedingungen Pädagogik fertig zu werden hat und wie sich daraus relationale Bestimmungen ableiten lassen. MEUMANN und mit ihm auch die bekannten anderen wissenschaftstheoretischen Richtungen der Pädagogik waren und sind in Veränderungen und Verbesserungen involviert, sind Teil einer Pädagogie, wie es in geisteswissenschaftlichem Pädagogikverständnis heißt, wonach im Sinne WENIGERS der Wissenschaftler aus der Verantwortung für Erziehung und Bildung reflektiert. Nach JONAS (1979, S. 199ff.) aber ist Verantwortung vor allem Verantwortung im Horizont von Zukunft mit ihrer Unsicherheit und Unbekanntheit - trotz der Möglichkeit, das Präsenz als 'Gelegenheit' der Zukunft zu sehen, trotz der Möglichkeit, aufgrund von Kausalwissen zu prognostizieren und trotz geschichtsteleologischer Denkmöglichkeiten. Deshalb muß MEUMANN bei seiner Formulierung einer experimentellen Pädagogik und der dazu gehörenden Methodologie besonders die Wunsch- und Erfüllbarkeitsbedingung seines damit gegebenen Versprechensinhaltes so intensiv behandeln. Er muß es, weil er aus dem verantwortlichen Involviertsein in Erziehung und Bildung denkt. Und dabei kann er Belege für die Erfüllbarkeit seines Programms einer zukünftigen Pädagogik nur mit der Vergangenheit, mit der Tradition eines bestimmten Forschens geben. Sie ist neben der Wünschbarkeit nämlich der Grund für die Bejahung einer neuen pädagogischen Richtung.

Pädagogik vom Standpunkt eines verantwortlichen Involviertseins zu denken, bedingt allerdings nicht notwendig eine Versprechensstruktur von Programmatik und innovativer Methodologie. Mit solchem Standpunkt ist auch die Möglichkeit einer re-konstruktiven Methodologie gegeben, nicht aus bloß historiographischem Interesse, nicht aus post-historischer Erzähllust und nicht aus der Gelegenheitsfrage, "wie sich die Geschichte ... über Kontinuität oder auch über Brüche sinnvoll fortsetzen ließe" (LÜBBE 1987, S. 153), sondern als Aufklärung. Gegenstand dieser rekonstruierenden Aufklärung sind die Zukunftsantizipationen in Selbst- und Weltdeutungen in Handlungsfeldern, die Aufklärung über ihre Begründungen, Zwecke und Funktionen, um - wie es bei WENIGER (1975, S. 42) heißt - "stellvertretende Besinnung, ... Läuterung ... , bewußte Vorbesinnung und bewußte nachträgliche Klärung" solcher Deutungen zu betreiben. Und dies ist zu tun aus der

Befangenheit und Verantwortung für eine unterstellte Gemeinsamkeit des pädagogischen Auftrags. Wenn nämlich zutreffend ist, daß Pädagogik immer Reformpädagogik ist, dann ist, wie in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik unterstellt, Programmatik, Veränderung im Erziehungssystem *gegeben*, so daß es Aufgabe ihrer Reflexionsform als Wissenschaft sein kann, die Summe der innovativen Sichtweisen, Orientierungen und Wünsche ins Licht zu rücken und in eine sinnhafte Ordnung zu bringen. Diese Ordnungsmöglichkeit setzt Verständigung über das voraus, was als Suche nach dem 'pädagogisch Eigentlichen' bekannt ist. Für LUHMANN/SCHORR ist solche Suche nur eine notwendige Folge des Zyklus von Programmatik und Codierung des Besseren, die das Schlechtere mitproduziert, so daß die Pädagogik nach Reformen immer wieder "zu sich selber zurückfinden" (1988, S. 475) muß, sie ist Teil des "Reform-Karussells" von Rekursivität und Reflexion" (ebd.). Dies mag sein, mag unsere Abhängigkeit von einem jetzigen Zeitgeist sein, der Pädagogik weniger auf Veränderung von Erziehung und Bildung verpflichtet wie noch z.B. in den 60er Jahren. Aber Rekonstruktion kann auch innovative pädagogische Richtungen an behutsamen Umgang mit futurischen Versprechensinhalten erinnern, so daß nicht scheinbar zukünftig Besseres ein unaufgeklärtes Wiederentdecken ist.

Unabhängig allerdings von der Frage, ob Pädagogik als in Innovation oder Rekonstruktion engagiert anzusehen ist, verlangen die Bedingungen der Wünschbarkeit und der Erfüllbarkeit im Versprechen zweierlei:

1. Programmdiskussionen innerhalb von wissenschaftstheoretischen Richtungen der Pädagogik sind nicht als Streit um 'Slogans' oder als Chaos von 'Wenden' aufzufassen, sondern als notwendige Erörterungen der Wünschbarkeit von Zukünftigem. Als Fragen nach dem wünschbaren Sinn des Versprochenen sind sie unverzichtbar.
2. Der Rückgriff auf Traditionen und Wissensbestände von Programmen und Methoden ist nicht das Gegenteil von auf Zukunft gerichteten Tätigkeiten, sondern ein notwendiger Rekurs, um die Chance zu erhalten, das versprochene Futurische auch erfüllen zu können.

*Literaturverzeichnis:*

- BLASS, J.L.: Pädagogische Theoriebildung bei Johann Friedrich Herbart. Meisenheim 1972.
- BREZINKA, W.: Metatheorie der Erziehung. München 1978.
- JONAS, H.: Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Frankfurt a. M. 1979.
- KEHRBACH, K./FLÜGEL, O./FRITZSCH, TH. (Hrsg.): JOHANN FRIEDRICH HERBARTs Sämtliche Werke. 19 Bde. Langensalza 1887ff. (K).
- KIUCHI, Y.: Empirische Pädagogik und Handlungsrationaliät. Zur Rekonstruktion der Theorie pädagogischen Handelns in der empirischen Tradition deutscher Erziehungswissenschaft. Frankfurt a. M. 1990.
- LIEBAU, E./TREPTOW, R.: Lebensformen als pädagogisches Paradigma? In: Z.f. Päd. (23. Beiheft). 1988, S. 123-128.
- LÜBBE, H.: Fortschrittsreaktionen. Graz 1987.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.E.: Strukturelle Bedingungen der Reformpädagogik. Soziologische Analysen zur Pädagogik der Moderne. In: Z.f.Päd. 34 (1988), S. 463-480.
- MESSER, A.: Pädagogik der Gegenwart. Leipzig 1925.
- MEUMANN, E.: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen, Bd. 1-3. Leipzig 1907ff.
- MEUMANN, E.: Abriß der experimentellen Pädagogik. Leipzig 1920.
- MOLLENHAUER, K.: Erziehung und Emanzipation. München 1971.
- NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a. M. 1949.
- SCHONIG, B.: Reformpädagogik. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 8. Stuttgart 1983, S. 531-536.
- SEARLE, J.R.: Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay. Frankfurt a. M. 1971.

- THIERSCH, H.: Die hermeneutisch-pragmatische Tradition der Erziehungswissenschaft. In: THIERSCH, H./RUPRECHT, H./HERRMANN, U.: Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft. München 1978, S. 11-108.
- WENIGER, E.: Theorie und Praxis in der Erziehung. In: WENIGER, E.: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Hrsg. v. B. SCHONIG. Weinheim 1975, S. 29-44.