

# 1 Einleitung: Zielstellungen und methodologische Überlegungen

Die *New Education Fellowship* hat die internationale Reformpädagogik seit der Zwischenkriegszeit geprägt wie kaum eine andere Organisation. Sie hat die interdisziplinäre Kommunikation zwischen den am pädagogischen Prozess Beteiligten befördert, Konzepte und Programme in die öffentliche Wahrnehmung gebracht und synergetische Strukturen geschaffen. Von einem holistischen Ansatz ausgehend hat sie sich weder auf ein bestimmtes pädagogisches Feld oder ein spezifisches Programm beschränkt, noch eine einzelne politische Richtung bedient. Die daraus resultierende programmatische Diversität machte einerseits die Stärke dieser Organisation aus, andererseits resultierten daraus auch Disparitäten und interne Spannungen, die sie in ihrer Entwicklung behinderten. Die *Fellowship* hat den pädagogischen Diskurs mitbestimmt und so an dem mitgewirkt, was heute als Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts bezeichnet wird. Dabei spielte die *New Era*, die englischsprachige Zeitschrift der *Fellowship*, eine wesentliche Rolle. Ihr nunmehr 90-jähriges Bestehen macht sie zu einer der ältesten reformpädagogischen Zeitschriften und verdeutlicht nicht nur die Kontinuität, sondern auch die Aktualität ihres Anliegens.<sup>1</sup>

Der Begriff der Reformpädagogik – als solcher oft exklusiv verstanden als Terminus für eine relativ kurze historische Epoche vom Ende des 19. Jahrhunderts bis Anfang der 1930er Jahre mit einem festgelegten Kanon an pädagogischen Postulaten, einem klar umrissenen pädagogischen Personal und bestimmten historischen Vorläufern und als solcher oft unter nationalem Paradigma gedeutet und systematisiert als „reformpädagogische Bewegung“ im Kontext anderer sozialer und gesellschaftspolitischer „Bewegungen“ (vgl. u.a. Scheibe 1969, Flitner<sup>8</sup>1968, Nohl<sup>2</sup>1935) – soll an dieser Stelle in seiner konzeptionellen Breite thematisiert werden. Insbesondere Oelkers hat die Reformpädagogik als perennierendes Thema vorgestellt und Einseitigkeiten in der Rekonstruktion benannt (vgl. u.a. Oelkers<sup>4</sup>2005). Er führt aus, dass es „keine fest umrissene Größe ‚Reformpädagogik‘ [gibt], sondern nur angenäherte Semantiken, Praxen und Publizistiken, die international vernetzt waren“. Schon in der Antike habe es „Argumente für die bessere oder neuere Erziehung“ gegeben, somit sei „Pädagogik im modernen Sinn immer Reformpädagogik“, denn die „Konzepte passen sich wechselnden Situationen an, bringen praktische Innovationen hervor etc.“, „neu“ seien also nicht „die kommunikativen Formeln“, sondern vielmehr deren „Verbreitung und Rezeption und die damit reflek-

---

<sup>1</sup> Dass die *New Era* nach wie vor publiziert wird, bestätigte Christine Wykes, die derzeitige Vorsitzende der *Fellowship* (vgl. Angaben auf der Homepage der *World Education Fellowship International*, abrufbar unter: <http://www.wef-international.org/>), in einem Telefonat am 20. Juli 2010. Die *New Era* besitzt eine offizielle, aber derzeit nicht aktualisierte Homepage, abrufbar unter: <http://www.neweraeducation.co.uk/>. Ihr aktueller Herausgeber ist Dave Hinton.

