

Konrad, Franz-Michael

**Von der "Zukunftspädagogik" und der "Reformpädagogischen Bewegung".
Zur Konstitution einer Epoche in ihrer Zeit**

Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 5, S. 803-825



Quellenangabe/ Reference:

Konrad, Franz-Michael: Von der "Zukunftspädagogik" und der "Reformpädagogischen Bewegung".
Zur Konstitution einer Epoche in ihrer Zeit - In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 5, S. 803-825 -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-105317 - DOI: 10.25656/01:10531

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-105317>

<https://doi.org/10.25656/01:10531>

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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 41 – Heft 5 – September/Oktober 1995

Thema 1: Pädagogisches Fallverstehen

- 675 REINHARD FATKE
Fallstudien in der Pädagogik. Einführung in den Themenschwerpunkt
- 681 REINHARD FATKE
Das Allgemeine und das Besondere in pädagogischen Fallgeschichten
- 697 BURKHARD MÜLLER
Das Allgemeine und das Besondere beim sozialpädagogischen und psychoanalytischen Fallverstehen
- 709 JÜRGEN KÖRNER
Das Psychoanalytische einer psychoanalytisch-pädagogischen Fallgeschichte
- 719 WILFRIED DATLER
Musterbeispiel, exemplarische Problemlösung und Kasuistik. Eine Anmerkung zur Bedeutung der Falldarstellung im Forschungsprozeß

Thema 2: Methoden- und Wissenschaftskritik

- 731 KLAUS BOEHNKE/HANS MERKENS
Sozialer Wandel als Methodenproblem. Analysen am Beispiel der Entwicklung von Individualismus und Kollektivismus bei Ost- und Westberliner Jugendlichen zwischen 1990 und 1992
- 745 LEONIE HERWARTZ-EMDEN
Methodologische Überlegungen zu einer interkulturellen empirisch-erziehungswissenschaftlichen Forschung
- 765 HEINZ RHYN
Psychometrie und Bildung. Der Intelligenzquotient als Sozialindikator?

Diskussion

- 783 ROLF GÖPPEL
Eltern und Kinder – Gefangene im Wiederholungszwang?
- 803 FRANZ-MICHAEL KONRAD
Von der „Zukunftspädagogik“ und der „Reformpädagogischen Bewegung“. Zur Konstitution einer Epoche in ihrer Zeit

Besprechungen

- 829 MICHAEL WINKLER
Lothar Böhnisch: Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters.
Eine Einführung
- 832 CHRISTIAN LÜDERS
Klaus Kraimer: Die Rückgewinnung des Pädagogischen. Aufgaben
und Methoden sozialpädagogischer Forschung
- 835 ROLAND MERTEN
Ernst Engelke: Soziale Arbeit als Wissenschaft. Eine Orientierung
Wolf Rainer Wendt (Hrsg.): Sozial und wissenschaftlich arbeiten.
Status und Positionen der Sozialarbeitswissenschaft
- 840 BERND-REINER FISCHER
Wolfgang Steinhöfel (Hrsg.): Spuren der DDR-Pädagogik
Ernst Cloer/Rolf Wernstedt (Hrsg.): Pädagogik in der DDR.
Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung
Heinz-Hermann Krüger/Winfried Marotzki (Hrsg.): Pädagogik
und Erziehungsalltag in der DDR. Zwischen Systemvorgaben und
Pluralität

Dokumentation

- 849 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Topic I: The Pedagogical Concept of Case Analysis

- 675 REINHARD FATKE
Case Studies in Pedagogics – An Introduction
- 681 REINHARD FATKE
The General and the Specific in Pedagogical Case Studies
- 697 BURKHARD MÜLLER
The General and the Specific In Socio-Pedagogical and Psycho-Analytic Case Analysis
- 709 JÜRGEN KÖRNER
The Psycho-Analytic In a Psycho-Analytic Pedagogical Case History
- 719 WILFRIED DATLER
Typical Model, Exemplary Problem-Solving, and Casuistry –
An annotation concerning the significance of case description in
research processes

Topic II: Critique of Science and of Methodology

- 731 KLAUS BOEHNKE/HANS MERKENS
Social Change As a Methodological Problem: Exemplified by analyses of the development of individualism and collectivism in adolescents from East and from West Berlin between 1990 and 1992
- 745 LEONIE HERWARTZ-EMDEN
Methodological Reflections on Intercultural Empirical-Pedagogical Research
- 765 HEINZ RHYN
Psychometrics and Education. The intelligence quotient – a social indicator?

Discussion

- 783 ROLF GÖPPEL
Parents and Children – Captives of Compulsive Repetition?
- 803 FRANZ-MICHAEL KONRAD
„Pedagogics of the Future“ and the „Reform-Pedagogical Movement“ – On the constitution of an epoch in its time

Book Reviews

829

Documentation

849 Recent Pedagogical Publications

FRANZ-MICHAEL KONRAD

Von der „Zukunftspädagogik“ und der „Reformpädagogischen Bewegung“

Zur Konstitution einer Epoche in ihrer Zeit

Zusammenfassung

In dem Beitrag wird die These vertreten, daß schon in den ersten beiden Jahrzehnten nach 1900 die Grundstruktur der historiographischen Bewältigung der Reformpädagogik in ihren wesentlichen Umrißpunkten festliegt und schon damals ihre Kanonisierung beginnt. Nach KONRAD ist die Reformpädagogik nicht erst eine „Erfindung“ NOHLS und seiner Schüler, in Grundzügen wird sie schon in der zeitgenössischen pädagogischen Historiographie konstruiert. Die Vielfalt der Strömungen, die zur Reformpädagogik gerechnet werden, der Zeitpunkt ihres Entstehens seit 1890, die Internationalität ihres Auftretens seien schon von der zeitgenössischen historischen Erziehungswissenschaft entwickelt worden. NOHLS originäre Leistung bestehe darin, die Reformpädagogik in eine einheitliche geistige Strömung gestellt zu haben, die als „Deutsche Bewegung“ seit dem Sturm und Drang begriffen worden sei.

Wie kein anderer Zeitabschnitt unserer Erziehungsgeschichte ist in den letzten Jahren die Reformpädagogik ins Zentrum des praktischen pädagogischen und des erziehungswissenschaftlichen Interesses gerückt. Dabei wurden immer wieder auch Fragen der Historiographie der Reformpädagogik, ihres angemessenen Verständnisses als eines historischen, gleichwohl bis heute aus den unterschiedlichsten Gründen anziehenden Phänomens aufgeworfen. Wurden lange ausschließlich unhistorische Dogmengeschichten verfaßt, die eine sich über Jahrzehnte hinweg erstreckende Geschichte der Reformpädagogik in Deutschland zu einer Kette der großen Namen und zentralen Themen verdichteten bzw. auf die epochale Geschlossenheit und Originalität der Reformpädagogik abhoben (SCHEIBE; RÖHRS), so betonen zwei vieldiskutierte neuere Beiträge die Kontinuitätsbeziehungen, in denen die Reformpädagogik stehe. Und zwar werden einerseits die Impulse betont, die, von der Reformpädagogik ihren Ausgang nehmend die pädagogischen Diskurse des gesamten 20. Jahrhunderts beeinflußt hätten (FLITNER 1992), andererseits Traditionslinien herausgearbeitet, die die Reformpädagogik im voraufgegangenen Jahrhundert und seinen pädagogischen Paradigmen wurzeln lassen (OELKERS 1988, 1989). Eine (wohl auch gewollte) Konsequenz dieser Betrachtungsweise: Die Grenzen der Reformpädagogik verwischen sich, sie verliert den Epochencharakter, den sie in den älteren Darstellungen noch gehabt hatte. Ohnehin, so heißt es immer wieder, entstamme die Wahrnehmung der Reformpädagogik als eines eigenständigen Phänomens innerhalb der zeitgenössischen Pädagogik erst der Historiographie der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg oder sei allenfalls Ergebnis erster Versuche der späten 20er und frühen 30er Jahre. In diesem Zusammenhang wurde und wird immer wieder und mehr oder weniger ausschließlich auf HERMAN NOHL und seine Schüler hingewiesen. Kürzlich hat

HEINZ-ELMAR TENORTH diese Sichtweise erneut unterstrichen und „die Reformpädagogik“ als Konstruktion, Kreation bzw. „Erfindung“ der „NOHL-Schule“ durch Hypostasierung einer programmatischen Einheit bezeichnet, durch welche Leistung „die Reformpädagogik“ erst zu einer eigenständigen, auch eigenständig rezipier- und tradierbaren sozialen Tatsache habe werden können (TENORTH 1994).

Demgegenüber will ich den Blick auf die epocheninternen Wahrnehmungen lenken und fragen, ob und gegebenenfalls wie in der Zeit selbst von „der Reformpädagogik“ Notiz genommen worden ist. Wenn überhaupt, wie konstituiert sich das Phänomen Reformpädagogik im Bewußtsein der zeitgenössischen Fachöffentlichkeit – und zwar, das ist der springende Punkt, *vor* und *neben* NOHL und seiner Schule. Erst in diesen größeren Kontext eingebettet, ließe sich die Rolle NOHLS und seiner Schüler historisch zutreffend beschreiben. Ich vertrete die im folgenden zu belegende These, daß sich „die Reformpädagogik“ auch schon vor und ganz ohne das Zutun NOHLS diskursiv etabliert hatte, der Beitrag NOHLS zunächst nicht mehr als einer von vielen historiographischen Bewältigungsversuchen dieses Phänomens gewesen ist, wenn auch der anspruchsvollste, sicher aber der folgenreichste von allen. Denn fraglos erfolgte die Rezeption der Reformpädagogik nach 1945 weitgehend über NOHLS berühmten Handbuchartikel, der dadurch erst zu *dem* Schlüsseldokument schlechthin werden konnte, sowie über die Quellensammlung des NOHL-Schülers WILHELM FLITNER (FLITNER/KUDRITZKI 1982). Im Verlauf meiner These werde ich das, wie mir scheint, Nächstliegende tun und mich auf die pädagogische Historiographie zwischen 1900 und 1933 beziehen.

1. Historische Pädagogik

„Die Geschichte der Erziehung ist eine noch sehr junge Wissenschaft“ (SCHMID 1884, S. 19). Mit dieser Bemerkung leitete Mitte der 80er Jahre des 19. Jahrhunderts der Stuttgarter Gymnasialrektor SCHMID die Herausgabe einer umfang- und materialreichen „Geschichte der Erziehung“ ein und trug damit selbst zum bemerkenswerten Aufschwung der Historischen Pädagogik im späten 19. und beginnenden 20. Jahrhundert bei. Der Aufstieg der Historischen Pädagogik hatte sich nicht zuletzt deshalb zunächst schleppend vollzogen, weil ihrer ernsthaften Praxis immerhin die offene Distanzierung von dem unhistorischen System HERBARTS voraufzugehen hatte. Nur so konnte die Erforschung der Geschichte der Erziehung zum Programm der Hochschulpädagogik werden. Das bedeutete angesichts der übermächtigen Stellung HERBARTS und seiner Schule nicht wenig und ist, wenn ich recht sehe, erstmals entschieden bei OTTO WILLMANN der Fall, der zwar noch als Herbartianer, nämlich als Schüler TUISKON ZILLERS in Leipzig, begonnen, sich dann aber in einer scharfen Polemik von HERBART losgesagt und sein Hauptwerk nicht zufällig „Didaktik als Bildungslehre, nach ihren Beziehungen zur Socialforschung und zur Geschichte der Bildung dargestellt“ (WILLMANN 1882ff./1957) betitelt und die Erziehungswissenschaft damit als historische Sozialforschung begründet hatte. Insofern markiert die Entstehung der Historischen Pädagogik auch einen Geltungsverlust des HERBARTSchen Systems.

