

Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland

(1890 – 1933)

Teil 1: Gesellschaftliche Kontexte,
Leitideen und Diskurse

Wolfgang Keim
Ulrich Schwerdt
(Hrsg.)



PETER LANG
EDITION

Als Gegenstand bildungshistorischer Forschung ist der Begriff Reformpädagogik umstritten. Während jüngere Darstellungen ihn vom historischen Hintergrund abgelöst und als einen Komplex pädagogischer Motive gekennzeichnet haben, die vom 18. Jahrhundert bis heute in immer neuer Weise aufgegriffen und ausformuliert wurden, bemüht sich das *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933)* ausdrücklich um eine differenzierte historische Kontextualisierung. Die deutsche Reformpädagogik wird als kritische Reaktion auf den gegen Ende des 19. Jahrhunderts im Deutschen Reich zu einem ersten Abschluss gekommenen Aufbau eines Systems pädagogischer Institutionen und Praktiken begriffen. Reformpädagogische Initiativen bündelten sich in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten; sie entwickelten und erprobten eine Vielzahl produktiver Ideen, Konzepte und Modelle und bestimmten den pädagogischen Diskurs bis 1933 wesentlich mit. Auf der Grundlage zahlreicher lokalgeschichtlicher, biographischer und problemgeschichtlicher Untersuchungen, die in den vergangenen Jahrzehnten entstanden sind, unternimmt diese zweiteilige Publikation den Versuch, das derzeitige Wissen zu zentralen Aspekten der historischen Reformpädagogik zusammenzufassen und in neuartiger Weise zu systematisieren. Gegenüber oberflächlichen Vereinheitlichungen wird die Vielfalt und Widersprüchlichkeit der historischen Reformpädagogik und zugleich die Notwendigkeit einer kritischen Vergegenwärtigung betont.

Wolfgang Keim, Dr. phil., ist emeritierter Professor für Allgemeine und Historische Pädagogik an der Universität Paderborn. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Erziehungsgeschichte und Fragen der Schulreform im 20. Jahrhundert.

Ulrich Schwerdt, Dr. phil., ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Historische Bildungsforschung und die Inklusive Pädagogik.

Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933)

Wolfgang Keim
Ulrich Schwerdt
(Hrsg.)

Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890 – 1933)

Teil 1: Gesellschaftliche Kontexte,
Leitideen und Diskurse

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Umschlaggestaltung:

© Olaf Gloeckler, Atelier Platen, Friedberg

ISBN 978-3-631-62396-1 (Print)
E-ISBN 978-3-653-04839-1 (E-Book)
DOI 10.3726/978-3-653-04839-1

© 2013 by Wolfgang Keim / Ulrich Schwerdt (Hrsg.) [Vol-Editors]
and Albert Hamann / Bernd Wedemeyer-Kolwe / Bettina Irina
Reimers / Christa Kersting / Christa Uhlig / Detlef Gaus / Dieter
Kirchhöfer / Edgar Weiß / Franz-Michael Konrad / Fritz Osterwalder
/ Heike Heckelmann / Heiner Ullrich / Heinz-Elmar Tenorth / Jürgen
Reyer / Markus Brenk / Reinhard Uhle / Roland Bast / Stefan Wolf
/ Tobias Rülcker / Ulrich Binder / Walter Herzog / Winfried Mogge /
Wolf-Dietrich Greinert.

Peter Lang Edition ist ein Imprint der Peter Lang GmbH.

Peter Lang – Frankfurt am Main · Bern · Bruxelles · New York ·
Oxford · Warszawa · Wien

PETER LANG




Open Access: Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons
Lizenz Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0
International (CC BY-NC-ND 4.0). Den vollständigen Lizenztext finden
Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

www.peterlang.de

Inhaltsverzeichnis

Teil I: Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse

Vorwort 7

Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933) – zur Einführung
(Wolfgang Keim/Ulrich Schwerdt) 9

A. Reformpädagogik und gesellschaftliche Kontexte

Politische Parteien (Wolfgang Keim)..... 39

Arbeiterbewegung (Christa Uhlig) 85

Konservative Revolution (Roland Bast) 109

Friedensbewegung (Wolfgang Keim) 135

Frauenbewegung (Christa Kersting)..... 169

Jugendbewegung (Winfried Mogge)..... 215

Pädagogische Berufsverbände (Christa Uhlig)..... 257

Erziehungswissenschaft (Heinz-Elmar Tenorth) 293

Psychologie (Walter Herzog)..... 327

B. Reformpädagogische Leitideen und Diskurse

Entwicklung (Edgar Weiß)..... 363

Kindorientierung (Heiner Ullrich) 379

Ganzheit (Tobias Rülcker)..... 407

Natur (Heinz-Elmar Tenorth)..... 425

Selbsttätigkeit (Dieter Kirchhöfer)..... 449

Individualität (Dieter Kirchhöfer)..... 477

Religiosität/Spiritualität (Heiner Ullrich)..... 499

Gemeinschaft und Gesellschaft (Tobias Rülcker)..... 533

Pädagogischer Eros (Detlef Gaus/Reinhard Uhle)..... 559

Macht und Grenzen der Erziehung (Jürgen Reyer) 577

Zukunft (Ulrich Binder/Fritz Osterwalder)..... 605

Teil II: Praxisfelder und pädagogische Handlungssituationen

C. Reformpädagogische Praxisfelder

Vorschulerziehung (Franz-Michael Konrad)	629
Schule (Wolfgang Keim/Ulrich Schwerdt)	657
Berufsbildung (Wolf-Dietrich Greinert/Stefan Wolf)	777
Heilpädagogik (Ulrich Schwerdt)	801
Sozialpädagogik (Franz-Michael Konrad)	835
Erwachsenenbildung (Wolfgang Keim)	877
Gefängnispädagogik (Bettina Irina Reimers)	929

D. Reformpädagogik in pädagogischen Handlungssituationen

Unterricht (Ulrich Schwerdt)	949
Arbeit (Christa Uhlig)	1011
Spiel (Edgar Weiß)	1033
Sprache und Literatur (Markus Brenk)	1045
Musik (Markus Brenk)	1093
Kunstunterricht (Albert Hamann)	1119
Darstellendes Spiel (Heike Heckelmann/Ulrich Schwerdt)	1145
Leibesübungen (Bernd Wedemeyer-Kolwe)	1169
Feste und Feiern (Tobias Rülcker)	1189
Fahrten und Lager (Christa Uhlig)	1205
Personenregister	1225
Sachregister	1239
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	1255

Vorwort

Handbücher zur Geschichte von Bildung und Erziehung haben in der Regel selbst eine recht lange und ereignisreiche Historie. Das ist in diesem Fall nicht anders. Von den ersten Planungen bis zur Publikation ist fast ein Jahrzehnt vergangen, Grund genug, allen Autorinnen und Autoren für ihre Treue und Geduld zu danken, aber auch dafür, dass sie nicht einfach Beiträge geliefert, sondern sich mit großer Offenheit auf einen gemeinsamen Arbeitsprozess eingelassen haben, so dass nun eine Überblicksdarstellung vorliegt, die bei aller methodischen Pluralität zentralen Leitgedanken verpflichtet ist und damit die orientierende Funktion eines Handbuchs hoffentlich erfüllt. Besonderer Dank gilt einigen Kolleginnen und Kollegen, deren Rat das Vorhaben über manche Klippe begleitet hat; stellvertretend seien hier Christa Uhlig (Berlin), Jürgen Helmchen (Münster) und Markus Brenk (Detmold) genannt. Mit großer fachlicher wie technischer Kompetenz und bewundernswerter Akribie haben die Paderborner Mitarbeiterinnen Irene Dite, Christine Henke, Manuela Jungbluth, Larissa Kahrau, Anna-Maria Neuhaus und Yvonne Petters die Manuskripte korrigiert, die umfangreiche Druckvorlage und das Register erstellt. Jürgen-Matthias Springer vom Verlag Peter Lang hat das Projekt von allen Anfängen an begleitet. Ohne sein Engagement wie auch die professionelle verlegerische Unterstützung durch Carsten Schneider-Wiederkehr und Thomas Papsdorf wäre das Handbuch nicht zustande gekommen. Ihnen allen gilt unser herzlicher Dank!

Die Herausgeber selbst beschäftigt das Thema Reformpädagogik bereits seit den 1980er Jahren – getragen von dem Motiv, pädagogische Ideen und Konzepte innerhalb ihres historisch-gesellschaftlichen Umfeldes zu verstehen. Wichtige Etappen der gemeinsamen Arbeit waren die Erforschung von Affinitäten der Reformpädagogik zum Nationalsozialismus, aber auch die Suche nach lange Zeit verdrängten Pädagoginnen und Pädagogen und den von ihnen vertretenen demokratischen Traditionen. Gerade in ihrer Ambivalenz und ihrer unauflöselichen Verwobenheit

mit der schwierigen deutschen Geschichte der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts hat die historische Reformpädagogik nichts an Faszination eingebüßt, stellt sie überdies trotz zahlreicher Forschungsbeiträge der letzten Jahrzehnte immer noch ein in vielen Bereichen unerschlossenes Feld dar und sind die von ihr ausgehenden Impulse kaum ausgeschöpft, so dass das Interesse an ihr ungebrochen fortbestehen dürfte.

