

Klika, Dorle

## Selbstzeugnisse eines Wissenschaftlers - Das Beispiel Herman Nohl

Häder, Sonja [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Der Bildungsgang des Subjekts. Bildungstheoretische Analysen.* Weinheim u.a. : Beltz 2004, S. 124-136. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 48)



Quellenangabe/ Reference:

Klika, Dorle: Selbstzeugnisse eines Wissenschaftlers - Das Beispiel Herman Nohl - In: Häder, Sonja [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Der Bildungsgang des Subjekts. Bildungstheoretische Analysen.* Weinheim u.a. : Beltz 2004, S. 124-136 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-78085 - DOI: 10.25656/01:7808

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-78085>

<https://doi.org/10.25656/01:7808>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# **Der Bildungsgang des Subjekts**

Bildungstheoretische Analysen

Herausgegeben von Sonja Häder –  
in Kooperation mit Heinz-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2004 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
Herstellung: Klaus Kaltenberg  
Satz: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza  
Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza  
Printed in Germany  
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41149

# Inhaltsverzeichnis

<i>Sonja Häder</i> Der Bildungsgang des Subjekts: Thema – Kontext, Quellen – Methode – Theorie .....	7
<b>1. Briefe und Lebensläufe</b>	
<i>Rebekka Habermas</i> Selbstreflexion zwischen Erfahrung und Inszenierung. Schreiben im Bürgertum um 1800 .....	30
<i>Pia Schmid</i> Frömmigkeitspraxis und Selbstreflexion. Lebensläufe von Frauen der Herrnhuter Brüdergemeinde aus dem 18. Jahrhundert .....	48
<i>Heinz-Elmar Tenorth</i> Kommentar zu Teil 1: Lebensläufe als Identitätskonstruktion .....	58
<b>2. Texte – Musik - Symbole</b>	
<i>Sonja Häder</i> Zeugnisse von Eigen-Sinn – Punks in der späten DDR .....	68
<i>Cornelie Dietrich</i> Die „Kinderszenen“ von Robert Schumann: ein Ego-Dokument? .....	85
<i>Thomas Loer</i> Rückstände im Kraftwerk? Ein Kunstwerk als Dokument? Schwierigkeiten beim Versuch, ein Werk der Bildenden Kunst als „Ego-Dokument“ zu deuten .....	100
<i>Hans-Rüdiger Müller</i> Kommentar zu Teil 2: Texte – Musik – Symbole .....	115

### **3. Selbstzeugnisse von Wissenschaftlern**

*Dorle Klika*

Selbstzeugnisse eines Wissenschaftlers – Das Beispiel Herman Nohl ..... 124

*Ulrich Wiegmann*

Selbstbiographien ranghöchster DDR-pädagogischer Wissenschaftler  
im Vergleich: Karl-Heinz Günther und Gerhart Neuner ..... 137

*Betina Hollstein/Yvonne Schütze*

Selbstdarstellungen in der Wissenschaft am Beispiel  
von Danksagungen in der Soziologie ..... 153

*Mitchell Ash*

Kommentar zu Teil 3: Gelehrtenbiographien/Selbstzeugnisse  
von Wissenschaftlern ..... 182

Dorle Klika

## **Selbstzeugnisse eines Wissenschaftlers – Das Beispiel Herman Nohl**

In dem polemischen Essay „wider den Biographismus“ attackiert Hans-Joachim Roth biografische Forschung zu Klassikern jeglicher Provenienz: Gegen die Argumentation Ulrich Herrmanns (vgl. Herrmann 1991; Mollenhauer 1997), der Gegenstand der Erziehungswissenschaft lasse sich nur im Medium eigener Lebenserfahrung sinnvoll begreifen, und die thematische Konstruktion pädagogischer Fragestellungen erfolge immer auch im Rückbezug auf die Lebensgeschichte des Autors, stellt Roth die Gefahren des Voyeurismus und der Deprivationsthese, das „Wühlen in der Biographie“ sei „gedankenschwacher Positivismus“, der die theoretische Bedeutung des Werks entmache“ (Roth 1997, S. 243, 260). Dennoch gesteht auch Roth zu: „Die Hinwendung zu einem Beruf oder einer Denkhaltung im Leben ist kaum von diesem selbst zu trennen und somit beeinflusst auch die Biographie von Pädagogen ihre Hinwendung zu den ihnen wichtigen Fragestellungen“.<sup>1</sup>

Im Folgenden will ich versuchen zu zeigen, inwiefern eine biografische Rekonstruktion geeignet ist, das theoretische Wissen eines Autors zu kontextualisieren und dadurch die Theorierekonstruktion zu bereichern. In meiner Untersuchung zu Nohls pädagogischem Bezug (vgl. Klika 2000) wurde Herman Nohl zugleich als Produzent pädagogischen Wissens<sup>2</sup>, aus biografischer Perspektive als „Erzogener“ (Loch) und in seiner eigenen Handlungspraxis als „Erzieher“ von Studierenden in den Blick genommen. Neben den theoretischen Schriften wurde dafür der Briefwechsel zwischen Nohl seinen Studentinnen und Studenten, bisher überwiegend unveröffentlichtes Archivmaterial, analysiert.<sup>3</sup> Die eigene Handlungspraxis gehört selbstverständlich ebenfalls zur Biografie. Wenn ich hier zwischen Praxis und Biografie differenziere, so lediglich aus historisch-systematischen Gründen: Der Begriff „Praxis“ umfasst den Lebensabschnitt als Hochschullehrer (hier hauptsächlich in Göttingen), „Biografie“ die jeweils früheren Erfahrungen.

In einem ersten Teil werde ich ausgewählte Aspekte der pädagogischen Praxis Nohls vorstellen. Die anschließend dargestellten Bezüge zur eigenen Biografie und zu theoretischen Überlegungen Nohls verweisen auf eine enge Verflechtung zwischen Theorie und Biografie (1). In einem zweiten Schritt werde ich exemplarisch verdeutlichen, inwiefern eine Kontextualisierung der theoretischen Schriften mit biografischen Zusammenhän-

1 Roth 1997, S. 258; Hervorh. d. A. Zur Biographieforschung vgl. etwa Loch 1979; Hennigsen 1981; Baacke/Schulze 1997/1993; Krüger/Marotzki 1999; besonders Cloer 1999 und Schulze 1999.