Der Impetus, der diese Historische Pädagogik antrieb, war einerseits ein explanatorischer, andererseits ein entschieden kritischer. Insbesondere „der Reform“ gegenüber entwickelte WILLMANN eine tiefe Abneigung, denn „ein reformatorisches Streben wird niemals der Vergangenheit gerecht; indem es darauf ausgeht, das Gegebene umzubilden, kann es nicht unbefangen die Kräfte und Werte untersuchen und schätzen, welche in diesem vorliegen, und so nicht das Verständnis für die darin aufgesammelte geschichtliche Arbeit bewahren“ (WILLMANN 1882 ff./1957, S. 36). Ganz in diesem Sinne ließ auch der eingangs zitierte Schuldirektor SCHMID den Leser seiner vielbändigen Erziehungsgeschichte über die mit ihr verfolgten Zwecke und Absichten nicht im unklaren:

„Die Geschichte der Pädagogik“, schrieb er, „erweitert den Gesichtskreis des Pädagogen und erfüllt und bereichert ihn mit einer lebendigen Anschauung der mannigfaltigsten pädagogischen Verhältnisse und Bestrebungen, wie sie durch die bloß subjektive Reflexion und Konstruktion weder gewonnen noch ersetzt werden kann. Sie fügt zugleich der subjektiven Kritik des Einzelnen die objektive Kritik der Thatfachen hinzu und zeigt, was vor dieser hat bestehen können und was nicht. Sie flößt dadurch ein heilsames Mißtrauen gegen das blendende Neue ein . . .“ (SCHMID 1884, S. 7).

Diese Aufgabenbestimmung, eine kritische und richtende Instanz zu sein, blieb der Historischen Pädagogik über den gesamten hier interessierenden Zeitraum hinweg erhalten. So lesen wir fast am Ende der reformpädagogischen Ära in der Zeitschrift des Deutschen Lehrervereins:

„Wer vermag sich in der großen Zahl der Reformbestrebungen heute auch nur einigermaßen zurechtzufinden und zu einem gerechten Urteil zu gelangen? Nur wer ihre Herkunft, ihre geschichtliche Entwicklung, ihre Vorläufer und ähnliche Bewegungen kennt, wird den rechten Maßstab finden für das, was heute von Bedeutung und lebenswert und zukunftskräftig ist. Wer ohne geschichtliche Bildung ist, wird gar leicht jede in die Augen fallende Neuerung kritiklos hinnehmen, wohl gar jedes jüngst entstandene Programm für ein Evangelium halten, überhaupt jede Neuerung für etwas durchaus Neues ansehen; er lebt nur in der Gegenwart und wird leicht ein ‚entschiedener Reformler‘, ein Revolutionär, dem der kritische Blick für das Mögliche und Notwendige fehlt“ (WOLFF 1929, S. 71). Kritik und Rekonstruktion als Orientierungshilfe im kaum mehr überschaubaren, Interpretationshilfe im Ideendschungel, das sind die Leistungen, die dieser der Nützlichkeit der Historischen Pädagogik im übrigen eher skeptisch gegenüberstehende Autor ihr dennoch zuzuschreiben bereit war.

Andere versuchten die Funktion der pädagogischen Historiographie weniger konkret und pragmatisch zu erfassen, aber immer ging es um ihren Gegenwartsbezug. So stellte etwa der selbst mit einer Erziehungsgeschichte hervorgetretene HERMANN LESER fest, daß „der Geschichte allerdings nur soweit Interesse entgegenkommt, als sie in lebendige Gegenwart umgewandelt und für eine eigene Gestaltung unserer heutigen pädagogischen Aufgaben verwendet werden (kann)“ (LESER 1925, S. 2). „Alle historische Arbeit ist im Grunde Vergegenwärtigung“, so HERMANN NOHL 1933 (NOHL 1982, S. 3).

Gefördert wurde der Aufstieg der Historischen Pädagogik von der weiter fortschreitenden Professionalisierung des Lehrerberufs, genauer: durch die sich, unterstützt von entsprechenden Initiativen der Interessenvertretung der Volksschullehrer, faktisch konsolidierende Seminausbildung (BÖLLING 1983, S. 59 ff.). So forderte beispielsweise der Deutsche Lehrerverein 1891, „neben

einem gründlichen Studium der Logik und Psychologie, als Hilfswissenschaften der Pädagogik, die Geschichte des Erziehungswesens“ (RISSMANN 1908, S. 101) in der Seminarbildung zu verstärken (vgl. auch MUTHESIUS 1913, S. 111–120).¹ Die nach 1900 zahlreich und in schneller Folge publizierten Erziehungsgeschichten, auf die ich mich im folgenden hauptsächlich beziehen werde, wurden überwiegend zur Verwendung in der seminaristischen Lehrerbildung verfaßt.

Auch wenn diese Erziehungsgeschichtsschreibung von Beginn an ob ihres rein ideengeschichtlichen Ansatzes kritisiert worden ist, so repräsentierten und konstituierten die Erziehungsgeschichten in ihrer Summe und in ihrer Zeit doch eine soziale Realität. Als solche, die sie die Wahrnehmung der „Reformpädagogik“ als „Bewegung“ oder was auch immer, jedenfalls als beschreib- und abgrenzbare Strömung in den zeitgenössischen pädagogischen Debatten (mit-)geprägt haben, waren sie wirkungsvoll, und als solche interessieren sie hier.

2. Begriffe und Wahrnehmungen der Reformpädagogik

„Von einer pädagogischen Bewegung in Deutschland spricht man seit etwa einem Menschenalter.“ Das wären, als sich ERICH WENIGER 1929 (S. 45) so vernehmen ließ, die Jahre um die Jahrhundertwende gewesen. Tatsächlich läßt sich ab diesem Zeitpunkt das verstärkte Auftreten einer zahlreichen Literatur, die sich in der unterschiedlichsten Weise mit „Schulreform“ beschäftigt, konstatieren.

Neu an der um 1900 entstehenden Publizistik ist die Stoßrichtung der Kritik, die über den bis dahin geläufigen Kontext der „Schulreform“ i. S. der preußischen Gymnasialreformdiskussionen hinausgeht. Wenn jetzt von „Reform“, „Reformbewegung“ und „Reformpädagogik“ mit ihren vielen Synonymen die Rede ist, dann dienen diese Begriffe zur Kennzeichnung dessen, was WENIGER drei Jahrzehnte später die „pädagogische Bewegung“ in ihrer Breite und Vielschichtigkeit nennen wird. Das, was OTTO WILLMANN, als er mit Bezug auf die Pädagogik der Aufklärung den Begriff „Reformpädagogik“ eingeführt hatte, als ihr wesentliches Charakteristikum beschrieben hatte, ein tiefgehender „Bruch mit dem Überkommenen“ gewesen zu sein, gilt allgemein auch für die Selbstwahrnehmung dieser neuen pädagogischen Strömung.² Dabei möchte

1 Es mag offenbleiben, ob es als Beleg für den Erfolg der Interventionen des Lehrervereins oder eher als Ausdruck seines Herbartianismus zu werten ist, wenn WILHELM REIN 1902 an der Seminarbildung kritisierte, daß dort „zuerst Geschichte der Pädagogik – dann die Systematik“ gelehrt werde, wohingegen er selbst verlangte, „daß zuerst eine durch die Spekulation und Erfahrung gleichmäßig durchgebildete Theorie erworben sein muß, ehe die Geschichte der vorausgegangenen Versuche mit Erfolg studiert werden kann“ (REIN 1902, S. 100f.).

2 In seinem Artikel zur Historischen Pädagogik in der REINSCHEN Enzyklopädie hatte WILLMANN die „Reformpädagogik des 18. Jahrhunderts“ behandelt und sich dabei auf die Aufklärungspädagogik, insbesondere auf ROUSSEAU bezogen (WILLMANN 1897, Sp. 705). In derselben Weise hatte ZUVOR schon FRIEDRICH PAULSEN von der „deutsche(n) Reformpädagogik“ bzw. der „Reformbewegung“ gesprochen (PAULSEN 1895, Sp. 415f.). Es handelt sich bei den genannten ursprünglich also um Begriffe der Historischen Pädagogik bzw. um eindeutig in historischem Kontext verwandte Begriffe. Dies gilt nicht für den ebenfalls nach 1900 vermehrt aufkommen den Begriff der „neuen Erziehung“. Er stand schon im 19. Jahrhundert für das aktuell Neue, z. B. die Pädagogik FRÖBELS (KÖHLER 1873).

ich zwei Kontexte unterscheiden, die beide den notwendigen Ausgangspunkt für die zeitgenössischen historiographischen Reflexionen über die Reformpädagogik abgeben: einen, den ich als Binnenperspektive (a), und einen zweiten, den ich als Außenwahrnehmung (b) bezeichnen möchte.

(a) Für das, was ich die Entstehung einer *Binnenperspektive der am Reformdiskurs Beteiligten* nennen möchte, sollen beispielhaft stehen:

(1) *Die Konstitution einer Gruppe*: Noch vor 1900 formiert sich eine Gruppe Gleichgesinnter, die sich die „Reform des Zeichenunterrichts“ zum Ziel gesetzt hat. Dieser Kreis ist lokalisierbar – es geht um führende Mitglieder der 1896 in Hamburg auf Anregung des Leiters der dortigen Kunsthalle, ALFRED LICHTWARK, gegründeten „Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung“. Diese Vereinigung betreibt eine aktive Publikationspolitik, durch die sie sich selbst und ihre Absichten bekannt zu machen versucht – einmal durch die Organisation einer großen Ausstellung von Kinderzeichnungen 1897 in Hamburg (Lehrervereinigung 1898), zum andern durch die Herausgabe von Sammelchriften und die Veröffentlichung von Lexikonartikeln in renommierten Werken.³ Die Außengrenzen dieses Kreises werden durch eine quasi kanonisierende Veröffentlichung seiner Hauptpublikationen scharf gezogen (vgl. das Verzeichnis in: *Versuche und Ergebnisse* (1901), S. 166ff.).

(2) *Die Beiträge eines einzelnen*: Der Steglitzer Gymnasiallehrer, Vorstandsmitglied des Urwandervogels und pädagogischer Schriftsteller, LUDWIG GURLITT schreibt: „Wir Modernen fordern, daß die Pflicht den Kindern nicht mechanisch aufgezwungen, sondern ihren persönlichen Anlagen, Fähigkeiten, Neigungen und Kräften angepaßt werde. Wir bekämpfen eine Erziehung, die ihrer kindlichen Natur nicht gemäß ist und ihnen die Arbeit verleidet“ (GURLITT 1906, S. 194). Der Autor nennt die Namen weiterer „Modernen“: BERTHOLD OTTO, JOHN DEWEY, ELLEN KEY, GEORG KERSCHENSTEINER u. a. m. GURLITT und OTTO sind Mitglieder der von ARTHUR SCHULZ in Birkenwerder bei Berlin gegründeten „Gesellschaft für deutsche Erziehung“.

(3) *Ein frühes Publikationsorgan*: Seit 1877 erscheint in Hamburg die Zeitschrift „Pädagogische Reform“, eine Zeitschrift für „Reform-Pädagogik“. Sie wird zur fraglichen Zeit Organ der Neuerer, in ihr veröffentlicht 1904 KERSCHENSTEINER seinen Aufsatz „Berufs- oder Allgemeinbildung“. Andere Zeitschriften, z. B. 1905 der Bremer „Roland“, treten im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts hinzu.⁴

(4) *Die ersten Querelen*: Zum Beispiel der Streit um die Urheberschaft der Arbeitsschulidee, den der Zürcher Privatdozent für Sozialpädagogik ROBERT SEIDEL gegen KERSCHENSTEINER auszufechten sucht. Schon in den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts und damit lange vor KERSCHENSTEINER will SEIDEL den

3 Zu nennen ist etwa der von den Mitgliedern des „Zeichenausschusses“ der „Lehrervereinigung“ für die REINSCHEN Enzyklopädie verfaßte Artikel zum Zeichenunterricht (GÖRZE u. a. 1899). Dieser sehr umfangreiche Handbuchartikel ist auch als Einzelpublikation erschienen (u. d. T. *Der Zeichenunterricht in der Gegenwart*. Langensalza 1900).

4 „Roland“ hieß das ab 1905 erscheinende Organ des Bremischen Lehrervereins, das unter der Federführung der Vorstandsmitglieder SCHARRELMANN und GANSBERG herausgegeben wurde (vgl. BIENZEISLER 1986, S. 65ff.).