tierte Praxis“ (ebd., S. 22f.). Auch Benner und Kemper weiten das Phänomen „Reformpädagogik“ historisch aus, indem sie diese in Beziehung zur „Normalpädagogik“ setzten und in unterschiedliche Phasen einteilen. Die erste Phase wird mit der Zeit der pädagogischen Aufklärung benannt, in der die ersten philanthropischen Reforminstitute begründet wurden (Benner & Kemper <sup>3</sup>2009), während die zweite Reformbewegung im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts konstatiert wird, entstanden aus der Kritik an der staatlichen Lernschule des 19. Jahrhunderts (ebd. <sup>2</sup>2009a). Die demokratischen Bildungsreformen in beiden deutschen Nachkriegsstaaten werden schließlich in die dritte Phase eingeordnet, die zum Ausbau der Erziehungswissenschaft beigetragen und zu einer pädagogischen Schul- und Reformkritik geführt habe (ebd. <sup>2</sup>2009b,c). Auch wenn nachfolgend primär Bezug genommen werden wird auf die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts im Hinblick auf die internationalen Entwicklungen, bin ich mir der inhaltlich-programmatischen Breite des Terminus „Reformpädagogik“ bewusst. Um ein exklusives Verständnis zu vermeiden, sei auf den etymologischen Ursprung des Begriffs nach dem lateinischen *reformare* = „umgestalten“, „verwandeln“ verwiesen, der an dieser Stelle wiederum nur angedeutet werden kann. „Reformare“ (ebenso „reformator“) bezieht sich in seiner älteren Bedeutung darauf, „einen ursprünglichen, vorübergehend in Vergessenheit geratenen Sinn oder Anspruch wieder in sein Recht zu setzen“ (vgl. ebd. <sup>3</sup>2009, S. 13f). Exemplarisch benennen Herwart & Kemper die von Johannes Amos Comenius (1592–1670) im 17. Jahrhundert entwickelte Bildungslehre, die von einer zweckmäßigen, eschatologisch definierten Weltordnung ausging, die es zu „reformieren“ gelte, die also „wiederherzustellen“ sei (ebd., S. 14). Der Begriff der „Reformpädagogik“ – seiner historischen Wortbedeutung folgend – impliziert somit nicht nur ein bestimmtes praktisch-methodisches Vorgehen, sondern auch die legitimierende (Rück-)Besinnung auf einen ursprünglichen erzieherischen Anspruch. Dieses breite Begriffsverständnis bildet die konzeptuelle Grundlage dieser Arbeit. Ich verwende überwiegend den Ausdruck „Neue Erziehung“, der sich an der zeitgenössischen Terminologie der *new education*, *éducation nouvelle* oder *educazione nuova* orientiert. Ebenso gebrauche ich ausnahmslos die Bezeichnung *New* bzw. *World Education Fellowship*, statt die im Deutschen oftmals synonym verwendete Variante *Weltbund für Erneuerung der Erziehung*. Letztere benennt im engeren Sinne lediglich die deutsche Sektion der *Fellowship*, die als Nachfolgegründung der *Deutschen Mittelstelle* des *Internationalen Arbeitskreises für Erneuerung der Erziehung* etabliert wurde, und nicht die internationale Organisation in ihrer Gesamtheit. Darüber hinaus ist auch die Begrifflichkeit der „Internationalität“ der Reformpädagogik zu konkretisieren. Nach Seitz (2002, S. 277–279) kann „Internationalität“ auf mehreren Ebenen zum Ausdruck kommen:

„Internationalität [...] als wissenschaftliche Einstellung, die zur Analyse eines bestimmten pädagogischen Problems Erkenntnisse aus dem gesamten Spektrum der internationalen Forschung zu Rate zieht [...], [als] mögliches Ziel pädagogischen Bemühens in Theorie und Praxis, nämlich das Interesse, qua Bildung und / oder wissenschaftlichen Dialog die Verständigung zwischen den Völkern und deren friedliche Kooperation zu befördern [...] und [in Form] internationaler Kommunikation.“