Paderborn, im Januar 2013

Wolfgang Keim und Ulrich Schwerdt

Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933) – zur Einführung

Wolfgang Keim/Ulrich Schwerdt

Reformpädagogik, häufig *die* Reformpädagogik genannt, war zweifellos eines der nachhaltigsten pädagogischen Themen, vielleicht sogar Projekte des vergangenen Jahrhunderts. Ihre bekanntesten Repräsentanten und Repräsentantinnen wie *Hermann Lietz*, *Peter Petersen* oder *Maria Montessori* sind nie vom Buchmarkt verschwunden, die klassisch zu nennenden Darstellungen von Herman Nohl, Wolfgang Scheibe und Hermann Röhrs¹ erfreuen sich ebenso wie jüngere Lehr- und Sammelwerke zur „Geschichte und Gegenwart der Reformpädagogik“² oder zu „Reformpädagogischen Schulkonzepten“³ permanenter Neuauflagen, was auch für kritische, die Reformpädagogik als historische Epoche in Frage stellende Darstellungen wie Jürgen Oelkers „Dogmengeschichte“⁴ gilt. Selbst gegenwärtige Debatten, etwa über den Missbrauchsskandal an der Odenwaldschule⁵ und, daraus abgeleitet, über die „dunk-

len Seiten der Reformpädagogik“⁶, haben inzwischen eine so breite Palette von Monographien und Sammelbänden hervorgebracht,⁷ dass die Frage nach dem Stellenwert vorliegender neuer Publikation zum Thema beantwortet werden muss. Ihr spezifischer Neuansatz lässt sich mit den Stichworten „gesellschaftliche Kontextuierung“ und – damit unmittelbar zusammenhängend – „Beschränkung auf die Reformpädagogik in Deutschland im Zeitabschnitt 1890 bis 1933“ umschreiben, die als zentrale Leitlinien des Handbuches fungieren. Sie sollen im Folgenden nacheinander entwickelt, abschließend sein Aufbau und seine Schwerpunkte erläutert werden.

Gesellschaftliche Kontextuierung als Leitlinie

Gegenstand des Handbuches ist die *historische* oder *klassische* Reformpädagogik vor und nach dem Ersten Weltkrieg, die auf der Grundlage zahlreicher lokalgeschichtlicher, biographischer und problemgeschichtlicher Untersuchungen der vergangenen Jahrzehnte durch einen größeren Kreis von Fachkolleginnen und -kollegen neu vermessen und systematisiert werden soll. Neu ist daran vor allem, dass sich die Bearbeitung weder an den bekannten Richtungen

-
- 1 H. Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie (zuerst 1933/35), unveränd. Nachdruck der 2. Aufl., Frankfurt/M. 2002¹¹; W. Scheibe, Die reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Eine einführende Darstellung (zuerst 1969). Mit einem Nachwort v. H.-E. Tenorth, Weinheim/Basel 1994¹⁰, Tb. 2010³; H. Röhrs, Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf in Europa (zuerst 1980), Stuttgart 2001⁶.
 - 2 Vgl. E. Skiera, Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung (zuerst 2003), München/Wien 2010².
 - 3 I. Hansen-Schaberg/B. Schonig (Hg.), Reformpädagogische Schulkonzepte (zuerst 2002), 6 Bde., Baltmannsweiler 2012², als alleinige Hg. I. Hansen-Schaberg.
 - 4 J. Oelkers, Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte (zuerst 1989), 4., vollst. überarb. u. erw. Aufl., Weinheim/München 2005.
 - 5 Vgl. etwa J. Dehmers, Wie laut soll ich denn noch schreien? Die Odenwaldschule und der sexuelle Missbrauch, Reinbek 2011; Ch. Füller, Sündenfall. Wie die Reformschule ihre Ideale missbrauchte, Köln

2011; T. Jens, Freiwild. Die Odenwaldschule – Ein Lehrstück von Opfern und Tätern, Gütersloh 2011.

- 6 Vgl. J. Oelkers, Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik, Weinheim/Basel 2011; P. Dudek, „Liebevoller Züchtigung“. Ein Mißbrauch der Autorität im Namen der Reformpädagogik, Bad Heilbrunn 2012.
- 7 Vgl. zuletzt: T. Fitzner u.a. (Hg.), Reformpädagogik in der Schulpraxis, Bad Heilbrunn 2012; U. Herrmann/S. Schlüter (Hg.), Reformpädagogik – eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung, Bad Heilbrunn 2012.

(Kunsterziehung, Landerziehungsheime, Erziehung „vom Kinde aus“, Arbeitsschule etc.), noch an zentralen Repräsentanten orientiert, bzw. die Geschichte auf aktualistische Perspektiven reduziert. Stattdessen sind für die Herausgeber vier Gesichtspunkte maßgeblich, mit deren Hilfe die historische Reformpädagogik systematisch erschlossen wird:

- die *gesellschaftlichen Kontexte*, in denen sie entstand und auf die sie zurückwirkte;
- die *pädagogischen Diskurse*, in deren Verlauf spezifische Leitideen entwickelt und Kontroversen ausgetragen wurden;
- die *Praxisfelder*, auf denen sie ihre pädagogischen Neuerungen erprobte;
- die *pädagogischen Handlungssituationen*, in denen ein reformpädagogisches Selbstverständnis in besonderer Weise wirksam werden konnte.

Entgegen dem Zeitrend zur Enthistorisierung wird damit der Versuch unternommen, die Reformpädagogik in ihrem einmaligen zeitgeschichtlichen Kontext sichtbar werden zu lassen. Die „Reformpädagogische Bewegung“ interessiert dabei nicht in erster Linie als Komplex pädagogischer Motive und Ideen, sondern als *reale* Erscheinung der deutschen Erziehungsgeschichte, die seit den 90er Jahren des 19. Jahrhunderts den pädagogischen Diskurs, spätestens in der Weimarer Zeit auch die pädagogische Praxis entscheidend mit geprägt und verändert hat.⁸

Wenn die Herausgeber des Handbuches die von Herman Nohl zu Beginn der 1930er Jahre vorgeschlagene Sichtweise auf Reformpädagogik als „soziale Bewegung“⁹ aufgreifen, dann freilich

ohne dessen lebens- und kulturphilosophisch geprägtes Menschen- und Gesellschaftsbild zu übernehmen. Sie intendieren vielmehr eine sozialgeschichtlich vertiefte, ideologiekritisch geschärfte Herangehensweise, die sowohl eine Erschließung entsprechend neuer Themenbereiche als auch eine generell erweiterte Perspektive auf sämtliche reformpädagogische Diskurs- und Handlungsfelder verlangt. Gleichwohl halten sie für ein Verständnis des historischen Phänomens „Reformpädagogik“ nach wie vor drei weitere Elemente des Nohlschen Konstruktes für hilfreich: *erstens* die Bündelung unterschiedlicher schulischer wie außerschulischer Reformbestrebungen vor und nach dem Ersten Weltkrieg zu einer Einheit, *zweitens* die Erklärung ihrer Entstehung mit den Herausforderungen gesamtgesellschaftlicher Modernisierung, nicht zuletzt *drittens* ihren Wilhelminischen Kaiserreich und Weimar übergreifenden Zusammenhang.

Zur Konturierung des notwendigen sozialgeschichtlichen und politischen Hintergrundes lässt sich an der nach Nohl allen reformpädagogischen Einzelbestrebungen und -bewegungen gemeinsamen *historischen Ausgangskonstellation* am Ende des 19. Jahrhunderts anknüpfen – in seinen Worten: „d[er] neue[n] soziale[n], sittliche[n] und geistige[n] Not unseres Volkes, die durch die Entwicklung der Industrie, der Großstädte, der Arbeits- und Wohnverhältnisse, aber auch die naturwissenschaftliche Aufklärung und die Entwicklung der Spezialwissenschaften über die Seelen hereingebrochen“ sei, woraus sich eine vielfältige „Energie“ entwickelt habe, „in das Ganze des gesellschaftlichen Daseins einzugreifen“, und zwar gerade auch im Erziehungswesen.¹⁰ So zeitgebunden und ideologisch eingefärbt uns heute diese Umschreibung Nohls erscheinen mag, enthält sie doch nach wie vor wichtige und richtige Einschätzungen, wenn man

8 Auf die Differenz zwischen einem Verständnis von Reformpädagogik als „abgeschlossenem Ereignis“ und als „Dogma“ im Sinne „einer in der Identität der Profession stilisierten und im Gedächtnis der Disziplin bewahrten Konstruktion“ hat bereits in den 1990er Jahren H.-E. Tenorth hingewiesen: „Reformpädagogik“. Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen, in: ZfPäd 40(1994), S.585-604, Zitat S. 602.

9 Vgl. international: Ch. Tilly, *Social Movements 1768-2004*, Boulder 2004. Zu der hier interessierenden historischen Phase: J. Raschke, *Soziale Bewegungen. Ein historisch-systematischer Grundriß*, Frankfurt/M./New York 1988², S.32-67 u.ö.; für die Pädagogik: F. Thiel, „Neue“ soziale Bewegungen und pädagogischer Enthusiasmus. Pädagogische Im-

pulse der Jugend- und Lebensreformbewegung am Anfang des 20. Jahrhunderts, in: ZfPäd 45(1999)6, S.867-884; dies. *Pädagogische Bewegungen. Protestkommunikation und berufliche Selbstvergewisserung 1848-1933*, Berlin 2005.