2 Zur Differenzierung der Wissensformen vgl. Oelkers/Tenorth 1991.

3 Zu Auswahl und Umfang des Materials vgl. Klika 2000, S. 94ff.

gen die Rekonstruktion der Theorie bereichert (2). Der dritte Teil zieht die Konsequenzen daraus und formuliert abschließende Thesen (3).

## **1. Verflechtungen zwischen Praxis, Biografie und Theorie oder: gelebtes Leben und theoretische Reflexion**

„Was Nohl sich später einmal mit leichter Selbstverspottung eingestand: ‚Man kann das Erziehen nicht lassen – schwer zu sagen ob Laster oder Tugend‘, bestätigte er mit ihm selten bewusster Unbekümmertheit im Umgang mit seinen ihm unterlegenen, aber doch erwachsenen Studenten, besonders mit seinen Doktoranden“, schrieb Elisabeth Siegel in ihrer Autobiografie (Siegel 1981, S. 55f.). In der Tat war Nohl, mehr noch in Göttingen als in Jena nicht nur Hochschullehrer, sondern Erzieher seiner Studentinnen und Studenten. Da er sie der Jugend zurechnete, wollte er das auch sein.

Dabei war er sich der Gebrochenheit erzieherischer Intentionen sehr bewusst und rechnete mit einem möglicherweise geringen Einfluss erzieherischer Maßnahmen. Als 1917 einer seiner Lieblingsstudenten, Hans Kremers, fiel, schrieb Nohl an seine Frau: „Niemand hat mich innerlich so beschäftigt, für niemandes Zukunft war ich so besorgt und habe so gehofft, und wenn ich ihn erzogen habe, so hat er auch auf mich sehr gewirkt.“<sup>4</sup>

Bezüglich der eigenen Wirkung formulierte Nohl zurückhaltend „wenn ich erzogen habe“, im Nebensatz als Möglichkeit, so als wüsste er nicht genau, ob er erzogen habe oder nicht. Die Dialektik von Präsentation und Aneignung (Mollenhauer) wird schon 1917 einkalkuliert. Letztlich könnte nur Hans Kremers (als Richter seiner Erzieher; Loch) entscheiden, ob er sich von Nohl erziehen ließ – der Zögling ist nicht nur Objekt, sondern zugleich auch Subjekt seiner Erziehung. Gerade darum, so ließe sich vermuten, verstärkte Nohl die eigenen Erziehungsaktivitäten zunehmend.

### *1.1 Praxis in Göttingen*

Die besondere studentische Betreuung wurde in Jena begonnen, in Göttingen jedoch intensiviert (vgl. Flitner 1986; Klika 2000, S. 189ff.). In Analogie zum Schulleben inszenierte und unterstützte Nohl ein reges Universitätsleben mit Exkursionen, Seminarbeginn- und -abschlussfeiern oder gemeinsamen Wanderungen. Die Studienfahrten, regelmäßiger Bestandteil des Studiums, wiesen ein gemischtes Programm auf, wie sich aus archivierten Reiseberichten, die von den Studierenden angefertigt wurden, rekonstruieren lässt (vgl. Cod. Ms. 872c). Besucht wurden Schulen, auch „Hilfsschulen“, Jugendgefängnisse, Landerziehungsheime, Fürsorgeanstalten oder das Jugendvolkshochschulheim der Zeiss-Werke in Jena. Auch die dem Pädagogischen Seminar angeschlossene Schule mit Kindergarten gehören in diesen Zusammenhang. Die Studierenden sollten

4 Blochmann 1969, S. 78 (Brief vom 19.3.1917); vgl. Nohl 1939, S. 14; Klika 2000, S. 196.

nicht nur theoretisch belehrt werden, sondern Gelegenheit zu Beobachtung und eigener Praxiserprobung erhalten.

Dieses reformpädagogisch praktische Engagement<sup>5</sup>, mit dem Nohl zugleich eine Universitätsreform von unten initiierte, gipfelte in der Schaffung eines Universitätslandheims und der Gründung des „Freundeskreises“, der den Zusammenhalt der Nohl-Schule begründete. In dem kleinen Haus an der Weser hielten sich die Studierenden am Wochenende und in den Ferien mit und ohne Nohl auf. Dort wurde gearbeitet, diskutiert, gewandert oder gerudert. Ziel war die Förderung des Gemeinschaftslebens. „Der Gedanke, durch ein solches Landheim die Gemeinschaft meines Seminars zu verstärken, hatte mich seit langem bewegt. Die Schulen, vor allem die Volksschulen, aber auch die höheren Schulen besitzen solche Landheime ja schon seit Jahren. [...] Ich glaube aber, daß auch die Hochschule im engeren Sinne sich dieser neuen Form des geselligen Lebens junger Menschen bedienen muß, wenn sie die Studierenden über die Facharbeit hinaus beeinflussen will“ (zit. nach Blochmann 1969, S. 147). Das Landheim böte „den Studenten alle Gelegenheit zur körperlichen Betätigung im Spiel, Wandern, Schwimmen und Rudern“ und sollte die Studierenden „in ganz neuer Weise zusammenführen“ (zit. nach ebd., S. 148). Die gleichzeitige Nutzung als Ferienort von „ehemaligen“ wie „aktuell“ Studierenden sollte die Möglichkeit bieten, Kontakte zwischen den verschiedenen StudentInnen-Generationen zu knüpfen. Schließlich liege „eine große erzieherische Bedeutung“, so Nohl, in der durch „das Zusammenhausen der Studierenden beiderlei Geschlechts“ ermöglichten Begegnung der Geschlechter miteinander: „Der freie Verkehr unter ihnen setzt eine Diskretion auf der einen Seite und eine Ritterlichkeit auf der anderen voraus, die beiden Geschlechtern das Gefühl einer Sicherheit gibt, ohne die das gemeinsame Leben in solchem Hause keine Unbefangenheit erlaubt und wahrscheinlich schnell entarten würde. Dagegen gibt es denn auch kein anderes Mittel als den guten Geist des Seminars und den klaren Willen aller seiner Mitglieder, die Ehre des Hauses zu schützen. Aber hier liegt gerade die große erzieherische Bedeutung solchen Unternehmens, und wer den Gewinn will, muß auch das Risiko wagen“ (zit. nach ebd., S. 149).