Arbeitsschulgedanken formuliert haben (gemeint ist: R. SEIDEL: Der Arbeits-Unterricht, eine pädagogische und soziale Notwendigkeit. Zugleich eine Kritik der gegen ihn erhobenen Einwände. Tübingen 1885). Und auch die „Vaterschaft“ am Begriff der „Zukunftsschule“, ein Schlagwort, dem freilich erst KERSCHENSTEINER durch seinen berühmten Zürcher Vortrag zur Popularität verhilft, reklamiert SEIDEL gegen KERSCHENSTEINER für sich (vgl. SEIDEL 1919, S. 13f. (d. i. das Vorwort zur 3. Auflage; in 1. Auflage ist das Buch bereits 1891 erschienen)).

(b) Auf diesem Geflecht von immer wiederkehrenden Namen, Schlagworten der Schulkritik und Reformtopoi kann eine aus der Betrachterperspektive kommentierende Publizistik aufbauen und ihrerseits durch die Konstitution einer spezifischen *Außenwahrnehmung* die Existenz einer umgrenzbaren „pädagogischen Bewegung“ bestätigen bzw. ihr durch diese Wahrnehmung selbst zur Entstehung verhelfen. Dafür sollen als Exempel genannt sein:

(1) *Die Beiträge eines einzelnen*, genauer: die Beiträge des Herausgebers des Organs des Deutschen Lehrervereins, „Die Deutsche Schule“, ROBERT RISSMANN. RISSMANN nennt Zentren der „neuen Pädagogik“: die „pädagogischen Kunstfreunde in Hamburg“, den „Zirkel des Bremer Roland“, „Kreise der Naturerzieher vor den Toren Berlins“ (RISSMANN 1906, S. 66). Im Zusammenhang mit den letzteren wird auch an Hand von Namen konkretisiert, wer gemeint ist – wahrscheinlich weil der Kreis um LUDWIG GURLITT, BERTHOLD OTTO und ARTHUR SCHULZ in Birkenwerder (s. o.) weniger bekannt ist als die beiden anderen Gruppierungen (RISSMANN 1905, S. 57).

(2) *Ein Kommentar aus dem Ausland*: So läßt der Genfer Entwicklungspsychologe EDOUARD CLAPARÈDE zu der im Herbst 1909 aus dem Kreis der Hamburger Kinderpsychologie und Experimentellen Pädagogik heraus unternommenen Gründung eines „Bundes für Schulreform“ sich wie folgt vernehmen: „Dieser Bund will versuchen, die Schule der Wirklichkeit, dem Leben wieder näher zu bringen, und wird seine Reformvorschläge auf die Kenntnis des Kindes gründen, wie es sein Wahlspruch ‚Reform vom Kinde aus‘ anzeigt. Das ist ein schönes Programm, welchem man rückhaltlos beistimmen muß“ (CLAPARÈDE 1911, S. 23).

Am Beispiel der von RISSMANN genannten Bremer Reformen und des Bundes für Schulreform kann im übrigen gezeigt werden, wie sich das Bewußtsein von diesen frühen reformpädagogischen Kraftzentren über den gesamten hier zur Diskussion stehenden Zeitraum hinweg erhalten hat. Eher beiläufige Bemerkungen SIEGFRIED KAWERAUS, der ohne weitere Spezifizierung Mitte der 20er Jahre von den „hanseatischen Reformern“ spricht (KAWERAU 1924, S. 130), UND KURT LÖWENSTEINS, der wenige Jahre später meint, „die starke Bewegung, die von Hamburg aus einsetzte und die an Stelle der Lehrplantyannei den Grundsatz vom Kinde aus setzte“, habe schon einiges zum Besseren gewendet (LÖWENSTEIN 1926/1976, S. 155), mögen dies belegen.

RISSMANN'S Ausführungen sind zudem ein Beleg für die schon früh einsetzenden Versuche, in dem Knäuel von Erziehungskritik und weitgreifenden Reformideen so etwas wie ein organisierendes Zentrum, ein allen Beiträgern und allen Beiträgen Gemeinsames zu entdecken. RISSMANN schreibt 1905:

„Fast scheint es unmöglich, in der Wirrnis der mitgeteilten Reformpläne sich zurechtzufinden. Und doch bemerkt man schließlich, daß in fast allen derselbe Kerngedanke zum Ausdruck kommt, die Forderung, als deren erster Herold vor anderthalbhundert Jahren, auch in einer zukunfts-schwangeren Zeit, J.J. ROUSSEAU auftrat, und die auch heute wieder nicht minder radikale Vertreter, allen voran die geistvolle Schwedin ELLEN KEY, findet, das Streben nach Verwirklichung des Ideals, das die letztere als das ‚Jahrhundert des Kindes‘ bezeichnet, und das die Anerkennung des Rechts der Kindheit auf freie Entwicklung ihrer natürlichen Kräfte in sich schließt“ (RISSMANN 1905, S. 63). Das scheint ihm der „Kern der Ideen zu sein, die als die neue Pädagogik sich ankündigen“ (ebd., S. 67).

Das Zusammenwirken dieser beiden Faktoren, die Herausbildung einer Art von *Binnenwahrnehmung* der am Reformdiskurs Beteiligten untereinander und ihre *Außenwahrnehmung*, verleiht der „Reformpädagogik“ vor und unabhängig von allem Chronistenbemühen faktische soziale Relevanz, und zwar ohne Frage schon deutlich vor dem Ende des ersten Jahrzehnts des 20. Jahrhunderts.

In diesem Sinne ist es den Gründern der Freien Schulgemeinde Wickersdorf 1906 möglich, in einer Eingabe an das herzoglich thüringische Ministerium, in dem sie ihr Vorhaben erläutern, sich in den Kontext der „modernen Reformpädagogik“ zu stellen (abgedr. in: PETERSEN 1926, S. XXXVIII). „Wir stehen mitten in der Reformbewegung“, schreibt ein Schweizer Lehrer 1914, „mitten in jenem Ringen, unserer Schule eine bessere Einrichtung und einen zeitgemäßen und der Kindesnatur gerechter werdenden Inhalt zu geben“ (HEPP 1914, S. 7). In einer Zeitschriftenannonce aus dem Jahre 1915 heißt es lapidar: „Reformpädagoge gesucht!“ Ein Kinderheim – „modern hygienisch eingerichtet“ – sucht einen pädagogischen Mitarbeiter (in: Das monistische Jahrhundert 9 (1915), 7/8, o. S.).

Das mit dem Reformbegriff, einem pädagogischen Slogan (SCHEFFLER 1971, bes. S. 55), Gemeinte, der durch ihn bezeichnete Kreis an Themen und Personen, läßt sich von Beginn an benennen und von konkurrierenden Strömungen abheben – und das wird auch so bleiben. Etwa wenn PETER PETERSEN 1920 im Blick auf die Reichsschulkonferenz von den „beiden Hauptrichtungen“ spricht, die diese Massenveranstaltung geprägt hätten (PETERSEN 1920, S. 16); oder wenn 1930 in den Preußischen Richtlinien für die Lehrpläne an den Wohlfahrtsschulen „das Neben- und Gegeneinander zweier pädagogischer Richtungen“ bemerkt wird, „der bisherigen (zurückweichenden) idealistischen, individualistischen, intellektualistischen und spezialistischen Pädagogik“ und „einer neuen (vordrängenden) Richtung: Ihr bedeutet Erziehung in erster Linie Entwicklung, möglichst freie, selbsttätige Entwicklung der schaffenden Kräfte und Anlagen des Menschen; sie fordert v. a. Wirklichkeitserziehung, Gemeinschaftserziehung und Totalitätserziehung“ (Richtlinien für die Lehrpläne der Wohlfahrtsschulen 1930, S. 49f.). Im Auftreten der Kritiker der Reformpädagogik auf dem ersten pädagogischen Kongreß des Deutschen Ausschusses für Erziehung und Unterricht im Oktober 1926 in Weimar und an den von ihnen dort vertretenen Positionen läßt sich das Wissen um eine über ihre Themen, und seien diese noch so vielfältig und heterogen, eigenständig wahrnehmbare Reformströmung im Kontext der zeitgenössischen Debatten deutlich erspüren (vgl. Die moderne Kultur ... 1927). In

einer pädagogischen Fragen gegenüber ungewöhnlich aufgeschlossenen Epoche, so jedenfalls die Wahrnehmung nicht weniger Zeitgenossen⁵, ist die Reformpädagogik eine zunächst und primär diskursiv generierte soziale Realität, auf die sich die Historiographie in einem quasi dialektischen Verhältnis einerseits jederzeit beziehen kann und die sie andererseits selbst hervorbringen hilft.

3. Die Historiographie der Historischen Pädagogik

Die Jahre vor und nach 1900 sehen eine bis dahin unbekannte Fülle von erziehungsgeschichtlichen Publikationen, weit überwiegend zum Gebrauch im „Unterrichte an Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten“ (KÖNIGBAUER 1903, S. IV), auch Studenten des gymnasialen Lehramtes gehören zur Zielgruppe dieser Monographien, ein „Unterrichtsbuch“ nennt FRIEDRICH HEMAN (1909, S. VII) kurz und bündig sein Werk (vgl. z. B. auch REGENER 1904; HEILMANN 1905). „Es ist aber die Darstellung des gegenwärtigen Standes des Erziehungs- und Bildungswesens ein wesentlicher Teil der Aufgabe.“ Mit diesem Hinweis hatte WILLMANN (1957, S. 41) für das Ende der Geschichtserzählung eine klare Perspektive gewiesen. In diesem Sinne münden die in jenen Jahren erscheinenden Erziehungsgeschichten immer in einen Abschnitt, der die Pädagogik der Gegenwart zum Inhalt hat.

Die Stichwörter „Reform“ und „Schulreform“ werden jedoch in diesen Werken bzw., bezeichnenderweise, in ihren ersten Auflagen meist noch in den ‚alten‘ Kontext eingerückt: „Kampf um die Schulreform“ meint dann den „Kampf der antikisierenden und modernen Richtung um die Herrschaft im Gymnasium“ (RAUSCH 1909, S. 168). „Die Reformen Kaiser Wilhelms II.“ und die preußischen Schulkonferenzen werden zu Schlüsseldaten (ebd., S. 179), als „Reformanstalten“ (ebd., S. 182ff.) bzw. „Reformschulen“ (TOISCHER 1907, S. 176f.) werden die nach dem sogenannten Altonaer oder dem Frankfurter System arbeitenden Realschulen bzw. Realgymnasien bezeichnet. KÖNIGBAUERS „Geschichte der Pädagogik und Methodik für Seminaristen und Lehrer“ jedoch führt in seiner vierten Auflage 1903 (1. Auflage 1889) im Abschnitt „Zeichnen“ mit W. REIN, den die obenerwähnten Hamburger Reformen unter ihre Geistesverwandten rechnen, schon an die Reform des Zeichenunterrichts und damit den neuen Kontext der Reform heran. Für andere Arbeiten gilt dies im Blick auf ihre Folgeauflagen, und sie erreichen durchweg recht hohe Auflagen, in entsprechender Weise.

Um die neue Qualität des Reformdiskurses nach 1900 auch begrifflich deutlich hervortreten zu lassen, werden in diesen historiographischen Versuchen entweder synonyme Begriffe kreiert, oder der Reformbegriff selbst wird auf bestimmte Weise attribuiert.

Das erstere läßt sich z. B. an WILHELM MÜNCH zeigen, der erstmals 1904 unter dem Titel „Zukunftspädagogik“ eigene Überlegungen zur Reform mit einer „Umschau über die protestierenden Schriften“ (MÜNCH 1908, S. 11) ver-

5 „Wohl keine Zeit hat sich so intensiv mit Erziehungsfragen befaßt wie unsere“ (GLÜCKSELIG 1926, S. 247).

bindet. Von „revolutionierender“ oder „revolutionärer Pädagogik“ sprechen vorzugsweise die Vertreter der bis in die Weimarer Zeit hinein lebendigen konfessionellen Pädagogik, zuerst der evangelische Religionspädagoge OTTO EBERHARD (1915), 1927 der Katholik GEORG GRUNWALD, im (katholischen) Herder-Lexikon handelt ALOYS FISCHER 1932 u. a. von der „Revolutionspädagogik“ (FISCHER 1932, Sp. 891). Der vielleicht von aller gewählten Begrifflichkeit die intensivste Wahrnehmung einer inhaltlichen Geschlossenheit des Phänomens implizierende Begriff der „Bewegung“ taucht kurz vor dem Ersten Weltkrieg im nichthistoriographischen Schrifttum auf (z. B. MATTHIAS 1913, S. 61; PETERSEN 1913, S. 1), um sofort auch in die Historiographie einzusickern.⁶ Einen Höhepunkt bilden die 20er Jahre, man denke an RUDOLF LEHMANN'S „Die pädagogische Bewegung im Beginn des 20. Jahrhunderts“ (1920), 1922 in zwei Bänden unter dem Titel „Die pädagogische Bewegung der Gegenwart“ zur ersten monographischen Darstellung der Reformpädagogik ausgearbeitet. Schon in ihrem ersten Jahrgang (1925/26) führt die Zeitschrift „Die Erziehung“ eine Rubrik „Die pädagogische Bewegung“ ein, eine Art Chronik der laufenden Reformpädagogik.