In der *Fellowship* verbanden sich diese drei Ebenen zu einem homogenen Konzept: Während einerseits eine internationale Bildung als Teil der friedenspädagogischen Ziel-

setzung der „Neuen Erziehung“ befördert wurde, war die generelle Herangehensweise an ein pädagogisches Problem grundsätzlich durch internationale Erfahrungswerte definiert. Internationale Kommunikation wurde aktiv vorangetrieben, u.a. durch internationale Kongresse (vgl. Kap. 3.3.1, 3.3.2), mehrsprachige Zeitschriften (vgl. Kap. 3.3.3) oder Forschungsk Kooperationen (vgl. Kap. 3.3.4). Internationalität bildete somit sowohl eine inhaltliche Zielstellung, als auch eine paradigmatische Grundlage und allgemeine Handlungsorientierung der *Fellowship*.

### ***Zielstellungen der Arbeit***

Das primäre Ziel meiner Arbeit besteht in der möglichst umfassenden Rekonstruktion der Bedeutung der *New Era* innerhalb des reformpädagogischen Diskurses seit der Zwischenkriegszeit und, damit zusammenhängend, ihrer Rolle in der internationalen publizistischen Vernetzung der „Neuen Erziehung“. Dafür ist erstens die Zeitschrift selbst sowohl in ihrer inhaltlichen als auch strukturellen Entwicklung zu analysieren, wobei die Funktionen ihrer einzelnen Rubriken und Themenschwerpunkte einschließlich eventueller Diskontinuitäten zu ermitteln und vor dem Hintergrund der Ausgangsfragestellung zu untersuchen sind. Zweitens ist auch die *Fellowship* als institutioneller Rahmen der *New Era* hinsichtlich ihrer Zielsetzung, Organisation und generellen Handlungsweisen zu erfassen, um davon ausgehend das zeitgenössische diskursive Feld der Reformpädagogik konkretisieren zu können. Sowohl zur *Fellowship* als auch zur *New Era* ist die bisherige Forschungslage als ungenügend zu bezeichnen, so dass ich drittens einen längst überfälligen Beitrag zur Aufarbeitung des bislang wenig beachteten Quellenmaterials leisten möchte, das sich in Form der *New Era*, verschiedener Veröffentlichungen der *Fellowship* und des Archivmaterials im *Institute of Education* der *University of London* darstellt.

### ***Methodologische Überlegungen***

In der Rekonstruktion der internationalen Aktivitäten der *Fellowship*, einschließlich der *New Era* und der darin enthaltenen Ansichten, folgt die Arbeit einem multiperspektivischen Ansatz. Dieser orientiert sich zum einen an dem u.a. von Quentin Skinner (\*1940) und John G.A. Pocock (\*1924) auf politischem Gebiet entwickelten kontextualistisch-historiographischen Ansatz (vgl. Mulsow & Mahler 2010). Ideengeschichte konstituiert sich bei Skinner und Pocock aus dem interdependenten Verhältnis von politischer Praxis, theoretischer Reflexion und sozialer Entwicklung. Im Gegensatz zur traditionellen Ideengeschichte analysiert die sog. Cambridge School die Sprachen der Diskurse, die die politische Praxis konstituieren und legitimieren, dabei werden nicht nur die Diskurstraditionen, sondern auch die Funktionen der Diskursbeiträge ermittelt. Sie wendet sich dabei von einer Ideengeschichte ab, die nur von großen, als kanonisch angesehenen Autoren ausgeht, diese in Form geschlossener Theoriegebäude systematisiert und vor dem Hintergrund überzeitlicher Fragestellungen untersucht. Ein derartiger Fokus auf die zeitunabhängige Entwicklung von Ideensystemen, so die Kritik, führe aufgrund der Tendenz zur Kohärenzerzeugung notwendigerweise zur Ausblendung divergierender Aussagen. In der traditionellen Historiographie würden zudem die Kontexte der jeweiligen Texte ebenso wenig berücksichtigt, wie die von einer Erwartung geprägte Haltung eines Historikers (vgl. Kohler 2009, S. 13ff).