Mit dem „Lippoldsberger Freundeskreis“, später „Freunde des Göttinger Pädagogischen Seminars e.V.“<sup>6</sup>, Träger und Besitzer des Landheims, schuf sich Nohl eine zweite Familie. Er selbst übernahm die multifunktionale Rolle eines pater familias und war zugleich Herbergsvater, Koordinator und Organisator, Vater, Onkel und Großvater, Lehrer, Erzieher und Berater in allen Lebenslagen für die ehemaligen Studierenden und deren Familien (vgl. ausführlich Klika 2000, S. 247ff.). Das Landheim war die Heimat des „Nohl-Kreises“ und sicherte dessen Funktion als soziales Netzwerk.

5 Blochmann führt das nicht allein auf Reformpädagogik und Jugendbewegung zurück, sondern auf die freilich abgewandelte Korpstradition der Göttinger Studentenschaft. Über 60 Prozent der Studierenden waren in Verbindungen organisiert und gehörten „meist zu den reaktionären Vertretern des Bürgertums. Liberale und freistudentische, aber erst recht sozialistische Studenten hatten in Göttingen einen schweren Stand“ (Dahms 1987, S. 22).

6 Unter diesem Namen existiert der Verein noch in der Gegenwart.

Aber auch die einzelnen StudentInnen, insbesondere die DoktorandInnen beobachtete der Lehrer sorgfältig. Er förderte Freundschaften unter ihnen, lud sie, da es noch keine Mensa gab, häufig zu sich nach Hause zum Essen ein, auch ganz spontan, nahm sie zu Konzerten mit und schenkte ihnen Bücher zu besonderen Anlässen. Bei Auswärtssemestern initiierte er einen Briefkontakt mit dem entsprechenden Studenten, half beim Knüpfen neuer Kontakte am fremden Ort, indem er dortige Bekannte um Hilfe bat, die den Neuankömmling dann zu gemeinsamen Ausflügen, einem Essen oder gemütlichen Abenden einluden. Zugleich wollte Nohl aber auch den Fortschritt der Studien des Betreffenden überwachen: „Neulich bekam ich eine Einladung von Frl. Dr. Blochmann zum Sonntagsnachmittagstee. Es war eine ganze Schar bekannter und unbekannter Göttinger versammelt. Ich weiß gar nicht, wem ich diese freundliche Einladung verdanke, aber ich ahne es schon und danke Ihnen vielmals“<sup>7</sup>, schrieb etwa Wolfgang Döring im November 1929 aus Berlin. Auch in Heidelberg bedankte er sich bei Nohl dafür, dass der ihm „überall die Wege geebnet habe“, sodass der Student sich „richtig in ein warmes Nest setzen konnte“.<sup>8</sup> Aus einem weiteren Brief Dörings geht hervor, dass Nohl den Studenten gebeten hatte, ihm das bei Jaspers in Heidelberg entstandene Hegelreferat zu schicken, damit er, Nohl, daran Dörings Entwicklung ablesen könne.<sup>9</sup>

Selbstverständlich entsprach der Student dem Wunsch des Professors, fühlte sich dabei aber sehr unwohl „in seiner Haut“ und sandte das Referat nur mit zusätzlichen Erläuterungen ab: „Ich schicke Ihnen hier auf Ihren Wunsch hin einen Durchschlag des Hegel-Referates. Ich schicke ihn aber nur sehr ungern, weil ich mir noch bei keinem Referat je so seiner offensichtlichen Mängel bewußt war. (Freilich habe ich auch noch nie so ein schwieriges Thema gehabt.) Und nun wollen Sie daran den Stand meiner Entwicklung ablesen! Schrecklicher Gedanke. Prof. Jaspers hat in der vorletzten Seminarsitzung, nachdem ich das Referat abgegeben hatte, die Methode der Phänomenologie besprochen, da ist mir so recht deutlich geworden, was alles in der Arbeit fehlt. Ich würde das Referat, wenn ich es heute zu machen hätte, schon ganz anders fertig bringen können.“

Insbesondere interessierte sich Nohl für die Krisenerfahrungen seiner Studierenden. In solchen Fällen, wie etwa beim Tod von Dörings Schwester, nahm er sich Zeit für eine persönliche Begleitung in Form von Gesprächen, Spaziergängen u.Ä.. Darüber hinaus sah er es als notwendig an, die Mutter des Studenten über dessen Ergehen zu informieren, sie zu beruhigen, ihr das Gefühl zu vermitteln, sie müsse sich um ihren Sohn nicht sorgen, er, Nohl, kümmere sich schon um ihn: „Sehr verehrte gnädige Frau! Ihr lieber Wolfgang hat mich gestern nach dem Kolleg erwartet, und wir sind eine halbe Stunde zusammen spazieren gegangen; ich hatte den Eindruck, dass er wieder beruhigt ist und dass man guter Hoffnung sein kann, er werde diesen Schmerz überwinden. Die Arbeit

7 Cod. Ms. Döring 7, Nr. 8, 26.11.1929.

8 Cod. Ms. Döring 7, Nr. 13, 4.7.1930, desgleichen schrieb auch Erika Hoffmann von derartigen vermittelten Kontakten während ihres Freiburger Semesters (sie wurde bei einem Bruder Curt Bondys eingeladen). Cod. Ms. Nohl 231, Cod. Ms. Nohl 645. Nohl riet den Studierenden zu derartigen auswärtigen Semestern, um deren Horizont zu erweitern (vgl. Döring ebd.).