Das zweite Verfahren zeigt sich immer dann, wenn von „neuer“, „radikaler“ usw. Reform die Rede ist, ohne derartige Hinzufügungen wird der Begriff der Reform (und seine Komposita) im ersten Jahrzehnt nach der Jahrhundertwende kaum verwendet. Der alte Begriff der „Reformpädagogik“ erscheint im neuen Kontext wohl zum ersten Mal 1910 bei FRANZ XAVER EGGERSDORFER (1910). Massiert treten der Begriff der „Reformpädagogik“ und die Komposita „Reformbewegung“ oder – seltener – „Reformbestrebungen“ in den 20er Jahren auf, um nach und nach die verschiedensten bis dahin geläufigen Synonyma zu verdrängen. Allein schon über diese Begrifflichkeit also drückt sich ein schnell vorhandenes Bewußtsein von der Gleichgerichtetheit des Wollens der „schroff angreifenden Neuerer“ aus, die sich gegen die „abwehrenden Freunde der bestehenden Organisation“ wenden (MÜNCH 1908, S. 242).

Wie schlägt sich nun dieses Bewußtsein über die reine Begrifflichkeit hinaus in der historiographischen Publizistik nieder? Es beginnt eher diffus, mit offenen Rändern nach außen. Ein Charakteristikum der MÜNCHSchen Darstellung ist deren personalisierendes Verfahren. MÜNCH handelt in chronologischer Reihung in 20 Kapiteln 27 Autoren mit ihren einschlägigen Hauptwerken ab. Das beginnt mit HUGO GÖRING und „Die neue deutsche Schule“ (1890) und endet mit verschiedenen Schriften GEORG KERSCHENSTEINERS. Diese personalisierende Annäherung an die Reformpädagogik bleibt über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg ein wichtiges Datum. FRIEDRICH HEMAN greift in der zweiten Auflage seines Werkes (1909) auf den von MÜNCH zur Verfügung gestellten Fundus an Namen zurück, ebenso OTTO EBERHARD 1915. WILHELM FLITNER verfährt personalisierend, als er sich Mitte der 20er Jahre mit der Reformpädagogik auseinandersetzen beginnt (FLITNER 1924, 1925); „Die Führer der pädagogischen Erneuerung“ betitelt er einen seiner einschlägigen

⁶ Dort wird er nicht immer und ausschließlich zur Kennzeichnung der Reformpädagogik verwendet (vgl. z. B. APPENS 1914).

Beiträge.⁷ Zur selben Zeit versucht auch PETERSEN die „Neuropäische Erziehungsbewegung“, der er sich selbst zurechnet, nicht zuletzt über eine Reihe großer Namen zu bestimmen (PETERSEN 1926). Noch 1933 glaubt JOSEF DOLCH, dieses Prinzip sozusagen auf die Spitze treibend, in KERSCHENSTEINER denjenigen ausgemacht zu haben, „nach dem vielleicht einst unsere ganze Berichtszeit (1900–1933) benannt werden wird, die Zeit ‚KERSCHENSTEINERS‘“ (DOLCH 1933, S. 77). Weitere Beispiele ließen sich unschwer finden; jede Geschichtsschreibung bedarf der Schlüsselpersonen zur Rekonstruktion ihres Gegenstandes.

Allerdings ist es zum Zeitpunkt der zuletzt genannten Versuche längst üblich geworden, die Reformpädagogik auch und vor allem über ihre Schlüsselthemen ins Wahrnehmungsfeld des Historiographen zu rücken, sie unter den inhaltlich signifikantesten Topoi als zwar vieldimensionale und deshalb in sich differenzierbare, gleichwohl auf wenige Grundlinien zurückführbare Größe zu begreifen. Dieser Sichtweise auf exemplarische Weise Ausdruck verliehen hat R. LEHMANN, wenn er in seiner ersten größeren Abhandlung zur Reformpädagogik einleitend schreibt:

„Die Angriffe auf das Bestehende setzen nicht an *einem* Punkt, sondern an zahlreichen Stellen ein, und ebenso vielfach sind die positiven Ziele, welche die Neuerer, keineswegs überall in Übereinstimmung miteinander, erstreben. Wiewohl man nun in diesen verschiedenen Tendenzen einen inneren Zusammenhang fühlt, so tritt er doch nicht ohne weiteres hervor, und selbst der Fachmann empfängt leicht den Eindruck eines Wirrwarrs von Stimmen und Meinungen, Richtungen und Fragen. Dennoch vermag man bei ruhiger Überschau gar wohl die herrschenden Gesichtspunkte zu entdecken, unter denen sich die Fülle des Einzelnen zu einem inneren Zusammenhange ordnet und nun in wenigen großen Zügen hervortritt. In der folgenden Betrachtung will ich versuchen diese Gesichtspunkte aufzuzeigen und damit die Bewegung in ihren charakteristischen Zügen zu erfassen“ (LEHMANN 1920, S. 61; Hervorhebung i. O.).

Dieser von LEHMANN formulierten Aufgabe hatte sich bereits ein Jahrzehnt früher F. X. EGGERSDORFER gestellt, der wohl als erster eine Darstellung lieferte, die sich zwar auch noch über Namen organisierte, diese nunmehr aber, i. S. LEHMANNs die „charakteristischen Züge“ der Bewegung herausarbeitend, thematisch gruppierte. Zu „diesen neuen Strömungen“ der „modernen Reformpädagogik“ (EGGERSDORFER 1910, S. 3) rechnete EGGERSDORFER die Anhänger der „naturalistischen Freiheitspädagogik“, namentlich ELLEN KEY und LUDWIG GURLITT; die Verfechter der „Willenserziehung“, wozu vor allem die Landerziehungsheimbewegung und FRIEDRICH WILHELM FÖRSTER gehörten; die „Sozialpädagogik“ – PAUL NATORP, PAUL BERGEMANN, GEORG KERSCHENSTEINER, JOHN DEWEY; die „Kunsterziehung“, genannt wurden hier u. a. JULIUS LANGBEHN, die Hamburger Kunsterzieher um LICHTWARK und WOLGAST, dann HEINRICH SCHARRELMANN und FRITZ GANSBERG, als herausragende Ereignisse die drei Kunsterziehungstage in Dresden, Weimar und Hamburg; schließlich

⁷ Über Personalisierungen Einheit zu stiften (in diesem Falle eher zu beschwören), das läßt sich auch außerhalb der Historiographie feststellen. So rückt z. B. BERNFELD in einem Vorspann zu seinem „Jüdischen Volk ...“ durch eine Widmung, die MONTESSORI, STANLEY HALL, OTTO und WYNEKEN nennt, sein Werk in den Kontext der Reformpädagogik ein (BERNFELD 1920, o. S.).

die „Arbeitserziehung“, repräsentiert durch DEWEY und KERSCHENSTEINER (zu EGGERSDORFER vgl. MATTHES 1993).

Im Vergleich gut anderthalb Dutzend pädagogikgeschichtlicher Darstellungen vor allem der oben umrissenen Provenienz zeigt sich, *daß damit – im Jahre 1910! – bereits die Grundstruktur der historiographischen Bewältigung der Reformpädagogik in ihren wesentlichsten Umrisslinien festliegt und schon zu diesem frühen Zeitpunkt ihre Kanonisierung beginnt.* Denn diese Grundstruktur ergänzt und verfestigt sich binnen weniger Jahre, auch die früh gewählte Begrifflichkeit zur Kennzeichnung der verschiedenen Strömungen bleibt erstaunlich stabil. Neu auftretende Akteure und deren pädagogische Konzepte werden in diese Grundstruktur eingeordnet und in den durch sie gegebenen Kontexten interpretiert.

Spätestens zu Beginn der 20er Jahre finden wir deshalb folgendes historiographische Raster vor; ich nenne jeweils den Kernbestand an Namen und die im Schrifttum gebräuchlichsten Bezeichnungen:

- Die „Individualpädagogik“ oder „individuelle Pädagogik“ mit der Schlüsselfigur der ELLEN KEY, aber auch der „Gruppe um LUDWIG GURLIT“ (PAULSEN 1921, S. 790), nicht selten wird noch GUSTAV WYNEKEN hinzuge-rechnet. Bei K. F. STURM (1930, S. 39 ff.) finden wir diesen Kreis um die Kinderpsychologie erweitert und unter dem Schlagwort „Vom Kinde aus“ vereinigt. Die Individualpädagogik gilt häufig als früheste eigenständige reformpädagogische Strömung (z. B. DOLCH 1932, S. 682), deren „pädagogische Hochschätzung des Individuums, also des Kindes“, sich „schon in dem Schlagworte ELLEN KEYS (zeige), die das 20. Jahrhundert ‚das Jahrhundert des Kindes‘ genannt hat“ (BARTH 1911, S. 528).
- Die „Arbeitsschule“ oder „Arbeitsschulbewegung“ mit KERSCHENSTEINER, GAUDIG, seltener RISSMANN und DEWEY. Die Arbeitsschulbewegung gilt als bedeutendste und grundlegendste aller reformpädagogischen Strömungen, PAUL BARTH sieht den methodischen Kern sämtlicher Reformbemühungen überhaupt in der „völligen Umwandlung der Lernschule in eine Arbeitsschule“ (BARTH 1911, S. 526), EDUARD BURGER handelt den gesamten neuzeitlichen Reformdiskurs unter dem Stichwort „Arbeitspädagogik“ ab (BURGER 1914), JOSEF DOLCH sieht 1932 im „Begriff der Arbeitsschule nach wie vor den Kern der gegenwärtigen Reform“ (DOLCH 1932, Sp. 683).
- Die „Moralpädagogik“, die zentral von F. W. FOERSTER vertreten wird. Nicht selten werden hier auch FREUD und ADLER genannt, vereinzelt finden sich unter dem Stichwort Moralpädagogik Vertreter des Schulgemeindegedankens und der Sozialpädagogik subsumiert (z. B. LEHMANN 1922, S. 53 ff.; ZIERENBERG 1924, S. 2).
- Die „Sozialpädagogik“ NATORPS, BERGEMANNS, DEWEYS und KERSCHENSTEINERS (seltener WILLMANNS und BARTHS) im Gegensatz zur „Individual-“ (s. o.) oder der „Persönlichkeitspädagogik“ (WEBER, LINDE u. a.). Die Sozialpädagogik überschneidet sich in manchen Darstellungen und in einzelnen ihrer Repräsentanten (insbesondere KERSCHENSTEINER) mit der Staatsbürgerlichen Erziehung.
- Die „Kunsterziehung“ oder „Kunsterziehungsbewegung“ mit dem Hamburger Kreis um LICHTWARK im Zentrum. Die Kunsterziehungsbewegung wird mitunter in Konkurrenz zur o. g. Individualpädagogik als älteste reformpäd-