Ein Impuls zur Entwicklung des Ansatzes stammt von Peter Laslett (1915–2001)<sup>2</sup>, der die historische Praxis der Nutzung von Archivmaterialien, unpublizierten Manuskripten u.ä. auf das Feld der politischen Ideengeschichte übertrug. Sein Ansatz basierte auf einer detaillierten und auf historischer Genauigkeit hinarbeitenden Rekonstruktion zeitgenössischer Entstehungsbedingungen. Darüber hinaus stellte auch die Philosophie der Sprachanalyse, insbesondere die Sprechakttheorie von John L. Austin (1911–1960)<sup>3</sup>, einen entscheidenden Impuls dar. Austin betont die mit den Sprechakten verbundenen Handlungsabsichten. Sätze bzw. Texte besitzen nicht nur eine ihnen immanente Semantik, sondern mit ihnen ist auch ein Handeln verbunden. Vor diesem Hintergrund entwickelte Pocock sein Konzept der politischen Sprachen. Dieses geht davon aus, dass Gesellschaften über ein limitiertes Repertoire an Begriffen, Konversationsregeln, Normen und Ideen verfügen, mit deren Hilfe die politische Kommunikation realisiert wird (vgl. auch Raphael 2006, S. 265). In Anlehnung an Thomas Kuhns (1922–1996)<sup>4</sup> Begriff des Paradigmas erläutert Pocock, wie die jeweilige politische Sprache funktioniert: Ähnlich eines wissenschaftlichen Paradigmas, das spezifische Standards des Arbeitens und Problemlösens vorgibt, funktioniert auch eine politische Sprache als Leitfaden für alle in ihr möglichen Ausdrucksformen. Später verwendete Pocock für diesen Sachverhalt die auf Ferdinand de Saussure (1857–1913)<sup>5</sup> zurückgehenden Begriffe der *langue* und *parole*.<sup>6</sup> Politische Kulturen bestehen demnach aus verschiedenen *langues*, die ein gewisses normatives Repertoire zur Verfügung stellen. Sprache als Träger des Diskurses konstituiert die politische Realität: “For anything to be said or written or printed, there must be a language to say it in; the language determines what can be said in it but is capable of being modified by what is said in it” (Pocock 1987, S. 20). Sprache kommt somit auch als Machtressource eine wichtige Bedeutung zu. Skinner geht davon aus, dass sich Bedeutung und Sinn von Äußerungen nur durch deren intentionalen Gebrauch in bestimmten Situationen bestimmen lassen, ein Sprechakt sei nicht nur die Mitteilung eines Sachver-

---

<sup>2</sup> Laslett besuchte die *Watford Grammar School for Boys* und studierte 1935–38 Geschichte am *St. John's College* in Cambridge. Während des Zweiten Weltkriegs arbeitete er u.a. in *Bletchley Park*. Ab 1953 unterrichtete er Geschichte in Cambridge. Laslett war Mitbegründer der *Cambridge Group for the History of Population and Social Structure* 1964 [biographische Angaben nach Smith (2005), Onlineausgabe des *Oxford Dictionary of National Biography*, abrufbar unter <http://www.oxforddnb.com/index/>, Zugriff: Juli 2010].

<sup>3</sup> Austin besuchte ab 1924 die *Shrewsbury School* und ab 1929 das *Balliol College* der *Oxford University*. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde Austin Professor für Moralphilosophie in Oxford [vgl. Onlineausgabe *The Literary Encyclopedia*, abrufbar unter <http://www.litencyc.com/php/speople.php?rec=true&UID=189>, Zugriff: Juli 2010].