9 Cod. Ms. Döring 7, Nr. 14, 10.7.1930.

ist in solchen Fällen ja immer das sicherste Heilmittel, und es scheint ihm doch zu glücken, wieder still an ihr weiterschaffen zu können. Ich kann mir denken, wie unendlich schwer für ihn die Tage in Bergedorf waren, verstehe aber auch gut, dass er seine Mutter in den ersten Tagen dort nicht allein lassen wollte. Hoffentlich finden auch Sie, liebe gnädige Frau, jetzt Erholung im Harz. Wolfgang freut sich darauf, Sie dann dort oben besuchen zu können. Mit meinen besten Empfehlungen bin ich Ihr verehrungsvoll ergebener“.<sup>10</sup> Dies war kein Einzelfall, besonders bei den familienartigen Zusammenkünften in Lippoldsberg wurden Familienmitglieder, die späteren Ehepartner und Kinder einbezogen.

## 1.2 *Biografische Zusammenhänge*

Diese intensive Begleitung der Studierenden hat biografische Wurzeln. Nohl selbst wurde während seines Studiums von einer mütterlichen Freundin, einer Verwandten seiner Stiefmutter, fürsorglich betreut (vgl. Klika 2000a). Anna Rinneberg widmete der Selbstbeobachtung ihres Zöglings, bei ihr pietistisch motiviert, große Aufmerksamkeit. Tagebuchartig hatte der Student Nohl all seine Gefühle und Stimmungen, Zweifel, Ängste, Sorgen und Freuen seiner Freundin Anna Rinneberg mitgeteilt und von ihr Trost, Ermutigung und Zuspruch erhalten. Es waren gerade diese verzweifelten, depressiven Stimmungen<sup>11</sup>, die er immer wieder zum Schreiben an Anna Rinneberg nutzte, um bei ihr einen Halt zu suchen: Er sei „machtlos jeder Stimmung gegenüber, die auf mich zu kommt, daß ich am liebsten aufschrie, weil ich mich nicht wehren kann, nicht antworten kann, keinen Halt habe oder weiß der Teufel was das ist. Ich bin ein weibisches Geschöpf, das fühle ich wohl und das wird mein Unglück sein.“<sup>12</sup>

Ohne selbst etwas zu fordern, vermittelte Anna Rinneberg ihrem Zögling durchgängig Vertrauen in dessen Bildungsweg, sodass er schließlich selbst Zutrauen dazu fand. „Das Leben ist es, das man sich sehnt zu erleben. Und ist es nicht das, wonach sie dürsten?“ Der Durst ist schon ein Beweis, daß sie ‚leben‘, die vegetierenden Seelen, die dürsten nicht,“ antwortete sie umgehend.<sup>13</sup> Besonders wichtig wurde die Betreuung, als Nohls Jugendfreundin etwa zwanzigjährig starb, und die Trauer den Studenten mit der Sinnlosigkeit menschlicher Existenz konfrontierte. Damals regte Anna Rinneberg den

10 Cod. Ms. Döring 7, Beilage 1, 29.11.1931. Der Brief ist im Typoskript geschrieben und unterschrieben mit „Nohl“. In den Typoskript-Briefen ist „ß“ häufig als „ss“ geschrieben.

11 Solche Stimmungen wurden auch in Gedichtform gebracht, wie etwa im folgenden Text, der die Überschrift „Wille“ trägt: „Und ich kanns nicht mehr ertragen/Dieses Weltgebundensein,/ Finden doch die tausend Fragen/Immer nur dasselbe Nein./Jeder Abend bringt mir wieder/ Altes Leid in seinem Rot/Und so werd' ich müd und müder/Und die Sehnsucht gibt den Tod./ Will der Tag mir heut entfliehen/In die weite Nacht zergehn/Will ich stark mit festen Füßen/ Stolz auf dieser Erde stehn./Wenn mir dann auch tief im Herzen/Mächtig die Empfindung braust,/Ich will alle diese Schmerzen/Zwingen mit der Mannesfaust.“ (Cod. Ms. Nohl 873:3, ohne Datum [Blatt Nr. 40]).

12 Cod. Ms. Nohl 873:3, 14.7.1899.

13 Cod. Ms. Nohl 873:3, 16.7.1899.

Studenten an, seine Liebe an andere Menschen zu verschenken, die „love“ in „charity“ zu verwandeln: „Lieben können, lieben dürfen, ist es nicht seliger als geliebt werden? Was habe ich davon, wenn mich jemand liebt und in mir spricht nichts für ihn? Freilich das Schönste ist das selige Hin- und Wiederfluten zwischen zwei Herzen. Wo aber das eine Herz fehlt, was soll das andere mit seinem Reichtum anfangen? Ihn doch verschenken. Da sind so viele Menschenherzen, die frieren nach ein bisschen Liebe. [...] Die Engländer haben zwei Bezeichnungen für Liebe und ich meine jetzt nicht love sondern charity. Du hast so viel. Gib, denn Du kannst es. Werde nur Deiner selbst inne. Und lass Dir von Gott schenken, was mangelt. Und eine Tätigkeit wünsch ich Dir, wo Dein Sein sich voll entfalten und auswirken kann, wo Du Dich hingeben kannst mit all Deiner Kraft. Ich meine nicht Selbstaufgabe, in der sich das Selbst verschenkt, erschöpft, verliert, sondern das Überfließen, das Überströmen des Selbst, das seine reife Fülle ausgiesst. Liebe ist schaffende Kraft, die dem Leben entströmt. Voll und rein aber quillt sie nur aus Gott, der Liebe, Leben ist.“<sup>14</sup> In Göttingen hat Nohl diese charity praktiziert.

Die Korrespondenz Nohls mit Anna Rinneberg, die insgesamt 208 Briefe umfasst, sollte als Beispiel eines „pädagogischen Briefwechsels“ ursprünglich publiziert werden. In dem Vorwort dazu, geschrieben 1929, das 1953 in der „Sammlung“<sup>15</sup> erschien, setzte Nohl seiner Tante Anna ein kleines Denkmal: „Hier besteht für den jungen Menschen eine Gelegenheit, sich auszusprechen, weil seine Individualität in diesem Verhältnis einen anderen Respekt genießt als in der Familie, gleichsam ernster genommen wird und sich ohne Verantwortung offenbaren kann. So gelingt ihm hier ein erster Übergang in die erwachsene Welt, der immer noch von Liebe getragen ist, weil man an seinen Wert glaubt, ohne dabei Ansprüche an ihn zu machen“ (Nohl 1953, S. 261).