- agogische Strömung geführt, „denn sie hat das neue Leben geweckt, das auf dem pädagogischen Gebiete seit den 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts herrscht“ (HERGET 1917, 1. Bd., S. 7). Für diese Sicht spricht auch der Umstand, daß das ‚Inventar‘ und Personal dieser Bewegung in allen untersuchten historiographischen Darstellungen von der EGGERSDORFERSCHEN Darstellung an den geringsten Variationen unterliegt, die Kunsterziehungsbewegung demnach mit EGGERSDORFER bereits an ihr Ende gekommen scheint.
- Die „Schülerselbstregierung“, auch „Schülerselbstverwaltung“ oder „Schulgemeinde“. Unter letzterer Bezeichnung wird sie bei BARTH erstmals erwähnt, und zwar als amerikanischer Beitrag zum internationalen reformpädagogischen Diskurs, der in Deutschland über FOERSTER und KERSCHENSTEINER Verbreitung gefunden habe (BARTH 1911, S. 529f.). Eine Nähe zu OTTOS Gesamtunterricht und WYNEKENS Freier Schulgemeinde (Wickersdorf) wird anfangs der 20er Jahre entdeckt, GRUNWALD (1927, S. 47) erweitert mit KARL WILKER zur Jugendfürsorge hin.
 - Die „Einheitsschule“, die wohl offenste Bewegung, selten mit Namen verbunden (wenn, dann werden TEWS, SCHULZ und andere sozialdemokratische Schulpolitiker genannt), dafür über das Altonaer und das Frankfurter System mit den Gymnasialreformversuchen des ausgehenden 19. Jahrhunderts verbunden und damit ein Beispiel für die Diskontinuität einer Reformdebatte im Zeichen der Kontinuität eines Begriffes: „In den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts bezeichnete man mit dem Wort Einheitsschule den Plan einer einheitlichen höheren Schule mit lateinlosem Unterbau; heutzutage versteht man darunter meist eine allgemeine Volksschule als Grundschule für alle und eine einheitliche Organisation des Schulwesens, die einen geordneten Aufstieg von niederen zu höheren Stufen möglich macht“ (MOOG 1933, S. 486).
 - Die „Staatsbürgerliche Erziehung“, wo wiederum KERSCHENSTEINER die zentrale Rolle zugesprochen wird (z.B. LEHMANN 1922, S. 76). Aber auch FOERSTER spielt eine herausgehobene Rolle, besonders da, wo die Staatsbürgerliche Erziehung zur ethischen Erziehung erweitert wird, gesellen sich sein Name durchweg, seltener auch die Psychoanalytiker FREUD und ADLER hinzu (z. B. MOOG 1933, S. 484f.).
 - Die „Experimentelle Pädagogik“ bzw. die „Anwendung der experimentellen Psychologie und ihrer Ergebnisse auf die Pädagogik“ (ZIEGLER 1917, S. 420). MEUMANN, STERN, SULLY, BÜHLER, CLAPARÈDE u. a. werden hier genannt.

Neben diesen hier aufgeführten finden sich selbstverständlich, allerdings quantitativ weit weniger bedeutsam, auch andere „Bewegungen“, „Strömungen“ etc. in der historiographischen Literatur; so wird z. B. wiederholt die Landerziehungsheimbewegung eigenständig unter den wichtigen reformpädagogischen Strömungen aufgeführt. Weitere Beispiele ließen sich nennen. Häufig werden auch Hintergrundbewegungen erwähnt, die die eigentlichen pädagogischen Reformbewegungen katalysatorhaft unterstützen. Dies betrifft insbesondere die Jugendfürsorge (z. B. ZIEGLER 1917, S. 425), die Jugendpflege und Jugendbewegung (z. B. MESSER 1926, S. 150ff.) und die Frauenbewegung (z. B. ZIEGLER 1917, S. 419).

„Wir stehen heute noch ganz in der Entwicklungsphase, die um 1900 einsetzte.“ So BERNFELD 1928 (1969, S. 388). Auch in der historiographischen Literatur herrscht Übereinstimmung über die Anfänge des reformpädagogischen Diskurses: Es sind die Jahre um die Jahrhundertwende. Zu dieser Zeit seien Gedanken geäußert worden, meint LEHMANN, „welche der herrschenden Überlieferung auf den verschiedensten Gebieten des Bildungswesens entgegentraten und alsbald in der Fachliteratur, wie in der breiteren Öffentlichkeit die lebhaftesten Erörterungen und Kämpfe hervorriefen“ (1922, S. 7). Fraglos Übereinstimmung besteht die Jahrzehnte hindurch auch im Blick auf die Kontinuitätsbeziehungen, in denen dieser Reformdiskurs ab 1900 steht: „Während DIESTERWEG einst sagte: ‚Die alte Schule war eine Lernschule, die neue Schule ist eine Schule der Tat‘, verlangt KERSCHENSTEINER die ‚teilweise Umwandlung unserer Lernschulen in Arbeitsschulen‘“ (BARTH 1911, S. 534). Unumstritten ebenso der internationale Charakter der Reformpädagogik: Unter den 27 bei MÜNCH aufgeführten „Zukunftspädagogen“ finden sich sechs Ausländer. Bei ALOYS FISCHER lesen wir 1932: „Es war eine durchaus internationale Reformbewegung, in deren Rahmen und, wie man ohne Überhebung sagen kann, Mitte die deutsche Schulreformbewegung ihren Anfang nahm und ihre erste Etappe durchlief“ (FISCHER 1932, Sp. 889).

Was in der zweiten Hälfte der 20er Jahre neu hinzutritt, sind Versuche, diese inhaltliche Grundstruktur der Reformpädagogik chronologisch zu differenzieren. Man erkennt jetzt: Die thematischen Linien laufen nicht streng synchron, zudem werden innerhalb der einzelnen Strömungen oder Bewegungen phasenspezifisch andere Zuspitzungen gewählt. Am Ende unseres Untersuchungszeitraumes glaubt JOSEF SCHRÖTELER unter der dann dominierend gewordenen internationalen Betrachtung der Reformpädagogik gar einen übernationalen Gleichklang erkennen zu können und spricht von dem „internationale(n) Rhythmus der pädagogischen Bewegungen“ (SCHRÖTELER 1933, S. 10).

Zuerst ist – das wurde schon angedeutet – ein Wissen um die Anfänge des Reformdiskurses vorhanden, mit KEY, GURLITT, der „WYNEKEN-Bewegung“ (EBERHARD 1915) als seinen frühen Repräsentanten, andere sehen die Anfänge in der Kunsterziehung. Und auch das Verblässen dieser Bewegung zugunsten einer zweiten wird sensibel registriert, etwa wenn es 1917 heißt, von der Kunsterziehung werde „jetzt auch viel weniger gesprochen ... als in den Tagen, wo sie das Losungswort der Umgestalter war“ (HERGET 1917, 1. Bd., S. 7). Zehn Jahre später sekundiert AUGUST MESSER: „Der Ruf nach Kunsterziehung wurde schon nach einigen Jahren übertönt durch die Forderung, die bisherige ‚Lernschule‘ zur ‚Arbeitsschule‘ umzugestalten“ (MESSER 1926, S. 107).

Dezierte Vorstellungen über die Chronologie der reformpädagogischen Bewegung finden wir allerdings erst um 1930. Das mag damit zusammenhängen – wie beispielsweise A. FISCHER durchblicken läßt –, daß zu diesem Zeitpunkt aufgrund des zu den Anfängen der Reformpädagogik eingetretenen historischen Abstands schon daran erinnert werden muß, daß „keine einzige der in ihr triebkräftig gewordenen Ideen erst vom Kriegserlebnis oder von den Erfahrungen der Nachkriegszeit erzeugt worden (ist)“ (FISCHER 1929/30, S. 156). Die zeitliche Distanz und der als gravierende Zäsur erlebte Weltkrieg erzeugen einen spezifischen Erklärungsbedarf. FISCHER sieht die erste Phase

der Reformdiskussion aus einer Krisenstimmung um die Jahrhundertwende und gleichgerichteten internationalen Diskussionen erwachsen. Dies ist die Zeit des Planens, Projektierens, Konzipierens. In ihre „zweite Phase“ tritt die Reformbewegung im und unmittelbar nach dem Ersten Weltkrieg, sie wird politisch und wendet sich zur System- und Strukturreformbewegung. FISCHER nennt die Bildungsparagrafen der Reichsverfassung, die Reichsschulkonferenz, das Grundschulgesetz usw. Ins „dritte Stadium“ tritt die „Revolutionspädagogik“ (FISCHER) im Laufe der 20er Jahre, als es um „die Realisierung der früher erarbeiteten Programme“, um politische Bündnisarbeit, geht (FISCHER 1929/30, 1932).⁸ Dieser Phasierungsvorschlag findet auch in andere historiographische Darstellungen Eingang (z. B. DOLCH 1933, S. 54f.).

Fragt man nach der *Wirkungsabsicht* der hier zugrunde gelegten Erziehungsgeschichten, die, besonders als die Reformpädagogik zum Thema der großen pädagogischen Lexika und Handbücher geworden war, zunehmend über die seminaristische Verwendung hinaus für ein breiteres, gleichwohl fachwissenschaftliches Publikum verfaßt worden sind, so lassen sich neben der reinen Informationsabsicht vor allem die drei folgenden klar ausmachen:

(1) *Kritik* ist das Merkmal besonders der frühen historiographischen Versuche, ich erinnere an die oben zitierte Aufgabenzuschreibung der Historischen Pädagogik durch WILLMANN und SCHMID. In diesem Sinne wollte schon MÜNCH mit seiner Darstellung vor „allerlei Schriften von stark revolutionärem Charakter durch Darlegung ihres Inhalts“ warnen (MÜNCH 1908, S. 2). In der Diktion noch weit schärfer, ebenfalls ab 1904, auch FRIEDRICH HEMAN: „Es trat eine große Zahl von Stimmen auf, die über unser ganzes bestehendes, mit so vieler Mühe eingerichtetes, unter so schweren Kämpfen durchgeführtes Schul- und Erziehungswesen ganz abfällig urteilten, ihm allen Wert und Nutzen absprachen und nach radikalen Reformen riefen“ (HEMAN 1909, S. 460).

(2) Die reine Kritik tritt allmählich hinter dem zweiten Motiv zurück, das ebenfalls oben schon angeklungen ist: Die historiographischen Bemühungen sollen auch und nicht zuletzt der *Standortbestimmung* pädagogischen Denkens in der Gegenwart dienen, der Prüfung des Brauchbaren. Das ist die Zeit der allmählichen Systematisierung in der oben skizzierten Weise. Die Erziehungsgeschichten sollen jetzt vor allem das Verständnis des Neuen, aber auch seine Identifizierung mit dem Bekannten fördern. Darenin fügt sich auch die folgende Beobachtung: Je mehr in der zweiten Hälfte der 20er Jahre die allgemeine Kritik an der Reformpädagogik zunimmt, desto ausgewogener fällt, in einer diesem Trend gegenläufigen Bewegung, das Urteil der Historiographen aus.

(3) Schließlich tritt ein Aspekt hinzu, der auf das *Methodenrepertoire* der sich etablierenden Erziehungswissenschaft Bezug nimmt. MAX FRISCHEISEN-KÖHLER weist darauf hin, „daß der experimentellen Erprobung von Unterrichts- oder Erziehungsmitteln im naturwissenschaftlichen Sinn des Wortes bestimmte Grenzen gezogen sind“ (FRISCHEISEN-KÖHLER 1921, S. 51), und nimmt die nach knapp zwei Jahrzehnten Praxis in der Schlüsselmethode der

⁸ Komplementär dazu die Forderung LITTS nach einer „Entpolitisierung der Pädagogik“ (LITT 1931, S. 14) und die Kritik FLITNERS an der politischen Funktionalisierung der Reformpädagogik (FLITNER 1931, S. 43 ff.).

jungen Experimentellen Pädagogik immer deutlicher bemerkte nur begrenzte Reichweite des Experiments zum Anlaß, den Beitrag der Historischen Pädagogik ins Spiel zu bringen. „Jedenfalls werden die großen, das Erziehungssystem einer Zeit bewegenden Fragen von ihnen (den Experimenten; F. M. K.) nicht erfaßt. Wie wäre etwa der Wert der humanistischen Bildung für welche Erziehungsziele auch immer auf dem Wege der experimentellen Pädagogik zu bestimmen? Hier dürfte die historische Erfahrung berufen sein, die notwendige Ergänzung . . . zu geben. Denn im erweiterten Wortsinne liefert auch die Geschichte Experimente. Noch ist das reichhaltige Material, das die Geschichte des Erziehungswesens uns hierfür zur Verfügung stellt, nicht ausgeschöpft. Aber es ist nicht einzusehen, warum nicht eine ‚historische Bildungslehre‘, die freilich erst in Ansätzen hervorgetreten ist, der Jugendkunde und experimentellen Pädagogik (die auch noch nicht über Ansätze hinausgekommen ist) zur Seite treten könnte“ (ebd.).