10 Nohl, *Pädagogische Bewegung, 1933*, a.a.O. (Anm. 1), S.302 u. 304.

sie sozialgeschichtlich und ideologiekritisch reinterpretiert.¹¹

Auch die heutige Geschichtsschreibung betont den gesamtgesellschaftlichen Umbruchcharakter, der nach der Reichsgründung, vor allem im letzten Jahrzehnt vor der Jahrhundertwende virulent geworden war. Das für die historische Periodisierung dieser Publikation gewählte Datum 1890 stellt in diesem Verständnis also kein

„Epochenjahr“ dar, sondern steht für langfristig angelegte Prozesse gesellschaftlich-ökonomischen, politischen, institutionellen und mentalen Wandels, auf dessen Grundlage sich der pädagogische Diskurs in Deutschland in neuartiger Weise konfigurierte.

Den Ausgangspunkt gesamtgesellschaftlicher Modernisierung¹² bildete bekanntlich die zwischen 1830 und 1914 alle Lebensbereiche radikal verändernde Industrialisierung, die ihre erste Hochphase in der Zeit nach der Reichsgründung bis etwa 1890 hatte und in den folgenden Jahrzehnten bis zum Ersten Weltkrieg durch neue industrielle Leitsektoren – Großchemie, Elektrotechnik, Maschinenbau – einen weiteren Aufschwung erfuhr.¹³ Mit der Ersetzung natürlicher Antriebskräfte durch die Maschine schuf sie einerseits ungeahnte neue Möglichkeiten der Produktion und damit des gesellschaftlichen Wohlstands, erleichterte und bereicherte mit technischen Erfindungen wie Telegraphie, Telefon, elektrischer Beleuchtung und Grammophon oder mit neuen Transportmitteln wie Eisenbahn, Dampfschiff, Straßenbahn und Automobil den menschlichen Alltag. Gleichzeitig verlangte sie andererseits grundlegend veränderte mentale Einstellungen, zwang die Menschen im Rahmen von Großbetrieben und Fabriken in ungewohnte Arbeitsverhältnisse sowie mit der Verlagerung des Lebens vom Land in die Städte zu Anonymität und Heimatlosigkeit fördernden Lebensformen. Darüber hinaus trug der mit dem naturwissenschaftlich-technischen Fortschritt verbundene Verlust der

11 *Herman Nohl* (1879-1960) stammte aus einem bildungsbürgerlichen Elternhaus, studierte zwischen 1898 und 1904 an der Berliner Universität neuere Philologie, u.a. bei Friedrich Paulsen und Wilhelm Dilthey. 1907 übersiedelte er nach Jena, wo er sich bei Rudolf Eucken habilitierte. Hier gewann er durch die Verbindung zu dem von dem Verleger Eugen Diederichs initiierten Serakreis und durch Exkursionen mit Studierenden (z.B. nach Wickersdorf) engen Kontakt zu Jugendbewegung und Reformpädagogik. Wie für viele Angehörige seiner Generation wurden für Nohl die Erfahrungen im Ersten Weltkrieg als Soldat an der Front lebensbedeutsam; aus der Idee, die unterschiedlichen Volksschichten durch Erwachsenenbildung einander näherzubringen, entstand das reformpädagogisch akzentuierte Projekt einer Thüringischen Volkshochschule, die er u.a. mit seinem Schüler Wilhelm Flitner begründete (→ Beitrag: Erwachsenenbildung). 1920 erhielt er einen Ruf an die Universität Göttingen, wo er von 1922 bis zu seiner Emeritierung 1947 (mit Unterbrechung zwischen 1937 und 1945 aufgrund zwangsweiser Emeritierung durch die Nazis) eine ordentliche Professur für Pädagogik innehatte. Vgl. zur Biographie: D. Klika, *Herman Nohl (1879-1960)*, in: H.-E. Tenorth (Hg.), *Klassiker der Pädagogik*, Bd. 2: Von John Dewey bis Paolo Freire, München 2003, S.123-136; B. Dollinger, *Herman Nohl (1879-1960). Die Suche nach kultureller Einheit und ästhetischer Form*, in: ders. (Hg.), *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft*, Wiesbaden 2008², S.247-264. – Nohls Darstellung zur Reformpädagogik erschien zuerst im Rahmen des von ihm zusammen mit Ludwig Pallat publizierten „Handbuchs der Pädagogik“: H. Nohl, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland*, in: ders./L. Pallat (Hg.), *Handbuch der Pädagogik*, Bd. 1, Langensalza 1933, S.302-374, zusammen mit der „Theorie der Bildung“ (in: ebd., S.3-80) sowie mit einem Vorwort und einem Nachwort („Die zwei Formen der Pädagogik“) wieder abgedruckt als Monographie unter dem Titel: *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Frankfurt/M. 1935²; unveränd. Nachdruck der 2. Aufl., Frankfurt/M. 2002¹¹; → Beitrag: Erziehungswissenschaft. Die Arbeiten von Scheibe und Röhrs stehen in direkter Tradition zu Nohl. *Wolfgang Scheibe* (1906-1993) promovierte bei ihm, *Hermann Röhrs* (1915-2012) habilitierte sich bei dem Nohl-Schüler Wilhelm Flitner.

12 Grundlegend für die historische Forschung: H.-U. Wehler, *Modernisierungstheorie und Geschichte*, Göttingen 1975; zuletzt zusammenfassend, mit der Betonung der historischen Zäsur um 1890: U. Herbert, *Europe in high modernity. Reflections on a theory of the 20th century*, in: *Journal of modern European History* 5(2007), p.5-20.

13 Vgl. Th. Nipperdey, *Deutsche Geschichte 1866-1918*, Bd. 1: *Arbeitswelt und Bürgergeist*, München 1990; H.-U. Wehler, *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*, Bd. 3: *Von der „Deutschen Doppelrevolution“ bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges 1849-1914*, München 1995; zuletzt: W. Plumpé, *Eine wirtschaftliche Weltmacht? Die ökonomische Entwicklung Deutschlands von 1870-1914*, in: B. Heidenreich/S. Neitzel (Hg.), *Das Deutsche Kaiserreich 1890-1914*, Paderborn u.a. 2011, S.39-60.

vertrauten Realitätswahrnehmung, vor allem aber der über Jahrhunderte bewährten Sinndeutungen zur allgemeinen Verunsicherung bei.¹⁴

Vor diesem sozialgeschichtlichen Hintergrund lässt sich gegen Ende des Jahrhunderts die Verdichtung vielgestaltiger *Reformdiskurse* zu „sozialen Bewegungen“ auf den verschiedensten gesellschaftlichen Gebieten, darunter der Pädagogik, beobachten. Sie unterschieden sich von vergleichbaren früheren öffentlichen Debatten durch eine Verbreiterung ihrer sozialen Basis in Richtung Arbeiterschaft, Frauen und Jugendliche, darüber hinaus durch die Fülle an Richtungen, Themen und wechselseitigen Bezügen, durch die Fokussierung ihrer Kritik auf die negativen Auswirkungen bzw. Wahrnehmungen der skizzierten gesamtgesellschaftlichen Veränderungen, nicht zuletzt durch ihren verstärkten Praxisbezug, mit dem sie die Realität den propagierten Reformidealen gemäß umzugestalten intendierten.¹⁵ Im Falle der Reformpädagogik war es besonders der am Ende des 19. Jahrhunderts zu einem ersten Abschluss gekommene Aufbau eines Systems pädagogischer Institutionen und Praktiken, das sich in den Augen vieler Kritiker mit wachsender Bürokratisierung, Routinisierung und als Folge davon mit bedrohlicher Enthumanisierung pädagogischer Prozesse verband und das deshalb bevorzugter Gegenstand z.T. scharf geführter Auseinandersetzungen um diese sog. „alte Schule“ wurde.¹⁶

Um die pädagogischen Debatten realistisch einzuschätzen, muss man sich das hohe Maß sozialer wie geschlechtsspezifischer Ungleichheit vergegenwärtigen, das in der zeitgenössischen Wahrnehmung insbesondere der Arbeiter- und der Frauenbewegung eine wichtige Rolle gespielt und deren Verhältnis zur Reformpädagogik mitbestimmt hat. Denn was Nohl als „neue soziale, sittliche und geistige Not unseres Volkes“ umschrieb, hatte vielfältige Facetten und betraf Menschen unterschiedlicher gesellschaftlicher Klassen, aber auch Männer und Frauen auf grundverschiedene Weise. Während die Oberklasse, also Adel, Spitzenbourgeoisie, Wirtschafts- und Bildungsbürgertum zusammen max. 5% der Bevölkerung ausmachten, schätzt man den Anteil städtischer und ländlicher proletarischer und proletaroider Erwerbsklassen auf zwischen 75 und 66% der Reichsbevölkerung, dazwischen 25 bis max. 30% Kleinbürgertum und bäuerliche Besitzklassen, „die in der Regel eine hinreichende materielle Sicherheit genossen“¹⁷. Zwei Drittel der Gesellschaft erlebten also soziale Not: Wohnungselend, 10- bis 12-Stundentag, schlechte Ernährung und für die eigenen Kinder unzureichende Bildungsmöglichkeiten mit hoffnungslos überfüllten Klassen in der Volksschule und weitgehendem Ausschluss von weiterführenden Schulen aufgrund des dort erhobenen hohen Schulgeldes.¹⁸ Das restliche Drittel ver-

14 Vgl. etwa H. Glaser, *Die Kultur der Wilhelminischen Zeit. Topographie einer Epoche*, Frankfurt/M. 1984, S.53ff. u.ö. – Der Historiker Joachim Radkau widmet der durch die Modernisierungserfahrungen „zwischen Bismarck und Hitler“ auf breiter Basis hervorgerufenen Nervenanspannung eine eigene Untersuchung unter dem Titel „Das Zeitalter der Nervosität“ (Untertitel: Deutschland zwischen Bismarck und Hitler, Wien 1998); mit weiterführenden Aspekten V. Ullrich, *Die nervöse Großmacht 1871-1918. Aufstieg und Untergang des deutschen Kaiserreiches*, Frankfurt/M. 1997.