Wichtiges Thema, das in den Briefen verhandelt wurde, war die Sehnsucht des Studenten nach dem „Leben“ (s.o.). Er sehe den Weg, wisse aber noch nicht, „wie ich hineinkomme“, hungere nach „Menschenseelen, die tiefer und größer“<sup>16</sup> seien als er selbst. Tante Anna tröstete ihn, nannte das „Wachsschmerzen, die ihn plagen“, hörte ihm zu, begegnete ihm verständnisvoll. Er habe „schon ein Fünkchen der Prometheus-Flamme erwischt“, sein Weg werde „ein guter sein, und alles Gute kommt von Gott“.<sup>17</sup> Und immer wieder vermittelte sie Zuversicht, wobei sie pädagogisch professionell und formvollendet metaphorisch die biografische Lage des Studenten deutete. 1925, zu Nohls aktiver Zeit in Göttingen, sandte Anne ihrem ehemaligen Schützling alle seine Briefe zurück. Das hatte sie bereits 1900 versprochen, verbunden mit der Ermunterung, er könne später einmal sehen, „welche Wege Du gewandelt bist, welche Stationen Du passiert, das war ich zu dieser, das zu jener Zeit, bis schließlich das Kunstwerk Deines Lebens in beglückender Form vollendet ist“.<sup>18</sup>

14 Cod. Ms. Nohl 873:3, 22.10.1901.

15 Die Sammlung 8/1953, S. 260-262.

16 Cod. Ms. Nohl 873:3, 25.4.1900; 5.7.1900.

17 Cod. Ms. Nohl 873:3, 26.4.1900, 30.1.1901; Hervorh. d.A.

18 Cod. Ms. Nohl 873:3, 29.10.1900. Vom Kunstwerk seines Lebens hatte Nohl selbst gesprochen: „Doch immer mehr kam mir das feste Gewissen, daß ich Herr meines Lebens sei und daß es ein Kunstwerk sei, das ich schaffen mußte. Es ist, als ob die Eigenschaften des Men-

### 1.3 Theoretisches Wissen

Über die Notwendigkeit der Erziehung an der Universität reflektierte Nohl auch theoretisch. Schon Dilthey habe, so schrieb er in einer Abhandlung über die Lehrerbildung an der Universität, „eine pädagogische Durchbildung der gesamten Persönlichkeit schon auf der Universität“ gefordert (Nohl o.J./1930, S. 183; Hervorh. d. A.). Er konstatierte: „Wer unsere Studentenschaft genauer kennt, ist immer wieder erschrocken über die Fülle von Mutlosigkeit und Minderwertigkeitsgefühl, die einem da begegnet“.<sup>19</sup> Ursächlich mit verschuldet sei das geringe Selbstwertgefühl der Studierenden durch die Organisation des universitären Wissenschaftsbetriebs. Die einzelnen Wissenschaften seien sich „ihres Wesens“ nicht genügend bewusst. Für die künftigen Lehrer bedeute das, dass sie selbst nicht mehr an das glaubten, was sie zu lehren hätten. Ein solcher Glaube sei nicht herstellbar, Nohl war sich der beschränkten Wirkungen von Erziehung auch hier sehr bewusst: „Nun ist selbstverständlich, daß wir als Pädagogen auf die Herstellung solcher neuen Glaubensgrundlage keinen Einfluß haben“. Neben notwendigen strukturellen und organisatorischen Veränderungen des Studiums, das Nohl durch die Übernahme reformpädagogischer Elemente in Göttingen bereits praktizierte, setzte er aber auf die Vorbildfunktion der Lehrenden: „Wir können der Geistigkeit unserer Tage nur immer wieder sagen, daß wir ohne sie nicht erziehen können und werden selber ringen müssen um die Gewinnung einer solchen neuen klaren Welthaltung, die der unsäglichen Verworrenheit dieser Zeit ein Ende macht“ (ebd., S. 185).

Mit diesem Appell an seine Zuhörerschaft – es handelte sich um einen Vortrag auf dem Göttinger Philologentag 1927 – formulierte Nohl gleichzeitig sein eigenes Lebensprogramm. Die eigene Suche nach einer solchen „klaren Welthaltung“ spiegelt sich in vielen seiner Schriften. Sie ist Folge der dialektischen Perspektive Nohls: Die Dialektik sieht er in der „Struktur des Lebens“ begründet, das „seiner inneren Natur nach gegensätzlich“ ist (Nohl 1970, S. 76).

## 2. Kontextualisierung der Theorie oder: der Text als *compositum mixtum*

Wer Nohls pädagogische Praxis am Pädagogischen Seminar der Göttinger Universität kennt, liest den Text über „den pädagogischen Bezug und die Bildungsgemeinschaft“ anders und neu. In Nohls theoretischen Aussagen zum pädagogischen Bezug (dabei handelt es sich m.E. nicht um eine Theorie) finden sich eine Reihe von Sätzen (oder Satzteilen), die, so meine These, nur vor dem Hintergrund der eigenen praktischen Tätigkeit interpretiert werden können. Dafür will ich einige Beispiele nennen.

schen erst allmählich zum Vorschein kämen wie die Stimmen in der Fuge, aber immer weiter tönen, bald als erste, bald als begleitende Stimmen“ (23.10.1900).

<sup>19</sup> Nohl o.J. (1930), S. 185, Vortrag bei dem Göttinger Philologentag 1927, zuerst veröffentlicht in: Pädagogisches Zentralblatt 1927, Heft 12.

### 1. Beispiel: Bildungsgemeinschaft als Lebensgemeinschaft

„Die Bildungsgemeinschaft ist gleichzeitig Lebensgemeinschaft und ihr Geist ist die stärkste bildende Kraft, er ist die Voraussetzung jeder einzelnen pädagogischen Einwirkung und alle Methodik ist ihm gegenüber ganz sekundär“ (Nohl 1988, S. 174).