<sup>4</sup> Kuhn studierte ab 1940 Physik an der *Harvard University*, 1949 promovierte er bei John H. van Vleck (1899–1980). 1961 wurde Kuhn ordentlicher Professor für Wissenschaftsgeschichte an der *University of California* in Berkeley. 1964–79 war er an der *Princeton University* tätig, anschließend, bis 1991, am *Massachusetts Institute of Technology* [vgl. Onlineausgabe der *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, abrufbar unter <http://plato.stanford.edu/cgi-bin/encyclopedia/archinfo.cgi>, Zugriff: Juli 2010].

<sup>5</sup> De Saussure studierte Indogermanistik in Leipzig und Bern, nach seiner Promotion in Leipzig unterrichtete er 1881–91 an der Pariser *École pratique des hautes études*. 1891–1931 war de Saussure Professor für Geschichte und indo-europäischen Sprachvergleich an der Universität in Genf (vgl. Ernst 2001, S. 293–302).

<sup>6</sup> De Saussure unterschied *langage* (die menschliche Rede), *langue* (das abstrakte Regelsystem) sowie *parole* (den einzelnen Sprechakt, die individuelle Äußerung) (vgl. Bünning 1996, S. 30–32).

halts, sondern auch ein illokutionärer Akt. Letzterer erschließt sich nur aus dem jeweiligen diskursiven Kontext mit seinen spezifischen sprachlichen Konventionen. Im Rahmen seiner Methode der Kontextualisierung versucht Skinner nun, die Entstehungsbedingungen der Texte zu rekonstruieren und sie vor dem Hintergrund zeitgenössischer Sprachstrukturen zu analysieren. Zur Rekonstruktion der Intentionen müssen sowohl die allgemeinen Umstände ihrer Entstehung, als auch die jeweiligen sprachlichen Konventionen des Entstehungskontextes bekannt sein. Dies bedeutet, dass auch die weniger bekannten Autoren und Texte um einen Autor herum zu berücksichtigen sind. Dabei geht es ihm insbesondere um „Subsprachen“: „Idioms, rhetorics, ways of talking about politics, distinguishable language games of which each may have its own vocabulary, rules, preconditions and implications, tone and style“ (ebd., S. 21). Im Vergleich zu Skinner ist Pocock weniger an den spezifischen Sprechakten und deren individuellen Absichten interessiert, sondern eher an den politischen Sprachen und ihren historischen Entwicklungen (vgl. Mulsow & Mahler 2010, S. 7–13).

Auch wenn die von der Cambridge School angestrebte Rekonstruktion notwendigerweise unvollständig bleibt, da Autorenintentionen und Semantik retrospektiv nie vollständig ermittelt und nachvollzogen werden können, zeigt der Ansatz der Cambridge School eine Möglichkeit des Erfassens auch pädagogischer Texte und Autoren. Für die vorliegende Arbeit bildet der methodologische Ansatz Skinners und Pococks keine Grundlage hinsichtlich der Anwendung auf einzelne Autoren, sondern eher eine grundlegende Orientierung für die historiographische Rekonstruktion: Zum einen betont der Ansatz die Bedeutung der Sprache und deren intentionale Verwendung im jeweiligen historischen Kontext, zum anderen basiert er auf einem breit angelegten Quellenkorpus, der sich nicht nur auf eminente Autoren beschränkt, sondern vom zeitgenössischen diskursiven Feld ausgeht. Beide Aspekte sind für die Auseinandersetzung mit der „Neuen Erziehung“ der Zwischenkriegszeit von grundlegender Bedeutung. Die mit der Rhetorik der „Neuen Erziehung“ verbundenen intendierten Konnotationen spielte bei der Erzeugung von Meinungsmacht (Oelkers 1999, S. 37) eine entscheidende Rolle. Getragen von einer Ästhetik des Harmonisch-Natürlichen (vgl. Kap. 4.6), wurde das „Neue“ zur moralischen Notwendigkeit. Der Diskurs basierte auf einer Erneuerungsterminologie, die nicht erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts zu einer allgemein anerkannten Forderung avancierte. Ausgangspunkt der Analyse bildet die *New Era*, die mit ihren Beiträgen von vorn herein einen eingeschränkten Blick auf eminente Autoren verunmöglicht. Für die Untersuchung der *New Era* hinsichtlich der Bereitstellung einer distinktiven Sprache zur Konstituierung und Legitimierung pädagogischer Praxis bietet das methodische Vorgehen Skinners und Pococks wichtige Impulse. Für die Kontextualisierung ist eine umfassende Einbettung der Zeitschrift in die zeitgenössische Theorielage der „Neuen Erziehung“ der Zwischenkriegszeit ebenso notwendig, wie die Klärung ihrer institutionellen Verwobenheit mit der *Fellowship*. Aus diesem Grund bildet die *Fellowship* einen inhaltlichen Schwerpunkt, wobei biographische (Kap. 3.1) und organisatorische (Kap. 3.3.3) Hintergründe, spirituell-religiösen Ursprünge (Kap. 3.2), historische Entwicklungen (Kap. 3.3, 3.4, 3.5) und verschiedene Handlungsfelder berücksichtigt werden. Dafür wurden erstmalig in der deutschen Forschung die Materialien des Archivs der *World Education Fellowship* im *Institute of Education* der *University of London* ausgewertet. Erst auf dieser Basis erfolgt deduktiv die Darstellung der *New Era* hinsichtlich ihrer