15 Als interdisziplinärer Überblick: D. Kerbs/J. Reulecke (Hg.), *Handbuch der deutschen Reformbewegungen. 1880-1933*, Wuppertal 1998.

16 Vgl. Ch. Berg (Hg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. IV: 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs, München 1991; P. Drewek/H.-E. Tenorth, *Das deutsche Bildungswesen im 19. und 20. Jahrhundert. Systemdynamik und Systemreflexion*, in: H.-J. Apel u.a. (Hg.),

Das öffentliche Bildungswesen. Historische Entwicklung, gesellschaftliche Funktionen, pädagogischer Streit, Bad Heilbrunn 2001, S.49-83. Als statistische Grundlage unverzichtbar das inzwischen 11 Bände umfassende „Datenhandbuch der deutschen Bildungsgeschichte“, Göttingen 1987ff.; → Beitrag: Schule.

17 Vgl. Wehler, *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*, a.a.O. (Anm. 13), S.700-847, Zitate S.845f. Wehler konstatiert einen „plutokratische[n] Grundzug der Einkommensentwicklung“: Demnach zog das oberste Prozent der Reichsangehörigen „ein Fünftel des Gesamteinkommens an sich, den obersten fünf Prozent floß ein Drittel zu, und auf die obersten zehn Prozent entfielen immerhin zwei Fünftel.“ (ebd., S.846).

18 Vgl. als autobiographische Berichte: W. Emmerich (Hg.), *Proletarische Lebensläufe. Autobiographische Dokumente zur Entstehung der Zweiten Kultur in Deutschland*, 2 Bde., Reinbek 1974/75; B. Schonig (Hg.), *Arbeiterkindheit. Kindheit und Schulzeit in Arbeiterlebenserinnerungen*, Bensheim 1979; als Darstellungen: H. Titze, *Die Politisierung der Erziehung. Untersuchungen über die soziale und politische*

suchte – auf ungleich höherem Niveau – wirtschaftliche Wachstumsstörungen als Folge großer Depressionsphasen der Bismarck- und Nach-Bismarck-Zeit wie auch die skizzierten gesamtgesellschaftlichen Veränderungen zu verarbeiten, die mit tradierten Mustern und alltäglichen Routinen nicht mehr zu bewältigen waren. Erschwerte Bedingungen galten für Frauen, die als Proletarierinnen unter der Dreifachbelastung Fabrikarbeit, Kindererziehung, Haushalt zu leiden hatten, außerdem generell überkommenen, vielfach als verlogen empfundenen moralischen Konventionen unterlagen und von Partizipation jedweder Art ausgeschlossen blieben.¹⁹

Wie sehr die unterschiedliche Wahrnehmung der gesellschaftlichen Verhältnisse die daraus abgeleiteten reformpädagogischen Forderungen mitgeprägt hat, zeigt sich nirgends deutlicher als in den Zukunftserwartungen und -konzepten zweier damals berühmter Frauen: *Ellen Key* (1849-1926) und *Clara Zetkin* (1857-1933) – Erstere im bürgerlichen, Letztere im sozialistischen Milieu verankert, Erstere mit einem *allgemeinen* Plädoyer für mehr Kinderfreundlichkeit der Erziehung, Letztere mit einem, auf die spezifische proletarische Lebenswirklichkeit, vor allem von Frauen und Kindern, bezogenen Programm, das Reformpädagogik mit Gesellschaftsreform verband.²⁰

Politisch war der als Beginn der reformpädagogischen Epoche angesetzte Zeitabschnitt durch das Ende der Bismarck-Ära und den Beginn des wilhelminischen Herrschaftssystems gekennzeichnet. Er lässt sich charakterisieren mit Stich-

worten wie „persönliches Regiment“, „Antiparlamentarismus“, „Illiberalität der inneren Zustände“, „nationale Sammlung“, „Militarisierung der Gesellschaft“, „Weltmachtstreben“²¹ oder „politische Zweitrangigkeit des Bürgertums“, „Isolierung der marxistischen Arbeiterbewegung“, nicht zuletzt mit „Dauerabilität des politischen Systems“ und begrenzten Veränderungspotentialen im Rahmen „ambivalenter Reform- und Protestbewegungen“, unter ihnen die Reformpädagogik.²² Der Historiker Hans-Ulrich Wehler spricht in Bezug auf das wilhelminische Kaiserreich von einem „Modernisierungsdilemma des wachsenden Abstands zwischen beschleunigter sozialökonomischer Entwicklung und erstarrtem politischen Ordnungsgefüge“ und sieht darin – im Vergleich zu den westlichen Demokratien – den Beginn eines deutschen „Sonderweges“, der den Nationalsozialismus zumindest mit ermöglicht hat.²³ Dieser gesellschaftspolitische Hintergrund ist für ein Verständnis der deutschen Reformpädagogik bedeutsam, da nicht wenige Reformer ihre auf Befreiung von traditionellen Mustern zielenden *Erziehungssätze* ebenfalls mit anti-liberalen und anti-demokratischen *politischen Optionen* verbunden haben, wie in unserem Handbuch die Artikel zum Verhältnis der politischen Parteien zur Reformpädagogik oder zu Verbindungen zwischen Konservativer Revolution und Reformpädagogik exemplarisch belegen. Nur angesichts der spezifischen politischen Kräftekonstellation des späten Kaiserreichs ist zudem zu verstehen, dass vor 1918/19 eine Realisierung reformpädagogischer Projekte im Schulwesen jenseits exklusiver Eliteeinrichtungen, wie sie die Landerziehungsheime darstellten, kaum möglich waren; falls doch, dann begrenzt auf methodische Reformen in jenen Bereichen, die, wie die Volksschule oder das private Mädchenschulwesen, vom staatlichen Berechtigungssystem weitgehend abgekoppelt waren.

Eine politisch grundlegend neue Konstellation ergab sich erst mit dem Zusammenbruch des preußisch-deutschen Obrigkeits- und Militärstaats

Funktion der Erziehung von der Aufklärung bis zum Hochkapitalismus, Frankfurt/M. 1973; Ch. Berg, Familie, Kindheit, Jugend, in: dies., Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, a.a.O. (Anm. 16), S.91-145.

19 Vgl. als zeitgenössische Darstellung: L. Braun, Die Frauenfrage. Ihre geschichtliche Entwicklung und ihre wirtschaftliche Seite (zuerst 1901), Berlin/Bonn 1979; als Überblick Nipperdey, a.a.O. (Anm. 13), S.73-95; die verlogenen moralischen Konventionen waren vor allem Thema der großen Gesellschaftsromane des 19. Jahrhunderts wie Flauberts „Madame Bovary“, Fontanes „Effi Briest“ oder Tolstois „Anna Karenina“.

20 Vgl. G. Hohendorf, Das 20. Jahrhundert – das Jahrhundert des Kindes?, in: F. Klein/K. O. von Aretin (Hg.), Europa um 1900. Texte eines Kolloquiums, Berlin (Ost) 1989, S.327-337.

21 Alle Zitate V. Ullrich, a.a.O. (Anm. 14), S.143, 193ff.

22 Wehler, Deutsche Gesellschaftsgeschichte, a.a.O. (Anm. 13), S.1294, 1000, 1086.

23 Ebd., S.1295; vgl. S.1251ff.

tes, der Verabschiedung der Weimarer Verfassung, der Schaffung einer parlamentarisch-demokratischen Republik, vor allem aber mit der Beteiligung der Sozialdemokratie an der Regierungsverantwortung.²⁴ Die Verbreiterung reformpädagogischer Diskurse, in unserem Handbuch ablesbar etwa an den vielfältiger gewordenen pädagogischen Berufsverbänden, die große Zahl der auf die unmittelbare Nachkriegszeit zurückgehenden Versuchs- und Reformschulen mit weitem Spektrum gesellschaftspolitischer Positionen, aber auch die Gründung entsprechender Erwachsenenbildungs- und sozialpädagogischer Einrichtungen bis hin zu reformpädagogisch motivierten Versuchen im Strafvollzug belegen die Bedeutung der politischen Zäsur 1918/19 für unsere Thematik

Dass gleichwohl ein enger Zusammenhang zwischen den Reformbestrebungen vor und nach dem Ersten Weltkrieg bestand, der es rechtfertigt, sie als Einheit zu betrachten, zeigt die Tatsache, dass die in Weimar realisierten Reformmodelle vielfach auf Diskurse, Konzepte, teilweise sogar auf konkrete Planungen der Vorkriegs- und Kriegszeit zurückgehen, zumindest aber entsprechende Vorstellungen aufgegriffen und weiterentwickelt haben. Dies gilt besonders für den Schulbereich, etwa für die Versuchsschulen in Hamburg und Sachsen oder das Einheitsschulmodell des Bundes. Entschiedener Schulreformer, das an die in den Mannheimer Leitsätzen von 1906 enthaltenen, später von Heinrich Schulz konkretisierten Schulforderungen der Sozialdemokratie anknüpfte. Ungeachtet aller bildungspolitischen wie pädagogischen Reformanstrengungen gelang freilich die Realisierung einer über die vierjährige Grundschule hinausgehenden Einheitsschule, vor dem Krieg u.a. vom Deutschen Lehrerverein gefordert, auch nach 1918/19 nicht, so dass das Weimarer Bildungswesen durch Elemente von Reform wie Beharrung, von Diskontinuität und Kontinuität gekennzeichnet war, womit zugleich Möglichkeiten wie Grenzen der Reformpädagogik in diesem Zeitabschnitt festlagen: Im Bereich der weithin außerhalb des Berechtigungswesens agierenden Volksschule schienen ihrem Erneue-

rungswillen kaum Grenzen gesetzt, sobald jedoch die mit der Trennung von höherer und niederer Bildung verbundenen Systemstrukturen in Frage standen, endete die Realisierbarkeit.