Bildungsgemeinschaft als Lebensgemeinschaft war Nohl nicht nur theoretisches, gar idealistisch überhöhtes Programm. Sie entsprach der eigenen Praxis mit den Studierenden in Göttingen und Lippoldsberg. Insgesamt wurde durch das Engagement Nohls die Beziehung zwischen Lehrer und Studierenden sehr dicht. Bei den zahlreichen Aktivitäten gemeinsamer Freizeitgestaltung präsentierte Nohl sich selbst außerhalb der klassischen Berufsrolle. Nicht nur in der Lehre, im gesamten Leben wollte er Vorbild sein.

Dabei gewichtete Nohl die Gruppenbeziehungen weder gering noch ignorierte er sie, wie in der Rezeptionsgeschichte des „pädagogischen Bezuges“ in den Siebzigerjahren kritisiert wurde. Das Gegenteil war der Fall. Die Stärkung der Gruppenbeziehungen war Ziel des Seminarlebens und wichtige Funktion des Landheims in Lippoldsberg. Allerdings wurde dieser Bereich unter der Terminologie „Gemeinschaft“ und „Gemeinschaftserziehung“ gefasst. Trotz der formulierten Kritik an der Vorstellung Nohls von Gemeinschaft ist festzuhalten, dass noch gegenwärtig Lehrkräfte von einem Schullandheimaufenthalt ähnliches erwarten, heute wird das artikuliert als soziale Erziehung.<sup>20</sup>

### 2. Beispiel: Rechnen mit dem Tod

„Und wie sich in dem pädagogischen Verhalten, in dem Vatersein, Muttersein, Lehrersein, ein Stück unseres Lebens selbst erfüllt, das nicht nur Mittel ist, sondern seinen eigenen Sinn hat, so ist auch für den Zögling der pädagogische Bezug ein Stück seines Lebens selbst und nicht nur Mittel zum Erwachsenwerden, – dazu dauert er auch zu lange, und wie viele erleben das Ziel nie!“ (Nohl 1988, S. 166f.)

Erst im Kontext der biografischen Erfahrungen erhält der letzte Teil des Satzes seinen Sinn. Hier geht es nicht um Kindersterblichkeit, sondern um Nohls schmerzliche Erfahrung des Todes junger Menschen. Nohl rechnete mit dem Tod, diese Erfahrung verbirgt sich hinter dem letzten Satzteil. Nicht nur hatte er als Kind seine Mutter, als Student seine Jugendliebe verloren, sondern im Ersten Weltkrieg auch viele seiner jungen Studenten. Vor diesem Hintergrund muss auch der erste Teil des Satzes interpretiert werden. Der pädagogische Bezug ist, wenn er denn zustande kommt, für den Zögling über eine Zweck-Mittel-Beziehung hinaus Teil von dessen Biografie (also Teil seines Lebens) und gewinnt folglich eine biografische Bedeutung.

20 Die Kritik am Gemeinschaftsbegriff betrifft die gesamte Reformpädagogik (Oelkers 1997, S. 60ff.; Rang 1989). In dem hier thematisierten Aspekt geht es nicht um diese Relation, sondern darum, dass neben dem einzelnen „Zögling“ auch Gruppenbeziehungen wahrgenommen werden. Zu gegenwärtigen Zielen einer Pädagogik im Landschulheim (vgl. Pädagogik im Schullandheim 1979).

### 3. Beispiel: Tragik des Lehrerseins

„Und das pädagogischen Verhältnis strebt – das ist sein Schicksal und die Tragik des Lehrerseins – von beiden Seiten dahin, sich überflüssig zu machen und zu lösen, – ein Charakter, der so keinem anderen menschlichen Bezüge eigen ist.“ (Nohl 1988, S. 173)

Die genannte „Tragik des Lehrerseins“ ist eine Aussage autobiografischer Reflexion. Nohl wollte die intensive Beziehung zu seinen Studierenden über das Studium hinaus fortsetzen. In den Briefen Dörings befindet sich dazu eine bemerkenswerte Textpassage: „Sie haben einmal in Nikolausberg (Stadtteil in Göttingen; D.K.) Ihre Leute in treue und treulose eingeteilt, und sagten damals, zu welcher Gruppe die einzelnen gehören, zeige sich sobald sie nicht mehr in Göttingen seien“.<sup>21</sup>

Nach dieser Erinnerung fragte Döring, ob er nun zu den treulosen gehöre, weil er seit dem Treffen im August in Lippoldsberg, also seit zwei Monaten (!), nichts von sich hören lassen habe. Nohl selbst bekannte in einem Brief an Marie-Luise Weniger, die Schwester Erich Wenigers: „Das Trennen nach der Universitätszeit ist immer schwer, auch für mich, der die Menschen, die seinem Herzen nahegekommen sind, immer wieder abgeben muß.“<sup>22</sup>

Neben dem intensiven Lehrer-Schüler-Verhältnis mag das eine weitere biografische Komponente haben: Nohl verlor nicht nur als Student seine Jugendliebe, mit drei Jahren verlor er seine Mutter, mit etwa 11 Jahren, die Tante, die als Mutterersatz den Haushalt der Nohls führte.

### 4. Beispiel: Ein leidenschaftliches Verhältnis

„Die Grundlage der Erziehung ist also das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen“ (Nohl 1988, S. 169). Diese Textpassage kann als eines der beliebtesten Zitate der scientific community gelten. Hartnäckig kursiert in der Rezeptionsgeschichte dieser Satz, der nicht selten als zentrale Aussage Nohls zum pädagogischen Bezugs gewertet wird. Aber auch dieser Satz ist m.E. in erster Linie autobiografisch zu deuten. Nohl betreute seine Studierenden umfassend, fürsorglich und voller Engagement. Er war, mit allen Vor- und Nachteilen, die das gehabt haben mag, ein leidenschaftlicher Lehrer.

Wenn am Beispiel der „Tragik des Lehrerseins“ eine Differenz zwischen Theorie und Praxis festgestellt werden kann, geht es weder darum, dem Autor die Differenz vorzuwerfen, noch darum, die Theoriebildung kausalanalytisch aus der Biografie herzuleiten. Vielmehr geht es darum, diese Differenz verschiedenen Dimensionen zuzurechnen. Die Einsicht, dass das pädagogischen Verhältnis im Gegensatz zu allen anderen menschlichen Beziehungen ein Verhältnis auf Zeit ist, bleibt jenseits der autobiografischen Aussage eines leidenschaftlichen Lehrers dennoch gültig.