4. Der Beitrag Nohls und seiner Schüler zur Historiographie der Reformpädagogik

In diese Topographie der historiographischen Auseinandersetzung mit der Reformpädagogik gilt es nun den Beitrag NOHLS und seiner Schüler einzufügen, um ihn im Blick auf ihre tatsächliche Originalität, so hoffe ich, zutreffender beurteilen zu können.

Die Beschäftigung NOHLS mit der Reformpädagogik in ihrer Epoche und in der hier einschlägigen Weise, also in historiographischer Absicht, beginnt, wenn ich recht sehe, 1920 und endet mit dem berühmten Artikel im NOHL/PALLATSCHEN Handbuch 1933 bzw. dessen erneuter Publikation als Separatdruck 1935 (NOHL 1933).⁹ Zur Schülerschaft NOHLS rechne ich ERICH WENIGER und WILHELM FLITNER, die ab Ende der 20er Jahre ebenfalls mit eigenen historiographischen Versuchen zur Reformpädagogik hervorgetreten sind, so daß der Schwerpunkt der Beiträge der NOHL-Schule um und ab 1930 anzusetzen wäre.

Ich erinnere: Schon mit Beginn der Weimarer Zeit liegt das Inventar der Reformpädagogik, aus historiographischer Sicht wenigstens, weitgehend fest. Tatsächlich finden wir auch in dieser Hinsicht in den Beiträgen der NOHL-Schule nichts, was nicht auch von anderen Historiographen der Zeit formuliert wird oder bereits formuliert worden ist. So läßt es auch NOHL um 1900 mit der Kunsterziehungsbewegung beginnen, es folgen die Staatsbürgerliche Erziehung, die Arbeitsschulbewegung usw. Etwas anders sieht es hinsichtlich der eigentlichen Leistung der späten 20er Jahre aus, der Phasierung der Reformepoche. Zwar hat, wie WENIGER (1929, S. 45), auch FISCHER die erste Phase der

⁹ Zitiert wird im folgenden nach diesem Separatdruck, und zwar nach der neuesten, unveränderten Auflage (NOHL 1982). In den Separatdruck mit aufgenommen wurde der ebenfalls im Handbuch von 1933 abgedruckte, aus der Feder NOHLS stammende Artikel „Die Theorie der Bildung“ (NOHL 1933a). Die in diesem Text entfaltete Bildungstheorie ist nicht eigentlich als eine Theorie der Reformpädagogik zu lesen, wie die Ausgabe von 1935 dies suggeriert. Wie eine Bildungstheorie der Reformpädagogik eigentlich aussehen müßte, hat NOHL an anderer Stelle andeutungsweise ausgeführt (1926, S. 27).

Reformbewegung auf das Wirken internationaler Einflüsse zurückgeführt (FISCHER 1932), und die NOHLSchen drei Phasen der Reformpädagogik (NOHL 1932) decken sich mit den Befunden des EGGERSDORFER-Schülers DOLCH (DOLCH 1932). Die drei Jahre aber, die WENIGER von FISCHER trennen, sind bezeichnend: Mit W. FLITNER legt nämlich ein Mitglied der NOHL-Schule 1928 den ersten durchgearbeiteten Vorschlag einer Phasierung des Reformgeschehens vor.

FLITNER unterscheidet eine „erste Phase“ der „pädagogischen Bewegung“ ab ca. 1890, in der „von verschiedenen Ansatzpunkten aus Einzelreformen in unserem Erziehungswesen gefordert worden (sind)“. Aber: „Untereinander hatten die Reformen keinen unmittelbaren Zusammenhang“ (FLITNER 1928, S. 56). In ihre „zweite Phase“ ist die Reformbewegung „kurz vor dem Kriege 1914“ eingetreten: „Ist die erste eine Epoche der Einzelreformer und der isolierten Ausgangspunkte und Reformsysteme, so bricht jetzt die Überzeugung durch, daß die Erziehungsreform total ist: sie muß sich auf alle Zweige des Bildungswesens und auf alle Mittel und Formen der Erziehungsarbeit erstrecken“ (ebd., S. 59). Die „dritte Phase“ ab etwa 1924 schließlich hat die Kritik an den „utopischen Züge(n) in jenen Gesamtprogrammen“ der zweiten Phase hervorgerufen (ebd., S. 61). FLITNER ist damit, wenn ich recht sehe, unter den Historiographen der erste, der in der Reformkritik das entscheidende Signum der zweiten Hälfte der 20er Jahre erkennt. Den Phasierungsvorschlag von 1928 läßt FLITNER übrigens rund drei Jahrzehnte später geringfügig variiert in das Einleitungskapitel zu jener oben schon genannten wirkungsreichen Quellensammlung zur Reformpädagogik eingehen, die er zusammen mit seinem damaligen Mitarbeiter GERHARD KUDRITZKI herausgegeben hat (FLITNER 1982, bes. S. 10f.).

Der eigentliche Beitrag NOHLS zur historiographischen Bewältigung der Reformpädagogik scheint mir in seiner spezifischen Bearbeitung dessen zu liegen, was ich das ‚Einheitsproblem‘ der Historiographen nennen möchte. Zwar ist die Suche nach einem alle Strömungen, Bewegungen etc. der Reformpädagogik einenden geistigen Grundprinzip an sich nicht neu, ich erinnere an die oben zitierten Überlegungen RISSMANNs von 1905 und die Ausführungen LEHMANNs von 1920, in ähnlicher Weise bewegt fast alle Historiographen der Zeit dieses Problem. Ohne rechtes Beispiel ist aber die Dringlichkeit, mit der NOHL die Frage stellt: „Ob hinter diesem aufgeregten Wollen in unserm Volk eine Einheit steht, ob da nur Chaos ist oder doch ein irgendwie sich um einen Mittelpunkt sammelndes Leben“ (NOHL 1982, S. 10). Folgenreich jedoch ist vor allem die Antwort, die er zu geben versucht.

Wenngleich für NOHL die Lösung des genannten Problems zu diesem Zeitpunkt bereits gefunden ist – schließlich hatte WENIGER bereits drei Jahre zuvor in Kenntnis der NOHLSchen Überlegungen lapidar bemerkt: „Dieser geistige Zusammenhang der pädagogischen Bewegung ist trotz aller ihrer Selbstmißverständnisse durchaus da ...“ (WENIGER 1930, S. 5) –, formuliert NOHL in seinem großen Aufsatz 1933 noch einmal die sich aus der Einheitssuche ergebende Aufgabenstellung: „Man wird also versuchen müssen, hinter den einzelnen pädagogischen Bewegungen, wie sie getrennt voneinander entstanden sind, also Kunsterziehung, Arbeitsschule, Erlebnisschule, Einheitsschule, Wohlfahrtsbewegung usw., diese lebendige Bildungsgestalt zu finden, von der jede dieser Bewegungen nur eine Seite gesondert betont“ (NOHL 1982, S. 10).

Zur Beantwortung des ‚Einheitsproblems‘ greift NOHL auf ein Konstrukt zurück, das er bereits vor dem Ersten Weltkrieg umrißhaft entwickelt hatte (NOHL 1911), damals allerdings noch ohne Bezug auf die Reformpädagogik. In diesen seinerzeit entworfenen „Zusammenhang der Deutschen Bewegung“ ordnet er jetzt, Mitte der 20er Jahre, die reformpädagogischen Bewegungen ein und

damit in den Zusammenhang „jener großen geistigen Revolution, die etwa 1770 mit dem Sturm und Drang und seiner Besinnung auf ursprüngliche deutsche Art und Kunst einsetzt, einen zweiten Stoß in der Romantik tut und dann nach einer Epoche der Stagnation und der Entfremdung, vor allem seit dem Aufschwung des deutschen Selbstgefühls nach 1870 angesichts des Widerspruchs unsrer äußeren nationalen Existenz zu unserer geistigen Form zum drittenmal hervorbricht in der kulturkritischen Besinnung jener Männer, die ich eben nannte (es handelt sich um HILDEBRAND, LAGARDE, NIETZSCHE; F. M. K.), aber auch in der Neubegründung der Geisteswissenschaften durch DILTHEY, in dem Rückgang der Philosophie auf die idealistischen Systeme, in der Vergeistigung der Kunst wie in den großen Reformbewegungen, die sich vor allem in der Pädagogik geltend machen ...“ (NOHL 1925, S. 40f.; Hervorhebungen von F. M. K.). „Das wäre dann die Antwort auf die Frage, die wir an die pädagogischen Bewegungen in Deutschland taten. Sie haben allerdings eine Einheit“ (NOHL 1926, S. 26f.).

Dieser Gedanke nimmt seinen Ausgang von WILHELM DILTHEY, der ihn 1867 in seiner Baseler Antrittsvorlesung erstmals angerissen hatte (DILTHEY 1924). In dieser Vorlesung plädierte DILTHEY für eine Neubegründung der Philosophie durch eine Rückbesinnung auf KANT und den deutschen Idealismus, welcher letzteren er als „geistige Bewegung“ bezeichnete. NOHL nimmt diese Anregung auf, erweitert sie zu einem geschichtsphilosophischen Modell und spitzt nebenbei seine Ausführungen auf die von DILTHEY eher flüchtig hingeworfene These zu, in der idealistischen Lebens- und Weltanschauung finde der „deutsche Geist“ seinen ihm angemessenen Ausdruck. DILTHEYS „geistige Bewegung“ wird so bei NOHL zur „Deutschen Bewegung“¹⁰ und gleichzeitig zum geschichtsphilosophischen Prinzip, das sich im Verlauf des historischen Prozesses strukturell identisch, nämlich durch die Favorisierung von Leben, Ganzheitlichkeit und Gemeinschaft, als kulturkritischer Protest gegen Abstraktion, Intellektualisierung, Individualisierung usw., allesamt Phänomene der Moderne, aber phänotypisch jeweils neu konkretisierte. Es ist also ein historisch-genetisches Entwicklungsmodell, das bei NOHL den Interpretationsrahmen für die Reformpädagogik absteckt.

Um die tatsächliche Realisation der latenten strukturellen Möglichkeiten der „Deutschen Bewegung“, wie NOHL sie eben auch in der reformpädagogischen Bewegung repräsentiert sieht, zu einem gegebenen (und nicht beliebigen Zeitpunkt) erklären zu können, muß er ein weiteres Mal auf DILTHEY zurückgreifen, und zwar auf dessen in der späteren wissenschaftlichen Literatur „Prägungshypothese“ (JÄGER 1977, S. 432) genannten Deutungsansatz. DILTHEY waren nämlich bei seiner Beschäftigung mit der deutschen Romantik und auf der Suche nach den Ursachen für die Homogenität geistiger Strömungen die nahe beieinanderliegenden Geburtsjahre führender Romantiker aufgefallen, was ihn zu der Hypothese veranlaßt hatte, „daß die Aufnahme von intensiv prägenden Eindrücken in der Jugend geeignet sei, einer großen Zahl von ungefähr gleichaltrigen Individuen für ihr ganzes weiteres Leben einen Bestand

¹⁰ Daß NOHL den Begriff der „Deutschen Bewegung“ im Anschluß an DILTHEY entwickelt hat, bestätigen die Herausgeber von NOHL (1970), O.F. BOLLNOW und F. RODI (NOHL 1970, S. 10).

von verhältnismäßig einheitlichen philosophischen, sozialen und kulturellen Leitvorstellungen zu vermitteln“ (ebd.).