Zielstellungen (Kap. 4.2), organisatorischen Gestaltung (Kap. 4.3), inhaltlichen Schwerpunkte (Kap. 4.5), ästhetischen Verstärkung (Kap. 4.6) sowie ihres strukturellen Aufbaus (Kap. 4.4). Eine abschließende kritische Diskussion zur Bedeutung der *New Era* im Kontext der internationalen *new education* erfolgt im 5. Kapitel.

Zur Vertiefung des kontextualistisch-historiographischen Ansatzes in Bezug auf die *New Era* wurden neben texthermeneutischen Verfahren (vgl. z.B. Permentier & Rittelmeyer<sup>2</sup>2006, S. 49–71), die sich im engeren Sinne die Interpretation von Texten unter Einbeziehung ihrer historischen bzw. gesellschafts-politischen Entstehungsbedingungen beziehen, auch quantitative, statistisch repräsentierbare Daten verwendet. Letztere wurden z.T bereits von Jenkins (1989) erhoben, in der vorliegenden Arbeit jedoch unter veränderter Fragestellung ausgewertet. Die quantitativen Daten ermöglichen nicht nur detaillierte Aussagen zu einzelnen relevanten Aspekten, wie die Verteilung der Autoren der *New Era* nach Geschlecht und Profession (vgl. Kap. 4.4.2) oder inhaltliche Schwerpunkte einzelner Rubriken (vgl. Kap. 4.4), sondern erweitern den Blick auf das zeitgenössische diskursive Feld der „Neuen Erziehung“. Auf Grundlage der im Londoner Archiv der *Fellowship* vorliegenden vollständigen Jahrgänge der Zeitschrift konnten zudem gezielte Häufigkeits- und Kategorisierungsanalysen durchgeführt werden, deren Ergebnisse Rückschlüsse auf die konkrete inhaltlich-strukturelle Gestaltung der Zeitschrift ermöglichen. Durch den methodisch vielseitigen Ansatz ergibt sich ein komplexes Bild, das der Vielschichtigkeit des Untersuchungsgebietes Rechnung trägt.

Ich beginne mit der Darstellung deutscher und anglo-amerikanischer Forschungsergebnisse zur Internationalität der Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts. Dabei werden insbesondere bezüglich des deutschen Forschungskontextes einige Desiderate aufgezeigt, auf die die vorliegende Arbeit reagiert. Die Beschränkung auf den deutschen und anglo-amerikanischen Bereich ergab sich aus der Fokussierung der *New Era* als grundlegenden Untersuchungsgegenstand.