Die Balance politischer Kräfte und die Vielfalt reformpädagogischer Konzepte und Modelle fanden, wie zahlreiche Beiträge des Handbuchs bestätigen, 1933 mit der Machteinsetzung einer nationalsozialistisch-deutschnationalen Regierung unter dem Reichskanzler Hitler ihr kaum überraschendes Ende.²⁵ Der reformpädagogische Diskurs wurde, soweit er sich nicht ideologisch gleichschalten ließ, gewaltsam unterbunden, reformpädagogische Versuche und Modelle hauptsächlich mit liberalen oder gar sozialistischen Intentionen zerschlagen, ihre Repräsentanten verfolgt und aus Deutschland vertrieben. Übrig blieben Reformmodelle mit vor- und anti-demokratischer gesellschaftspolitischer Ausrichtung, deren Leiter sich aufgrund breiter ideologischer Schnittmengen bereits früh mit den Nazis arrangieren und ihre Schulen leicht in den NS-Staat integrieren konnten, allenfalls als Ausnahme ein geschickt getarnter Schulversuch, wie ihn Adolf Reichwein in Tiefensee praktizierte, nicht zuletzt – erst spät von der Erziehungswissenschaft überhaupt wahrgenommen – reformpädagogische Rudimente im jüdischen Bildungswesen in Deutschland bis 1938/39 und im Exil.

Das vor und nach dem Ersten Weltkrieg entstandene breite Spektrum der „Pädagogischen Bewegung“ ließ sich nach 1945 aufgrund der während der Nazizeit erfolgten Abbrüche und personellen Verluste, aber auch des durch den Zweiten Weltkrieg und die Alliierte Besatzung forcierten gesamtgesellschaftlichen Wandels nicht wiederherstellen. Reformpädagogik war zu einem *historischen* Phänomen geworden, eine Wiederaufnahme und Weiterführung ihrer Konzepte und Modelle, ebenso ihre erziehungswissenschaftliche Reflexion nur unter Berücksichtigung der deutlich veränderten Rahmenbedingungen sinnvoll. Um diese Differenz auszudrücken, sprechen wir nach 1945 im Unterschied zur *Reformpädagogik als Epoche* von *Rezeptionsphasen*.

24 Vgl. zuletzt U. Büttner, Weimar. Die überforderte Republik 1918-1933. Leistung und Versagen in Staat, Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur, Stuttgart 2008.

25 Vgl. zum Folgenden W. Keim, Erziehung unter der Nazi-Diktatur, 2 Bde., Darmstadt 1995/97.

Zur sozialgeschichtlichen Kontextuierung der Reformpädagogik als einem zentralen Anliegen der Handbuch-Herausgeber gehört auch die Berücksichtigung einer erweiterten Trägerschaft reformpädagogischer Ideen, Konzepte und Modelle. Bis heute wird die „Gesamtbewegung“ vorwiegend als bildungsbürgerliches Phänomen angesehen, was sicherlich richtig ist, wenn man nur an die Landerziehungsheime oder die Begeisterung für Ellen Keys „Jahrhundert des Kindes“ denkt. Allerdings richteten sich schon früh Reformbestrebungen beispielsweise der Kunsterziehungs- oder der Arbeiterschulbewegung auch auf die Volksschule, hatten hier sogar ihr Zentrum. Nach dem Ersten Weltkrieg stand die Volksschule erst recht im Mittelpunkt reformpädagogischer Aktivitäten, so dass neben exklusiven privaten Internaten mehrheitlich von den Kindern der Arbeiterschaft besuchte „neue“ Schulen in städtischen Ballungszentren zu den Modellen ein und derselben „Reformpädagogischen Bewegung“ zählten.

Dem breit gefächerten Adressatenkreis entsprachen Initiatoren, Gründer und Praktiker, die sich durch soziale Herkunft und Bildungsgang deutlich unterschieden. Neben Repräsentanten bildungsbürgerlicher Provenienz wie Gustav Wyneken und Hugo Gaudig, die beide aus protestantischen Pfarrhäusern kamen, oder Paul Geheeb, dessen Vater Apotheker war,²⁶ standen bereits vor, verstärkt nach dem Ersten Weltkrieg in vorderster Reihe Volksschullehrer mit kleinbürgerlichem, kleinbäuerlichem oder sogar proletarischem familiären Hintergrund als Anreger und Autoren wegweisender Publikationen.²⁷

26 Vgl. zu Wyneken: H. Kupffer, Gustav Wyneken, Stuttgart 1970; zu Gaudig: S. Prüfer (Hg.), Hugo Gaudig. Beiträge zum 150. Geburtstag des Leipziger Reformpädagogen, Halle/S. 2010; zu Geheeb: M. Näf, Paul und Edith Geheeb-Cassirer. Gründer der Odenwaldschule und der Ecole d'Humanité. Deutsche, Schweizerische und Internationale Reformpädagogik 1910-1961, Weinheim/Basel 2006.

27 Vgl. H. Titze, Lehrerbildung und Professionalisierung, in: Berg, Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, a.a.O. (Anm. 16), S.345-370, hier S.360, der von einem Rekrutierungsfeld der damaligen Volksschullehrerschaft spricht, das „auf den unteren Mittelstand bis zur Grenze der drohenden Proletarisierung eingengt“ war. Vgl. einschlägige Seminaristenverzeichnisse für Bremen, dessen Volksschullehr-

Nicht zuletzt bestätigt ein Blick auf die Zeitschriften, die zur Verbreitung reformpädagogischer Ideen und Projekte beigetragen haben, die Notwendigkeit einer Zuordnung der Reformpädagogik zu *unterschiedlichen gesellschaftlichen Milieus*. Sie reichen von eher bildungsbürgerlichen Organen, wie dem „Kunstwart“, dem „Säemann“ oder in den 1920er Jahren der „Erziehung“, über spezifisch fortschrittlich-liberale Lehrerzeitschriften wie die Hamburger „Pädagogische Reform“, den Bremer „Roland“ oder nach dem Ersten Weltkrieg die „Neue Erziehung“ bis hin zu dezidiert sozialistischen Zeitschriften wie der „Neuen Zeit“ und den „Sozialistischen Monatsheften“ als reformpädagogisch relevanten Organen der Arbeiterbewegung.²⁸

erschaft als besonders fortschrittlich und reformpädagogisch aufgeschlossen galt: D. Hagner, Radikale Schulreform zwischen Programmatik und Realität. Die schulpolitischen Kämpfe in Bremen vor dem Ersten Weltkrieg und in der Entstehungsphase der Weimarer Republik, Bremen 1973, S.20ff. → Beitrag: Pädagogische Berufsverbände.

28 „Der Kunstwart“, von Ferdinand Avenarius 1887 begründet, wollte, ganz im Sinne der Kunsterziehungsbewegung, der Geschmacksbildung auf den Gebieten von Bildender Kunst, Literatur und Musik dienen. Die Zeitschrift erreichte 1913 eine Auflage von 22.000 Hefen. – „Der Säemann“, von 1910 bis 1914 Organ des „Bundes für Schulreform“ zielte vor allem darauf, die Ergebnisse der Jugendforschung einem breiteren Publikum zu vermitteln. – „Die Erziehung“, 1926 von Herman Nohl und Wilhelm Flitner mitbegründet, wurde zum Organ der geisteswissenschaftlichen Richtung der Erziehungswissenschaft in der Weimarer Republik; sie führte eine ständige Rubrik „Die pädagogische Bewegung“. – Die „Pädagogische Reform“ war spätestens seit den 1890er Jahren Forum der reformorientierten Hamburger, der „Roland“ das der Bremer Volksschullehrerschaft, „Die neue Erziehung“ von 1919 bis 1933 Organ des reformorientierten „Bundes Entschiedener Schulreformer“. – „Die Neue Zeit“ (seit 1883) sowie die „Sozialistischen Monatshefte“ (seit 1895), die eine eher marxistisch, die andere revisionistisch orientiert, waren die zentralen Theorieorgane der deutschen Arbeiterbewegung; „Die Neue Zeit“ erreichte bis 1914, inzwischen als „Wochenschrift der deutschen Sozialdemokratie“, eine Auflage von 10.600 Exemplaren; vgl. zur Bedeutung beider Zeitschriften als Träger reformpädagogischer Ideen, Rezeption und Kritik: Ch. Uhlig (Hg.), Reformpädagogik: Rezeption und Kritik in der Arbeiterbewegung. Quellenauswahl aus den Zeitschriften *Die Neue Zeit* (1883-1918) und *Sozialistische Monatshefte* (1895/97-1918), Frankfurt/M. 2006; dies. (Hg.), Re-