Die „Deutsche Bewegung“ als eine im historischen Prozeß sich aufbauende Folge von Generationenkonfigurationen zu lesen lag für den DILTHEY-Schüler NOHL durchaus nahe (zuerst NOHL 1911, S. 36), war aber andererseits durch manche analoge Äußerung im historiographischen Kontext der Zeit vorbereitet. Ganz ohne den geschichtsphilosophischen Anspruch, den das Generationenkonzept bei NOHL hat, spricht z. B. PETERSEN von der „ganzen Epoche“ der Reformpädagogik als der Abfolge „dreier Generationen“ (PETERSEN 1926, S. 27) oder davon, die deutsche Jugendbewegung habe von der Schule „etwas ganz anderes als die Generation vor ihr“ gewollt (ebd., S. 6). Bei EDUARD SPRANGER ist zu lesen: „Niemand wird leugnen, daß unsere Epoche in ihrem ganzen geistigen und gesellschaftlichen Aufbau von der unmittelbar vorangehenden stärker abweicht, als es sonst zwischen zwei miteinander lebenden Generationen der Fall ist“ (SPRANGER 1928, S. 58). Die Bedeutung NOHLS liegt, wie gesagt, vor allem darin, die reformpädagogische Bewegung durch eine auf Analogisierung zielende Interpretation der Generationenerfahrungen in den Kontext der „Deutschen Bewegung“ eingestellt zu haben. „Damals ergab sich das neue Ideal im Kampf gegen die ausgehöhlte Kultur der Aufklärung, wie jetzt gegen den historischen und geisteswissenschaftlichen Spezialisismus. Wer das Reisetagebuch des jungen HERDER liest oder MÖSERS patriotische Phantasien oder PESTALOZZIS Ergüsse, dem werden dort alle die Schlagworte wie Erlebnis, Tätigkeit, Ursprünglichkeit und Totalität, von Einheit der Volksbildung und einem neuen Verhältnis zum schöpferischen Grund des Lebens begegnen, mit denen wir uns heute unsern Willen klarmachen“ (NOHL 1920, S. 18). Oder: „Es sind dieselben Forderungen, die auch der Sturm und Drang und PESTALOZZI hervorgehoben hatten, und sie werden wieder so stark gefühlt, weil auch diese Zeit sich wieder wie damals verjüngen will“ (NOHL 1982, S. 43).

Mit der Einführung der „Deutschen Bewegung“ und dem Rückgriff auf DILTHEYS Generationenmodell war für NOHL einerseits das ‚Einheitsproblem‘ der reformpädagogischen Historiographie gelöst. Wenn ERICH LEHMENSICK 1926 „von der gegenwärtigen pädagogischen Bewegung“ schreibt, „die sich an der Kulturkritik des ausgehenden 19. Jahrhunderts, die gleichsam als ein zweites Einsetzen der eigentlichen deutschen Bewegung anzusehen ist“ (LEHMENSICK 1926, S. 83), dann spiegelt sich darin etwas von der Akzeptanz, die der NOHLSche Versuch auch schon in der Zeit gefunden hat. Andererseits ermöglichte die Wahl dieses Interpretationsansatzes Perspektiven für die Aufgaben in der eigenen Gegenwart – Historiographie als Selbstvergewisserung! NOHL: „Das Entscheidende ist nur, daß man diesen Rückgang auf diese Bewegung richtig versteht, nämlich nicht als eine Vertiefung in eine gewesene Zeit, die nun bildhaft dasteht und klassisch wäre, der gegenüber wir Epigonen wären, sondern als Anschluß und Eintreten in einen Prozeß, dessen Willen wir auf einer neuen Stufe nur wieder aufnehmen“ (NOHL 1925, S. 49).

Dieses Zitat signalisiert jedoch auch einen Rollenwechsel seines Autors. Um an einen von HABERMAS entwickelten Gedanken anzuknüpfen: Der Geschichtsschreiber bewegt sich immer in einem narrativen Bezugssystem, d. h., Geschichte ist „durch Episoden, mit denen sie beginnt und endet, begrenzt“

(HABERMAS 1976, S. 205).¹¹ Die Wahl eines offenen, evolutionistischen Modells durch NOHL weist darauf hin, daß er sich nicht mehr allein als Geschichtsschreiber, sondern als unmittelbar am Diskurs beteiligten Zeitgenossen sieht. „Evolutionstheorien und die auf sie gestützten Erklärungen von epochemachenden Entwicklungsschüben“, so HABERMAS, „können in jene ‚Diskurse‘ eingehen, in denen konkurrierende Identitätsprojektionen ‚zur Verhandlung stehen‘“ (ebd., S. 250). Das scheint mir der Punkt zu sein: Je mehr NOHL die „Deutsche Bewegung“ als Interpretament einführt, desto weniger versteht er sich als Geschichtsschreiber der Reformpädagogik, desto mehr agiert er selbst in der Rolle des am Diskurs Beteiligten. Diese Evolutionstheorie dient ihrem Urheber zwar auch noch als Heuristik zur Hypothesenvalidierung, immer mehr aber zur Legitimation eigener Identitätsentwürfe. Wir erinnern uns: „Die Reformpädagogik“ ist in den ersten drei Jahrzehnten unseres Jahrhunderts ein Ideensyndrom neben anderen und keineswegs unangefochten. Auf einen knappen Nenner gebracht: Weil er die Reformpädagogik durch ihre Einordnung in einen weit ausgreifenden geistesgeschichtlichen Traditionszusammenhang und dessen quasi zwangsläufige Entwicklungslogik mit einer Aura des Überzeitlichen umgibt, kann NOHL sie gegen ihre Kritiker um so besser verteidigen. Wer wollte mit Sinn und Verstand gegen die „Deutsche Bewegung“ opponieren? Bemerkenswert ist jedenfalls, daß kaum ein anderer der renommierten Hochschulpädagogen jener Jahre die Reformpädagogik gegen die in der Endphase der Weimarer Republik immer heftiger werdende Kritik so in Schutz genommen hat wie gerade NOHL (vgl. KONRAD 1993, S. 588).¹²

5. Fazit

Ich kehre zu der eingangs von mir formulierten These zurück. „Die Reformpädagogik“ scheint mir nicht eine Kreation, Konstruktion oder gar Erfindung HERMAN NOHLS. Als NOHL in den 20er Jahren sich mit der Reformpädagogik auseinanderzusetzen begann, hatte sich die „Reformpädagogik“ im historiographischen Diskurs bereits weitgehend etabliert. Dem schon kanonische Züge tragenden Fundus an Themen und Namen fügten NOHL und seine Schüler den einen oder anderen Pinselstrich, aber nichts grundsätzlich Neues hinzu. In wohl kaum einer zweiten Epoche der deutschen Erziehungsgeschichte ist so früh und so entschieden die Selbstwahrnehmung und historiographische Bewältigung einer bestimmten Strömung in die Wege geleitet worden wie in dem hier zur Diskussion stehenden Zeitraum im Blick auf die Reformpädagogik – und zwar, das scheint mir bemerkenswert, keinesfalls zuerst von ihren Befürwortern.

Dementsprechend bestand NOHLS Beitrag auch nicht darin, „zuerst die innere Einheit der verschiedenen pädagogischen Reformbestrebungen des frü-

11 Zur narrativen Struktur der Geschichtserzählung vgl. auch BAUMGARTNER (1975, bes. S. 57ff.).

12 Auf die Verkürzungen, die NOHL auf diese Weise – auch und nicht zuletzt gegenüber dem in der übrigen Historiographie durchaus erreichten Reflexionsstand – in Kauf zu nehmen gezwungen ist, kann hier nur hingewiesen werden. So interpretiert NOHL die Reformpädagogik primär geistesgeschichtlich und führt sie auf genuin ‚deutsche‘ Wurzeln zurück. Gegen letztere Sichtweise bringt FLITNER (1931) die internationale Perspektive entschieden zur Geltung.

hen 20. Jahrhunderts ... *erkannt* zu haben“, wie OTTO FRIEDRICH BOLLNOW (1983, S. 13; Hervorhebung von F. M. K.) meinte, in dessen Worten sich vielmehr schon die besondere Rezeptionsgeschichte des NOHLSchen Konstrukts spiegelt, sondern die „innere Einheit“ des von ihm vorgefundenen sozialen und ideologischen Faktums „Reformpädagogik“ durch seine spezifische Interpretation im Rahmen eines evolutionären, zukunfts-offenen Geschichtsmodells im Blick auf *künftige* Rezeptionsversuche konsequenzenreicher als andere *gedeutet* zu haben. NOHL hat die Epoche/Episode Reformpädagogik enthistorisiert und sie in ein Programm transformiert. Darstellungen wie die von OELKERS und ANDREAS FLITNER scheinen mir ihre Plausibilität nicht zum geringsten aus dieser Leistung NOHLS zu ziehen.

Literatur

- APPENS, W.: Die pädagogischen Bewegungen des Jahres 1848. Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik des 19. Jahrhunderts. Elberfeld 1914.
- BARTH, P.: Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung. Leipzig 1911.
- BAUMGARTNER, H.M.: Narrative Struktur und Objektivität. Wahrheitskriterien im Historischen Wissen. In: J. RÜSEN (Hrsg.): Historische Objektivität. Aufsätze zur Geschichtstheorie. Göttingen 1975, S. 57–67.
- BERNFELD, S.: Das jüdische Volk und seine Jugend. Wien/Berlin 1920.
- BERNFELD, S.: Die Schulgemeinde und ihre Funktion im Klassenkampf. In: Ders.: Antiautoritäre Erziehung und Klassenkampf. Ausgewählte Schriften, Bd. 2. Hrsg. v. L. v. WERDER/R. WOLFF. O.O., o.J. (1969) (zuerst: Berlin 1928), S. 388–467.
- BIENZEISLER, R.: Der Bremer Reformpädagoge Fritz Gansberg. Ein Beitrag zur Historiographie der Reformpädagogik. Bochum 1986.
- BÖLLING, R.: Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart. Göttingen 1983.
- BOLLNOW, O.F.: Anthropologische Pädagogik. Bern/Stuttgart 1983.
- BURGER, E.: Arbeitspädagogik. Geschichte, Kritik, Wegweisung. Leipzig 1914.
- CLAPARÈDE, E.: Kinderpsychologie und experimentelle Pädagogik. Leipzig 1911.
- DIE MODERNE KULTUR und das Bildungsgut der deutschen Schule. Bericht über den Pädagogischen Kongreß des deutschen Ausschusses für Erziehung und Unterricht, veranstaltet in Weimar vom 7. bis 9. Oktober 1926. Im Auftrage des Vorstandes des Deutschen Ausschusses für Erziehung und Unterricht herausgegeben von G. RIED. Leipzig 1927.
- DILTHEY, W.: Die dichterische und philosophische Bewegung in Deutschland 1770–1800. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 5, 1. Hälfte. Hrsg. v. G. MISCH. Leipzig 1924, S. 12–27.
- DOLCH, J.: Art. Reformbestrebungen, päd., u. Reformpädagogik. In: Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, Bd. 2. Freiburg i.Br. 1932, Sp. 681–683.
- DOLCH, J.: Erziehung und Erziehungswissenschaft in Deutschland und Deutschösterreich von 1900 bis 1930. In: Handbuch der Erziehungswissenschaft. Hrsg. v. F.X. EGGERSDORFER. V. Teil. Bd. 3, 1. T. München 1933, S. 47–110.
- EBERHARD, O.: Art. Revolutionierende Pädagogik. In: Lexikon der Pädagogik. Hrsg. v. M. ROLLOFF, Bd. 4. Freiburg i.Br. 1915, Sp. 362–369.
- EGGERSDORFER, F.X.: Moderne Reformpädagogik und christliche Erziehungsweisheit. In: Pädagogische Zeitfragen. Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der Erziehung. Hrsg. v. d. Redaktion des „Pharus“. Neue Folge, H. 2. Donauwörth 1910, S. 3–16.
- FISCHER, A.: Die geistige Krisis in der Schule. In: Süddeutsche Monatshefte 27 (1929/30), S. 156–162.
- FISCHER, A.: Art. Schulreform. In: Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. Hrsg. v. Deutschen Institut für Wissenschaftliche Pädagogik Münster in Westfalen. Bd. 2. Freiburg i.Br. 1932, Sp. 889–894.
- FLITNER, A.: Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. München 1992.