21 Cod. Ms. Döring 7, Nr. 34, 30.9.33; Hervorh. d.A.

22 Der Brief ist dokumentiert bei Blochmann 1969, S. 229.

### 3. Notwendigkeit der Separation oder: Differenz zwischen Theoriesprache und biografischer Aussage

Nohl wurde und wird vielfach wegen seiner unsystematischen Schreibweise, insbesondere seiner gefühlhaften Sprache, die sich im Gebrauch normativ konnotierter Adjektive niederschlägt, kritisiert. Sie erschwert die Rezeption, weil sie einer neutralen Wissenschaftlersprache abträglich ist und die Seriosität der theoretischen Aussagen in Frage stellt. Nohl war jedoch kein neutraler Wissenschaftler, sondern ein leidenschaftliche Pädagoge. Bei seinen Aufsätzen handelt es sich häufig um publizierte Vorträge vor fachfremden Praktikern, z.B. vor Jugendrichtern oder Jugendgerichtshelfern. Bei der dort unüberhörbaren Emphase muss die Vortragssituation in Rechnung gestellt werden. Nohl verfolgte dabei in erster Linie ein spezifisches praktisches Ziel, nämlich Nicht-Pädagogen, wie Juristen und Verwaltungsbeamten, die pädagogische Sichtweise zu verdeutlichen und ihnen „Orientierungswissen“ (Oelkers/Tenorth 1991, S. 23) nahe zu bringen. Das kann ihm einerseits vorgeworfen werden, andererseits hat er gerade durch sein persönliches Engagement die Institutionalisierung der Disziplin vehement vorangetrieben (vgl. Tenorth 1994, 1997; Klika 2001).

In die systematischen Texte Nohls, die nicht aus Vorträgen hervorgingen, gehen, wie exemplarisch verdeutlicht, autobiografische Kontexte ein, die sich erst aus diesem Zusammenhang erschließen. Das heißt aber nun nicht, der gesamte Text über „den pädagogischen Bezug und die Bildungsgemeinschaft“ oder gar die „Theorie der Bildung“ insgesamt sei lediglich biografisch zu deuten. Neben den gefühlvollen autobiografischen Aussagen stehen systematische Einsichten, die aufgrund der strukturellen und dialektischen bzw. antinomischen Argumentationsweise bis in die Gegenwart Aktualität bewahrt haben. Das gilt etwa für die m.E. in Nohls Theoriebildung durchgängig nachweisbare doppelte Perspektivität auf den Erzieher und den Zögling gleichermaßen. Der pädagogische Bezug wird beschrieben als eine Struktur von mehrfachen unaufhebbaren Spannungen: auf der Beziehungsebene zwischen Verbindung und Trennung, auf der Seite des Erziehers zwischen „Zurückhaltung“ und „Veränderungswille“ (oder Führen vs. Wachsenlassen; Litt), auf der Seite des Zöglings zwischen „Hingabe“ und „Selbstbewahrung“. Sie nimmt eine interaktionistische Fassung des Generationenverhältnisses vorweg, die auch gegenwärtig durchaus anschlussfähig ist (vgl. ausführlich Klika 2000, S. 37ff.). Um diese Argumentationsketten freizulegen, bedarf es der Entmischung der theoretischen Aussagen von autobiografischen Passagen.

Nicht nur bei den genannten Beispielen, sondern insgesamt ist bei Nohl eine enge Wechselwirkung zwischen Theorie, Biografie und eigener Praxis zu erkennen. Sowohl die „Theorie der Bildung“ als auch die Anthropologie Nohls sind als autobiografisch durchsetzte Werke zu lesen. Vor allem, wenn Nohl eine gefühlshafte Sprache verwendet, so meine These, ob er nun von „leidenschaftlichem Verhältnis“, „Tragik des Lehrerseins“ oder „pädagogischer Liebe“, von „Bildungsgemeinschaft als Lebensgemeinschaft“ oder vom „Thymos“ als „mutigem Lebenswillen“ spricht, können Bezüge zur eigenen Biografie unterstellt werden.

Mit dem Begriff „biografisches Thema“ habe ich eine Kumulation verschiedener biografisch bedeutsamer Erfahrungsmodi und signifikanter Topoi (Schulze) zu fassen versucht, die als „Lebensthemen“ in der Biografie relevant bleiben und sich sowohl in der eigenen Praxis als erziehender Hochschullehrer als auch in der Theorieexplikation niederschlagen. Eines der Lebensthemen bei Nohl lässt sich mit „Trennung, Tod, Krise“ umschreiben. Nohl nutzte die biografischen Erfahrungen, bei seiner lebensphilosophischen Orientierung nahe liegend, reflexiv für die Explikation theoretischer Zusammenhänge. Zusammenhänge dieses Lebensthemas finden ihren Niederschlag in den Äußerungen über Vertrauen und Selbstvertrauen im „pädagogischen Bezug“, oder über den Thymos in der Anthropologie (dort ist die Kraft zur Überwindung von Krisen angesiedelt) bis hin zur Ästhetik (Musik etwa erscheint als Katharsis, die wegen des Charakters des Hörens – vor der Zeit von Plattenspieler und Walkman – in die Gemeinschaft führt).

#### **4. Abschließende Thesen**

1. Bei Herman Nohl ist insgesamt eine enge Verflechtung zwischen Theorie, Biografie und eigener Praxis erkennbar. Theoretische Überlegungen haben ebenso Auswirkungen auf die eigene Praxis wie biografische Erfahrungen auf die Theoriebildung.
2. Eine „plurale Perspektivität“, die die Wechselwirkungen zwischen Theorie, Biografie und Praxis aufspürt, erscheint daher notwendig, um das theoretische Wissen angemessen zu rekonstruieren.
3. Der biografische Kontext verweist auf Theoriezusammenhänge, die ohne ihn unsichtbar blieben.
4. Systematische theoretische Zusammenhänge sollten zunächst mit und anschließend ohne biografischen Kontext gelesen werden. Theoretisches Wissen und Akteurswissen (vgl. Tenorth 1997), das sich aus der Biografie speist, sind bei Nohl ineinander verwoben. Für eine systematische Rekonstruktion der Theorie bedarf es darum auch der Differenzierung zwischen Theorie und Biografie, damit biografische Aussagen nicht umstandslos der Seite theoretischen Wissens zugerechnet werden.