Die starke gesellschaftliche Streuung reformpädagogischer Bestrebungen begründete zugleich ein entsprechend *breites Spektrum politischer Positionen*, von völkisch und konservativ über liberal-demokratisch bis hin zu sozialistisch, was zu unterschiedlich radikalen Forderungen führte. Bürgerliche Schichten konnten an einer grundlegenden Strukturveränderung des Bildungswesens kaum interessiert sein, weil sie von der Trennung zwischen „niederer“ und „höherer“ Bildung profitierten; mit den Landerziehungsheimen erhielten sie seit der Jahrhundertwende sogar ganz im Gegenteil unter dem Signum „Reformpädagogik“ besondere private Einrichtungen außerhalb des Regelsystems, die aufgrund der hohen Schulgelder zusätzliche soziale Exklusivität verbürgten. Demgegenüber mussten die Vertreter der Arbeiterbewegung die Brechung des Bildungsmonopols der besitzenden Klassen zur *Conditio sine qua non* jeder Schulreform erklären, weil nur auf diesem Wege eine Verbesserung der Bildungsmöglichkeiten für die von den höheren Schulen fast vollständig ausgeschlossenen Arbeiterkinder denkbar schien. Das Modell einer reformpädagogisch orientierten Einheits-, Lebens- und Produktionsschule, wie sie in der Weimarer Zeit der Bund Entschiedener Schulreformer am konsequentesten propagierte, entsprach ihrem auf gleichberechtigte Teilhabe an Bildung gerichteten Interesse. So gesehen ist die Reformpädagogik von Anfang an ein gesellschaftspolitisch hoch aufgeladenes Phänomen gewesen.

Den divergierenden politischen Optionen versuchen die Autorinnen und Autoren des Handbuchs, soweit möglich und sinnvoll, durch die Unterscheidung zwischen einer bürgerlich-konservativen, einer liberal-demokratischen und einer sozialistischen Reformpädagogik Rechnung zu tragen. Als Kriterien für den demokratischen Charakter reformpädagogischer Konzepte und Projekte können dabei etwa das Bemühen um rationale Begründungen, die Orientierung an universalistischen Prinzipien oder die Anerkennung pluralistischer Positionen gelten, während das sozialisti-

sche Element vor allem in der Verknüpfung pädagogischer mit gesellschaftspolitischen Reformforderungen seinen Ausdruck findet.²⁹

Deutsche und internationale Reformpädagogik – Austausch, Beeinflussung, Abgrenzung?

Etwas ausführlicher muss die Begrenzung des Handbuchs auf die Reformpädagogik in Deutschland erläutert werden. Angesichts der spätestens mit dem Zusammenbruch des Ostblocks Anfang der 1990er Jahre weltweit wirksamen Trends zu Internationalisierung und Globalisierung haben transnationale Historiographie³⁰ und Vergleichende Erziehungswissenschaft in den vergangenen Jahrzehnten national wie international erheblich an Bedeutung gewonnen und auch auf die historische Bildungsforschung anregend gewirkt.³¹ Neue Impulse für das Verständnis der Reformpä-

29 Vgl. T. Rülcker, *Demokratische Reformpädagogik: Eine Einführung*, in: H. Neuhäuser/T. Rülcker (Hg.), *Demokratische Reformpädagogik*, Frankfurt/M. 2000, S.11-41, hier S.15ff. – Als Vertreter bürgerlich-konservativer Reformpädagogik gelten etwa Hermann Lietz und Berthold Otto, als demokratisch-liberale Repräsentanten die Mehrzahl der Bremer und der Hamburger Reformer wie Fritz Gansberg, Wilhelm Lamszus und Adolf Jensen, als sozialistische Träger reformpädagogischer Ideen und Konzepte Heinrich Schulz, Otto Rühle oder – für die Weimarer Zeit – Paul Oestreich, Fritz Karsen und Anna Siemsen.

30 Inzwischen nicht mehr nur als Programm; vgl. zuletzt für das 19. und 20. Jahrhundert: J. Osterhammel, *Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts*, München 2008; A. Iriye u.a. (Hg.), *Geschichte der Welt. Weltmärkte und Weltkriege 1870-1945*, München 2012. Als aktueller Forschungsüberblick: I. Schröder, *Die Wiederkehr des Internationalen. Eine einführende Skizze*, in: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History*, Online-Ausgabe, 8(2011)3 (<http://www.zeithistorische-forschungen.de/16126041-Editorial-3-2011>); 15.11.2012).

31 Schon früh: J. Schriever, *Vergleichend-historische Bildungsforschung: Gesamttableau oder Forschungsansatz. Ein methodenkritischer Kommentar aus Anlass neuerer Arbeiten*, in: *ZfPäd* 30(1984)3, S.323-342. Zuletzt vor allem E. Fuchs, *Bildungsgeschichte als internationale und Globalgeschichte: Einführende Bemerkungen*, in: ders., (Hg.), *Bildung International. Historische Perspektiven und aktuelle Entwicklungen*, Würzburg 2006, S.7-25; ders., *Transnationalizing the history of education*, Leipzig 2012.

formpädagogik und Schulreform. Diskurse in der sozialistischen Presse der Weimarer Republik. Quellenauswahl aus den Zeitschriften *Die Neue Zeit/Die Gesellschaft* und *Sozialistische Monatshefte* (1919-1933), Frankfurt/M. 2008.

dagogik sind insbesondere von der an ältere Modernisierungstheorien anknüpfenden „Weltgesellschafts“-Hypothese der Stanforder Arbeitsgruppe um John W. Meyer und Francisco O. Ramirez zu erwarten.³² Hier wird die Annahme formuliert, dass über mehrere Jahrhunderte und unterschiedliche politische Systeme hinweg ein Prozess der Ausprägung weitgehend übereinstimmender Merkmale moderner Nationalstaaten und ihrer Erziehungsinstitutionen erkennbar sei.³³ David Tyack und William Tobin sprechen in diesem Zusammenhang mit Blick auf die Schule von einer „grammar of schooling“, welche die staatliche Schulpflicht, die Professionalisierung der Lehrerbildung und die Durchsetzung spezifischer Organisationsformen (Jahrgangsklassensystem, Dominanz des Fach- und Frontalunterrichts, Bewertung durch Noten etc.) beinhaltet und zugleich die Realisierung pädagogisch motivierter Alternativen erschwert habe.³⁴ Für die Forschung zur historischen Reformpädagogik und zu ihren internationalen Parallelformen, der *Education Nouvelle*, der *New* bzw. *Progressive Education*, dem *Attivismo*, der *Ecole active* etc.³⁵ lassen sich aus dieser Hypothese

interessante *komparative Fragestellungen* ableiten. Angesichts des aktuellen, noch sehr lückenhaften Forschungsstandes schien den Herausgebern eine vergleichende Darstellung, die dem auf eine differenzierte gesellschaftliche Kontextualisierung zielenden Ansatz der vorliegenden Veröffentlichung entspräche, zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht leistbar.³⁶ Allerdings sollen wenigstens einige Hinweise zum Verhältnis von deutscher und internationaler Reformpädagogik im Hinblick auf *internationale Vernetzungen der deutschen Reformpädagogik* gegeben werden.³⁷

- 32 Vgl. B. Zymek, Geschichte des Schulwesens und des Lehrerberufs, in: W. Helsper/J. Böhme (Hg.), Handbuch der Schulforschung, Wiesbaden 2008, S.203-237.
- 33 Vgl. J. W. Meyer a.o., World Expansion of Mass Education 1870-1980, in: *Sociology of Education* 65(1992), p.128-149; D. Tyack/L. Cuban, *Tinkering Toward Utopia. A Century of School Reform*, Cambridge, Mass./London 1995; M. Caruso, World systems, world society, world polity. Theoretical insights for a global history of education, in: *History of education* 37(2008)6, p.825-840.
- 34 D. Tyack/W. Tobin, The „Grammar“ of Schooling. Why Has it Been so Hard to Change? in: *American Educational Research Journal* 31(1994)3, p.453-479. Hierzu kritisch: M. Caruso, Technologiewandel auf dem Weg zur "grammar of schooling". Reform des Volksschulunterrichts in Spanien (1767-1804), in: *ZfPäd* 56 (2010)5, S. 648-665.
- 35 Einige ausgewählte Darstellungen – für Frankreich: G. Mialaret e.a., *Education nouvelle et monde moderne*, Vendome 1976; A. Ohayon e.a. (Ed.), *L'éducation nouvelle, histoire, présence, devenir*, Bern u.a. 2004; für Großbritannien: W. A. C. Stewart, *The Educational Innovators*, Vol. II: *Progressive Schools 1881-1967*, London 1968; für Japan: Y. Yamasaki, *The Impact of Western Progressive Education Ideas in Japan 1868-1940*, in: *History of Education* 34(2010)5, p.575-588; für Russland: O. Anweiler, *Geschichte der Schule und*

Pädagogik in Russland. Vom Ende des Zarenreiches bis zum Beginn der Stalin-Ära, Heidelberg 1964; für die USA: L. A. Cremin, *The Transformation of the School. Progressivism in American Education 1876-1957*, New York 1961; L. Cuban, *How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classrooms 1880-1990*, New York 1993; Tyack/Cuban, a.a.O. (Anm. 33); für Palästina: F. M. Konrad/L. Liegle (Hg.), *Reformpädagogik in Palästina. Dokumente und Deutungen zu den Versuchen einer „neuen“ Erziehung im jüdischen Gemeinwesen Palästinas (1918-1948)*, Frankfurt/M. 1989.