- FLITNER, W.: Vom Charakter der neuen Erziehung (1924). Wieder abgedr. in: FLITNER 1987, S. 7–11.
- FLITNER, W.: Die Führer der pädagogischen Erneuerung (1925). Wieder abgedr. in: FLITNER 1987, S. 12–20.
- FLITNER, W.: Die drei Phasen der pädagogischen Reformbewegung. In: Ders.: Theorie des pädagogischen Weges und der Methode. Weinheim 1928, S. 56–66.
- FLITNER, W.: Die Reformpädagogik und ihre internationalen Beziehungen. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (1931), S. 39–57.
- FLITNER, W.: Zur Einführung. In: Ders./KUDRITZKI 1982, Bd. 1, S. 9–36.
- FLITNER, W.: Die Pädagogische Bewegung. Beiträge – Rückblicke. Gesammelte Schriften, Bd. 4. Bes. v. U. HERRMANN. Paderborn u. a. 1987.
- FLITNER, W./KUDRITZKI, G. (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik, 2 Bde. Stuttgart 1982.
- FRISCHSEISEN-KÖHLER, M.: Bildung und Weltanschauung. Eine Einführung in die pädagogischen Theorien. Charlottenburg 1921.
- GLÜCKSELIG, E.: Erziehung auf wissenschaftlicher Grundlage. In: Die Neue Erziehung 8 (1925), 4, S. 247–250.
- GÖTZE, C. u. a.: Art. Zeichenunterricht. In: Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik. Hrsg. v. W. REIN, Bd. 7. Langensalza 1899, S. 685–762.
- GRUNWALD, G.: Die Pädagogik des Zwanzigsten Jahrhunderts. Ein kritischer Rückblick und programmatischer Ausblick. Freiburg i. Br. 1927.
- GURLITT, L.: Erziehung zur Mannhaftigkeit. Berlin ³1906.
- HABERMAS, J.: Geschichte und Evolution. In: Ders.: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt a. M. 1976, S. 200–267.
- HEILMANN, K.: Quellenbuch zur Pädagogik. Quellenschriften und Quellenstücke für die Vor- und Fortbildung des Lehrers. Leipzig 1905.
- HEMAN, FR.: Geschichte der neueren Pädagogik. Eine Darstellung der Bildungsideale der Deutschen seit der Renaissance und der Reformation. Zum Unterricht für Lehrerseminare und zum Selbststudium. Osterwieck (Harz)/Leipzig ²1909.
- HEPP, J.: Die Selbstregierung der Schüler. Erfahrungen mit F. W. Försters Vorschlägen für eine vertiefte Charakterbildung in der Schule. Zürich 1914 (2., verm. Aufl.).
- HERGET, A.: Die wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart, 2 Bde. Prag u. a. 1917 (2., verm. Aufl.).
- JÄGER, H.: Generationen in der Geschichte. Überlegungen zu einer umstrittenen Konzeption. In: Geschichte und Gesellschaft 3 (1977), S. 429–452.
- KAWERAU, S.: Soziologische Pädagogik. Leipzig 1924 (2., verm. u. verb. Aufl.).
- KÖHLER, A.: Die neue Erziehung. Grundzüge der pädagogischen Idee Fröbels und deren Anwendung in Familie, Kindergarten und Schule. Weimar 1873.
- KÖNIGBAUER, J.: Geschichte der Pädagogik und Methodik für Seminaristen und Lehrer. Regensburg ⁴1903.
- KONRAD, F.-M.: Grenzen der Erziehung? Zur „Revision der pädagogischen Bewegung“ in den Erziehungsdebatten der Weimarer Republik. In: Neue Sammlung 33 (1993), S. 575–599.
- LEHMANN, R.: Die pädagogische Bewegung im Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts. In: Jahrbuch des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht. Berlin, 2 (1920), S. 61–107.
- LEHMANN, R.: Die pädagogische Bewegung der Gegenwart. Bd. 1: Ihre Ursprünge und ihr Charakter. München 1922.
- LEHMENSICK, E.: Die Theorie der formalen Bildung. Göttingen 1926.
- Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung Hamburg: Das Kind als Künstler. Ausstellung von freien Kinderzeichnungen in der Kunsthalle zu Hamburg. Hamburg 1898.
- LESER, H.: Das pädagogische Problem in der Geistesgeschichte der Neuzeit. Bd. 1: Renaissance und Aufklärung im Problem der Bildung. München/Berlin 1925.
- LITT, TH.: Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik. Abhandlungen zur gegenwärtigen Lage von Erziehung und Erziehungstheorie. Leipzig/Berlin 1931 (2., verm. Aufl.).
- LÖWENSTEIN, K.: Das Kind als Träger der werdenden Gesellschaft (1926). Wiederabgedr. in: Ders.: Sozialismus und Erziehung. Eine Auswahl aus den Schriften 1919–1933. Neu herausgegeben von F. BRANDECKER/H. FEIDEL-MERTZ. Berlin/Bonn-Bad Godesberg 1976.
- MATTHES, E.: Franz Xaver Eggersdorfer. In: H. GLÖCKEL u. a. (Hrsg.): Bedeutende Schulpädagogen. Werdegang – Werk – Wirkung auf die Schule von heute. Bad Heilbrunn/Obb. 1993, S. 195–209.

- MATTHIAS, A.: Erlebtes und Zukunftsfragen aus Schulverwaltung, Unterricht und Erziehung. Berlin 1913.
- MESSER, A.: Pädagogik der Gegenwart. Berlin 1926.
- MOOG, W.: Geschichte der Pädagogik, 3. Bd. Osterwieck a. Harz/Leipzig 1933.
- MÜNCH, W.: Zukunftspädagogik. Berichte und Kritiken, Betrachtungen und Vorschläge. Berlin ²1908.
- MUTHESIUS, K.: Die Berufsbildung des Lehrers. München 1913.
- NOHL, H.: Die Deutsche Bewegung und die idealistischen Systeme (1911). Wieder abgedr. in: NOHL 1949, S. 28–38.
- NOHL, H.: Die neue deutsche Bildung (1920). Wieder abgedr. in: NOHL 1949, S. 9–20.
- NOHL, H.: Die Deutsche Bewegung in der Schule (1925). Wieder abgedr. in: NOHL 1949, S. 39–49.
- NOHL, H.: Die Einheit der Pädagogischen Bewegung (1926). Wieder abgedr. in: NOHL 1949, S. 21–27.
- NOHL, H.: Pädagogische Bewegung oder pädagogische Reaktion? (1932). Wieder abgedr. in: NOHL 1949, S. 237–244.
- NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland. In: NOHL/PALLAT, 1. Bd.: Die Theorie und Entwicklung des Bildungswesens (1933), S. 302–374.
- NOHL, H.: Die Theorie der Bildung. In: NOHL/PALLAT, 1. Bd. (1933) (a), S. 3–80.
- NOHL, H.: Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt a. M. 1949.
- NOHL, H.: Die Deutsche Bewegung. Vorlesungen und Aufsätze zur Geistesgeschichte von 1770–1830. Hrsg. v. O. F. BOLLNOW/F. RODI. Göttingen 1970.
- NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a. M. ⁹1982.
- NOHL, H./PALLAT, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Langensalza 1929ff.
- OELKERS, J.: Die Reformpädagogik. In: R. WINKEL (Hrsg.): Pädagogische Epochen. Von der Antike bis zur Gegenwart. Düsseldorf 1988, S. 187–228.
- OELKERS, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/München 1989.
- PAULSEN, FR.: Art. Bildung. In: Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Hrsg. v. W. REIN, Bd. 1. Langensalza 1895, S. 414–424.
- PAULSEN, FR.: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart, 2. Bd. Berlin/Leipzig 1921 (3., erw. Aufl., hrsg. u. in einem Anhang fortgesetzt von R. LEHMANN).
- PETERSEN, P.: Schulreform (1913). Wieder abgedr. in: PETERSEN 1925, S. 1–5.
- PETERSEN, P.: Der Weg zur neuen Schule des deutschen Volkes (1920). Wieder abgedr. in: PETERSEN 1925, S. 16–21.
- PETERSEN, P.: Innere Schulreform und Neue Erziehung. Weimar 1925.
- PETERSEN, P.: Die Neueuropäische Erziehungsbewegung. Weimar 1926.
- PETERSEN, P.: Die Stellung des Landerziehungsheims im Deutschen Erziehungswesen des 20. Jahrhunderts. In: E. HUGUENIN: Die Odenwaldschule. Weimar (1926) (a), S. VII–XLIX.
- RAUSCH, E.: Geschichte der Pädagogik und des gelehrten Unterrichts. Leipzig ³1909.
- REGENER, FR.: Skizzen zur Geschichte der Pädagogik. Langensalza ²1904.
- REIN, W.: Pädagogik in systematischer Darstellung, 1. Bd. Langensalza 1902.
- Richtlinien für die Lehrpläne der Wohlfahrtsschulen. Hrsg. v. Preußischen Ministerium für Volkswohlfahrt. Berlin 1930.
- RISSMANN, R.: Schulreform (1905). Wieder abgedr. in: RISSMANN 1911, S. 52–65.
- RISSMANN, R.: Das Neue (1906). Wieder abgedr. in: RISSMANN 1911, S. 66–76.
- RISSMANN, R.: Geschichte des Deutschen Lehrervereins. Leipzig 1908.
- RISSMANN, R.: Volksschulreform. Leipzig 1911.
- SCHEFFLER, I.: Die Sprache der Erziehung. Düsseldorf 1971.
- SCHMID, K. A. (Hrsg.): Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit, 1. Bd. Stuttgart 1884.
- SCHRÖTELER, J.: Die internationalen Erziehungsbestrebungen von 1900–1930. In: Handbuch der Erziehungswissenschaft. Hrsg. v. F. X. EGGERSDORFER u. a. Teil V, Bd. 3, 1. T. München 1933, S. 3–44.
- SEIDEL, R.: Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule. Zürich ³1919.
- SPRANGER, E.: Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart in geschichtsphilosophischer Beleuchtung. Leipzig 1928.

- STURM, K.F.: Die pädagogische Reformbewegung der jüngsten deutschen Vergangenheit, ihr Ursprung und Verlauf, Sinn und Ertrag. Osterwieck/Harz 1930.
- TENORTH, H.E.: „Reformpädagogik“ – erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 40 (1994), S. 585–604.
- TOISCHER, W.: Geschichte der Pädagogik. Kempten/München 1907.
- Versuche und Ergebnisse der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg. Hamburg ²1901.
- WENIGER, E.: Neue Erziehung und philosophische Bewegung in Deutschland (1929). Wieder abgedr. in: WENIGER 1975, S. 45–50.
- WENIGER, E.: Die Theorie der Bildungsinhalte. In: NOHL, H./PALLAT, 3. Bd.: Allgemeine Didaktik und Erziehungslehre (1930), S. 3–7.
- WENIGER, E.: Schulreform, Kulturkritik und pädagogische Bewegung (1932). Wieder abgedr. in: WENIGER 1975, S. 95–106.
- WENIGER, E.: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Weinheim/Basel 1975.
- WILLMANN, O.: Didaktik als Bildungslehre. Neudr. Freiburg/Wien ⁶1957 (zuerst 1882ff.).
- WILLMANN, O.: Art. Historische Pädagogik. In: *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. Hrsg. v. W. REIN, 3. Bd. Langensalza 1897, S.705–709.
- WOLFF, A.: Über Sinn und Wert der Erziehungsgeschichte. In: *Die Deutsche Schule* 33 (1929), S. 1–10 u. 65–73.
- ZIEGLER, TH.: Geschichte der Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen. München ⁴1917.
- ZIERENBERG, B.: Die deutsche Familienerziehung im Lichte der neuzeitlichen Erkenntnis. Gervelsberg 1924.

Abstract

The author propounds the thesis that the fundamental structure of the historiographic approach to reform pedagogics was already established in its essential outline during the first two decades of the twentieth century and that its canonization was begun as early. According to KONRAD, reform pedagogics was not “invented” by NOHL and his disciples, rather in outline it was already constructed by contemporary pedagogical historiography. The diversity of trends that are counted among reform pedagogics, the point of time of its emergence during the 1890s, the internationality of its appearance had been developed by contemporary historical educational science. NOHL’s original achievement was that he placed reform pedagogics into a unified intellectual current that was conceived of as “German Movement” since the Storm and Stress period.

Anschrift des Autors:

Dr. Franz-Michael Konrad, Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft I, Münzgasse 22–30, 72070 Tübingen