#### **Literatur**

##### *Unveröffentlichtes Quellenmaterial*

Cod. Ms. Nohl 873:3: Korrespondenz Nohl und Anna Rinneberg; Typoskript.

Cod. Ms. Döring 7: Döring an Nohl, Beilagen: verschiedene Beilagen.

Cod. Ms. Nohl 231: Hoffmann an Nohl, Beilagen: Nohl an Vater Hoffmann, Vater Hoffmann an Nohl u.a.

Cod. Ms. Nohl 245: Joerden an Nohl, Beilagen: Elisabeth Joerden an Nohl, Nohl an Elisabeth Joerden u.a.

Cod. Ms. Nohl 645: Nohl an Hoffmann.

Cod. Ms. Nohl 872c: Verschiedene Berichte über das Seminarleben im pädagogischen Institut 1920-1930.

**Veröffentlichtes Quellenmaterial**

- Blochmann, E. (1969): Herman Nohl. 1879-1960. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Flitner, W. (1986): Erinnerungen 1889-1945. Gesammelte Schriften Bd. 11. Paderborn: Schöningh.
- Nohl, H. (<sup>2</sup>1930): Pädagogische Aufsätze. Langensalza: Beltz.
- Nohl, H. (1940) (Hrsg.): Herman Nohl (1850-1929) und die Geschichte seiner Familie. Erinnerungen für seine Enkel. Als Manuskript gedruckt. [S.1]:[s.n.].
- Nohl, H. (1935): Die ästhetische Wirklichkeit. Eine Einführung. Frankfurt a.M.: Schulte-Bulmke.
- Nohl, H. (1939): Bertha Nohl und ihre Eltern Johann und Josephine Oser. Erinnerungen für ihre Kinder. Als Manuskript gedruckt. [S.1]:[s.n.].
- Nohl, H. (1938/71970): Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde. Frankfurt a.M.: Schulte-Bulmke.
- Nohl, H. (1988): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Unveränd. Nachdruck der 2. Aufl. von 1935. Frankfurt a.M.: Schulte-Bulmke.
- Nohl, H. (1953): A. Rinneberg und Ihr Neffe. In: „Die Sammlung“ 8, S. 260-262.
- Siegel, E. (1981): Dafür und dagegen. Ein Leben für die Sozialpädagogik. Stuttgart: Radius.

**Sekundärliteratur**

- Baacke, D./Schulze, Th. (1979) (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München: Juventa (Neuausgabe Weinheim 1993).
- Cloer, E. (1999): Pädagogisches Wissen in biographischen Ansätzen der Historischen Sozialisations- und Bildungsforschung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 165-190.
- Dahms, H.-J. (1987): Einleitung. In: Becker, H./Dahms, H.-J./Wegeler, C. (Hrsg.): Die Universität Göttingen unter dem Nationalsozialismus. München: KG.Saur Verlag, S. 15-60.
- Herrmann, U. (1991): „Innenansichten“. Erinnerter Lebensgeschichte und geschichtliche Lebenserinnerung, oder: Pädagogische Reflexionen und ihr „Sitz im Leben“. In: Berg, Ch. (Hrsg.): Kinderwelten. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 41-67.
- Klika, D. (2000): „Herman Nohl. Sein ‚Pädagogischer Bezug‘ in Theorie, Biographie und Handlungspraxis“ in der Reihe „Beiträge zur Historischen Bildungsforschung“ Bd. 25, begründet von R.W. Keck. Köln: Böhlau.
- Klika, D. (2000a): Bildung zwischen Vorbild und Spiegelbild: Über Beziehungen zwischen den Generationen: Anna Rinneberg und Herman Nohl. In: Die Deutsche Schule 92, S. 493-504.
- Klika, D. (2001): „Wir sind die Positiven“. Die Stunde Nohl – Herman Nohl und die Göttinger Pädagogik 1945. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 7, S. 239-260.
- Krüger, H.-H./Marotzki, W. (1999) (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Loch, W. (1979): Lebenslauf und Erziehung. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Mollenhauer, K. (1997): Methoden erziehungswissenschaftlicher Bildinterpretation. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, S. 247-264.
- Oelkers, J. (1997): Pädagogik in der Krise der Moderne. In: Harney, K./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Erziehungswirklichkeit. Opladen: Leske + Budrich, S. 39-92.
- Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (1991): Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem. In: Dies. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 13-38.

- Pädagogik im Schullandheim (1975). Handbuch hrsg. v. Verband Deutscher Schullandheime e.V. Regensburg: Verlag.
- Rang, A. (1989): Zum Bildungskonzept der Reformpädagogik. In: Hansmann, O./Marotzki, W. (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 273-304.
- Roth, H.-J. (1997): Wider den Biographismus. Eine polemische Attacke. In: Bittner, G./Fröhlich, V. (Hrsg.): Lebens-Geschichten. Über das Autobiographische im pädagogischen Denken. Zug: Die Graue Edition, S. 239-268.
- Schulze, Th. (1999): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge – Fortschritte – Ausblicke. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 33-68.
- Tenorth H.-E. (1994): „Reformpädagogik“. Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen. In: Zeitschrift für Pädagogik 40, S. 585-606.
- Tenorth, H.-E. (1997): Geschichte der Erziehungswissenschaft in Deutschland – Skizze ihrer von 1900 bis zur Vereinigung 1990. In: Harney, K./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Erziehungswirklichkeit. Opladen: Leske + Budrich, S. 111-154.

*Anschrift der Autorin:*

Prof. Dr. Dorle Klika, Universität Siegen, Erziehungswissenschaft/Allgemeine Pädagogik, Adolf-Reichwein-Str. 2, 57068 Siegen, E-Mail: [klika@erz-wiss.uni-siegen.de](mailto:klika@erz-wiss.uni-siegen.de).