- 36 Zur möglichen Strukturierung eines solchen Forschungsfeldes: Fuchs, *Bildungsgeschichte*, a.a.O. (Anm. 31). Mit Skepsis hinsichtlich der Behauptung einer Internationalität der Reformpädagogik: J. Helmchen, *Reformpädagogik als pädagogischer Internationalismus? Eine Untersuchung am Beispiel der Beziehungen zwischen der frankophonen Education Nouvelle und der deutschen Reformpädagogik im Zeitraum von 1900 bis 1933*, Habilitationsschrift, Oldenburg 1993; ders., *Die Internationalität der Reformpädagogik – vom Schlagwort zur historisch-vergleichenden Forschung*, Oldenburg 1987. Interessante Anregungen zuletzt bei D. Schumann (Ed.), *Raising Citizens in the „Century of the Child“. The United States and the German Central Europe in Comparative Perspective*, Oxford 2010.
- 37 Bereits vor 1933: P. Petersen, *Die Neueuropäische Erziehungsbewegung*, Weimar 1926; W. Flitner, *Die Reformpädagogik und ihre internationalen Beziehungen*, in: *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1(1931/32), S.39-56. Für den aktuellen Diskurs grundlegend: Röhrs, a.a.O. (Anm. 1); ders./V. Lenhart (Hg.), *Die Reformpädagogik auf den Kontinenten. Ein Handbuch*, Frankfurt/M. 1994; M. Seyfarth-Stubenrauch/E. Skiera (Hg.), *Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Grundlagen, Geschichte, Aktualität*, 2 Bde., Baltmannsweiler 1996; J. Oelkers, *Reformpädagogik*, in: D. Benner/J. Oelkers (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Weinheim/Basel 2004, S.783-806; ders., *Re-*

Als Indikatoren für internationale Beeinflussung, internationalen Austausch oder für die Wahrnehmung ausländischer reformpädagogischer Ideen, Konzepte und Modelle in Deutschland bieten sich an: die Berichterstattung in pädagogischen Fachzeitschriften, die Präsenz deutscher Reformpädagogen in internationalen Vereinigungen und auf internationalen Kongressen, Reisen deutscher reformpädagogischer Repräsentanten ins Ausland wie Hospitationen in ausländischen Reformeinrichtungen, nicht zuletzt das Vorhandensein deutscher Übersetzungen ausländischer Reformpädagog/innen, wobei – z.B. im Falle von Ellen Key – die Höhe ihrer Auflagen etwas über den Grad der Rezeption aussagt.³⁸

Vor dem Ersten Weltkrieg waren – neben dem Bestseller von Ellen Key – die Landerziehungsheime von Hermann Lietz das bekannteste Beispiel für Rezeption ausländischer Reformpädagogik in Deutschland; Lietz hatte entscheidende Impulse für seine Gründungen bei einem Aufenthalt an der „New School Abbotsholme“ von Cecil Reddie zwischen Oktober 1896 und Juli 1897 erhalten.³⁹ Jenseits prominenter Einzel-

fälle hat Bernd Zymek in einer grundlegenden Studie zeigen können, dass sich die *literarische Rezeption* ausländischer Erfahrungen mit „neuer“ Erziehung vor 1914 weitgehend auf wenige Berichte zur Schulreform in den USA, zumeist auf der Basis von Reiseeindrücken, beschränkte und nur ganz vereinzelt Themen zu spezifischen „Bewegungen“ auf den Gebieten der Kunsterziehung, der Gesundheitspflege, der Fürsorgeerziehung oder der Erwachsenenbildung einbezogen wurden, und zwar vornehmlich in der Zeitschrift des „Bundes für Schulreform“, dem „Säemann“, und der vom „Deutschen Lehrerverein“ herausgegebenen „Deutschen Schule“.⁴⁰ Im Ersten Weltkrieg gingen die meisten der wenigen internationalen Kontakte verloren, nach dem Krieg erschwerten die wirtschaftliche Notlage Deutschlands wie das wechselseitige Misstrauen von Siegern wie Besiegten den internationalen Austausch. „In den Verfassungsverhandlungen und den Diskussionen auf der ‚Reichsschulkonferenz‘ ... [spielte] das Ausland als Argument keine Rolle. Seit Jahren ohne internationale Kontakte und Informationen [war] angesichts der politischen und wirtschaftlichen Krisensituation und in der gedrängten Zeit ... an Untersuchungen über das Erziehungswesen des Auslands als Beitrag zur Lösung der nationalen Reformthemen nicht zu denken.“⁴¹

Anders stellte sich die Situation gleich nach Kriegsende auf Seiten sozialistischer und pazifistischer Pädagog/innen dar, deren auf Völkerveröhnung und menschheitliche Verständigung hin ausgerichtete Programmatik die Überwindung nationaler Beschränktheiten geradezu erforderte.

formpädagogik. Entstehungsgeschichten einer internationalen Bewegung, Seelze-Velber 2010. Mit einer Relativierung der Bedeutung der Reformpädagogik für die Internationalisierung der „edukativen Kultur“: E. Fuchs, Internationalisierung als Gegenstand der Historischen Bildungsforschung: Zu Institutionalisierungsprozessen der edukativen Kultur um 1900, in: M. Liedtke u.a. (Hg.), Erfolg oder Misserfolg? Urteile und Bilanzen in der Historiographie der Erziehung, Bad Heilbrunn 2004, S.231-249.

38 Das schwedische Original kam 1900 heraus, die deutsche Übersetzung („Das Jahrhundert des Kindes“) zwei Jahre später. Allein bis 1905 wurden in Deutschland 24.000 Exemplare verkauft, 1911 erschien bereits die 15. Auflage und auch nach dem Ersten Weltkrieg hielt das Interesse an, wie zwei weitere Auflagen mit je 3.000 Exemplaren, die letzte in Keys Todesjahr 1926, belegen (vgl. R. Dräbing, Der Traum vom „Jahrhundert des Kindes“. Geistige Grundlagen, soziale Implikationen und reformpädagogische Relevanz der Erziehungslehre Ellen Keys, Frankfurt/M. 1990, S.6, Anm. 1). – „Nachweislich ... war das Werk auch in den Leihbibliotheken ... eines der meistgelesenen Bücher“ (ebd., S.399).

39 Vgl. als Überblick zu Reddie und Abbotsholme: E. Skiera, Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung, München/Wien 2003,

S.166-173; als chronique scandaleuse: Oelkers, Eros und Herrschaft, a.a.O. (Anm. 6), S.23-71; autobiographische Texte von Lietz zu Abbotsholme in: H. Lietz, Einführung mit zentralen Texten, hg. v. R. Koerrenz, Paderborn 2011, S.84-91; → Beitrag: Schule.

40 Vgl. die Titelübersicht für beide Zeitschriften in: B. Zymek, Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften, 1871-1952, Ratingen/Kastellaun 1975, Anhang III, 1-54, V, 1-40 (unpag.).

41 Ebd., S.131.

Dementsprechend spiegelt sich in der Zeitschrift des Bundes Verschiedener Schulreformer, der „Neuen Erziehung“, vor allem aber in deren Beilagen „Internationale Erziehungs-Rundschau“ und „Werdendes Zeitalter“, das später selbständig publiziert wurde,⁴² von Anfang an „so etwas wie das Bewußtsein einer internationalen Bewegung zur ‚Erneuerung der Erziehung‘“⁴³, in deren „pan-humanistischen Orientierung“ allerdings das Problem der „Pädagogisierung einer politisch-gesellschaftlichen Aufgabenstellung ... unübersehbar“ ist.⁴⁴ „Internationale Erziehungs-Rundschau“ wie „Werdendes Zeitalter“ sahen ihre Aufgabe auch im Austausch internationaler Tendenzen der Reformpädagogik, wollten

„in knapp zusammenfassenden Übersichten in Deutschland bekannt ... machen, was für lebendige Strömungen und aufbauende Kräfte im Erziehungswesen anderer Länder walten und das Ausland über alle Regsamkeit im deutschen Schulleben, in der Jugendbewegung und in pädagogischer Wirksamkeit im weitern Sinn ... unterrichten“⁴⁵;

eine anspruchsvolle Zielsetzung, die sich, nicht zuletzt aufgrund äußerst begrenzter finanzieller, institutioneller und personeller Kapazitäten, höchstens in Ansätzen realisieren ließ. Dies galt generell ebenfalls für die Auslandsberichterstat-

tion anderer pädagogischer Zeitschriften, von denen lediglich die seit 1925 erschienene, von Wilhelm Flitner und Herman Nohl mitbegründete „Erziehung“ einen stärkeren Reformbezug ihrer internationalen Artikel besaß.⁴⁶

Die qualitative Studie Zymeks ist inzwischen durch ein breit angelegtes quantitativ ausgerichtetes Forschungsprojekt zur internationalen Rezeption in pädagogischen Zeitschriften im deutsch-amerikanischen Vergleich ergänzt worden.⁴⁷ Hierbei konnte gezeigt werden, dass der Anteil international orientierter Beiträge in Deutschland ab Beginn der 1920er Jahre kontinuierlich anstieg, während sich das Interesse amerikanischer Periodika bereits seit der Jahrhundertwende rückläufig entwickelte. Auffällig ist darüber hinaus der Befund, dass die „internationale Rezeption mit der von einer Zeitschrift repräsentierten Wissensform korreliert. Je stärker der Themenfokus ... auf Fragen der allgemeinen pädagogischen (Reform-)Reflexion oder auf das Erziehungssystem und den Lehrerberuf ausgerichtet war, desto geringer ihr internationales Interesse. Umgekehrt nahm der Offenheitsgrad zu, wenn Zeitschriften vorrangig methoden- oder forschungsbezogenes Wissen behandelten, das weniger stark kulturell oder nationalpolitisch konnotiert“ war.⁴⁸

Der Unterstützung des Informationsaustausches auf publizistischer Ebene dienten nach dem Krieg eine Reihe meistens neu entstandener *internationaler Erziehungsinstitute*,⁴⁹ darunter das bereits 1912 eingerichtete und mit den Begründern der schweizerisch-frankophonen *Education Nouvelle*, *Edouard Claparède* (1873-1940), *Pierre Bovet* (1878-1965) und *Adolphe Ferrière*

42 Die „Internationale Erziehungs-Rundschau“ erschien von 1920 bis 1921 als Organ der Pädagogischen Abteilung der deutschen Liga für Völkerbund, „Das Werdende Zeitalter“ als Organ des Internationalen Arbeitskreises für Erneuerung der Erziehung von 1922 bis 1932. Herausgeberin beider Zeitschriften war Elisabeth Rotten, ab 1926 zusammen mit Karl Wilker; vgl. Zymek, *Das Ausland als Argument*, a.a.O. (Anm. 40), Anhang CVII. u. CVIII (unpag.); D. Haubfleisch/J. Link (Hg.), *Das Werdende Zeitalter* (Internationale Erziehungs-Rundschau). Register sämtlicher Aufsätze und Rezensionen einer reformpädagogischen Zeitschrift in der Weimarer Republik, Oer-Erkenschwick: Archiv der Arbeiterjugendbewegung 1994; A. Bernhard, *Demokratische Reformpädagogik und die Vision von der neuen Erziehung. Sozialgeschichtliche und bildungstheoretische Analysen zur Verschiedenen Schulreform*, Frankfurt/M. 1999, S.116ff.

43 Zymek, *Das Ausland als Argument*, a.a.O. (Anm. 40), S.180.

44 Bernhard, a.a.O. (Anm. 42), S.118.

45 Internationale Erziehungs-Rundschau 1(1920)1, S.16.

46 Vgl. Zymek, *Das Ausland als Argument*, a.a.O. (Anm. 40), S.159; E. H. Ott, *Die Pädagogische Bewegung im Spiegel der Zeitschrift „Die Erziehung“*, in: *ZfPäd* 30(1984), S.619-632, spez. S.628f.

47 P. Drewek u.a., *Internationale Rezeption in pädagogischen Zeitschriften im deutsch-amerikanischen Vergleich 1871-1945/50. Bestandsverzeichnis*, Berlin 2010. <http://bbf.dipf.de/publikationen/bestandsverzeichnisse/bv14.pdf> (15.10.2012).

48 P. Drewek, *Internationale Rezeption in pädagogischen Zeitschriften im deutsch-amerikanischen Vergleich 1871-1933 aus quantitativer Perspektive*, in: ders. u.a., a.a.O. (Anm. 47), S.9-42, Zitat S.39.

49 Vgl. Internationale Erziehungs-Rundschau 1(1920)1, S.15f.

(1879-1960), verbundene „Institut Jean-Jacques Rousseau“ in Genf.⁵⁰ Bedeutsam für internationale Kooperation wurde jedoch vor allem der 1921 in Calais gegründete „New Education Fellowship“ (Weltbund für Erneuerung der Erziehung), zu dessen drei Direktoren neben dem, die französisch-sprachigen Länder vertretenden, als Begründer einer „*école active*“ bekannt gewordenen Schweizer Adolphe Ferrière und der englischen Schulinspektorin und Anhängerin progressiver Erziehungsideen *Beatrice Ensor* (1885-1974) auch die größtenteils in Deutschland lebende und in reformpädagogischen Kontexten wirksame Schweizerin *Elisabeth Rotten* (1882-1964) gehörte; sie vertrat die deutschsprachigen Länder und leitete die „Deutsche Mittelstelle des internationalen Arbeitskreises für Erneuerung der Erziehung“, aus der erst 1929 eine eigene deutsche Sektion des „Weltbundes“ hervorging.⁵¹ Von deutscher Seite engagierten sich im „Weltbund“ und in seinem deutschen Arbeitskreis neben Rotten und dem Sozialpädagogen *Karl Wilker* (1885-1980) vor allem der Begründer und Leiter der Odenwaldschule *Paul Geheeb* (1870-1961) – zugleich Antipode von Rotten –, weiterhin der zum Gründerkreis des „Bundes Entschiedener Schulreformer“ gehörende, später als Leiter des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht hervorgetretene *Franz Hilker* (1881-1961), der Initiator und Leiter der Jenaplan-Schule *Peter Petersen* und der am Erwachsenenbildungsdiskurs der 1920er Jahre beteiligte *Martin Buber* (1878-1965). Zum Zentrum internationaler Kontakte sollten die in zumeist zweijährigem Abstand durchgeführten internationalen Kongresse werden: in Territet bei Montreux am Genfer See 1923, in Heidelberg 1925, in Locarno 1927, in Helsingör 1929 und in Nizza 1932; in Locarno stellte z.B. Peter Petersen sein an der Jenaer Universitätsschule erprobtes Schulkonzept vor, das dort den Namen „Jenaplan“ erhielt. Die Konferenzen von Montreux und Heidelberg fanden jedoch zunächst noch in kleinerem Rahmen statt;

erst ab Locarno erlangte der „Weltbund“ größeres Gewicht, wie die gestiegenen Teilnehmerzahlen, auch von Deutschen und Österreichern, und die verstärkte Berichterstattung in deutschen pädagogischen Zeitschriften – zumindest über den Kongress in Helsingör – zeigen. Gleichwohl urteilte Fritz Karsen im Hinblick auf die 1929er-Konferenz, dass „Deutschland nicht seiner Bedeutung entsprechend vertreten war“.⁵² Begrenztes Interesse spiegelt sich auch in der offensichtlich unzureichenden Beteiligung reformpädagogischer Repräsentanten – Praktikern wie universitären Vertretern – an der Arbeit der „Deutschen Mittelstelle“, die deshalb der finanziellen Unterstützung von außen bedurfte, was Rotten anlässlich der Zusage eines Zuschusses durch die englische Sektion zu der Bemerkung veranlasste, dass dies zwar „sehr erfreulich, aber auch fast beschämend [sei] gegenüber der langsamen Art, mit der unsere Werbung in Deutschland fortschreitet“.⁵³ Die Gründe für die Zurückhaltung gegenüber dem Anliegen internationaler Kooperation dürften neben Vorbehalten gegenüber den einstigen Kriegsgegnern – der Kongress in Montreux 1923 fand während der Ruhrbesetzung statt – möglicherweise in Ressentiments gegenüber der Person und vor allem der Position Elisabeth Rottens als Pazifistin und Mitbegründerin des Bundes Entschiedener Schulreformer gelegen haben,⁵⁴ ganz abgesehen davon, dass es innerhalb der reformorientierten Pädagogenschaft „sehr häufig sendungsbewusste Einzelgänger und unter pädagogischem Hochdruck stehende Praktiker“ gab.⁵⁵

Nachhaltiger als das Gespräch auf internationalen Kongressen war oft der internationale Austausch auf dem Wege von *Auslandsreisen* und vor allem von längeren Auslandsaufenthalten, um die sich seit Mitte der 1920er Jahre das Berliner Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht bemühte. 1928 beispielsweise organisierte es auf Einladung des „International Institute of Education at Teachers College (Colum-

50 Vgl. Helmchen, Reformpädagogik als pädagogischer Internationalismus? a.a.O. (Anm. 36), S.165-303.

51 Vgl. W. Boyd/W. Rawson, *The Story of the New Education*, London 1965; Zymek, *Das Ausland als Argument*, a.a.O. (Anm. 40), S.132-138 u.ö.; zu den drei Gründerfiguren des NEF: Näf, a.a.O. (Anm. 26), S.305-316.

52 F. Karsen, Der Welt-Erziehungs-Kongress in Helsingör, in: Pädagogisches Zentralblatt 9(1929), S.591-596, hier S.596.

53 Zit. n. Helmchen, Reformpädagogik als pädagogischer Internationalismus?, a.a.O. (Anm. 36), S.323.

54 Vgl. ebd., S.324ff.; Näf, a.a.O. (Anm. 26), S.327ff.

55 Helmchen, Reformpädagogik als pädagogischer Internationalismus?, a.a.O. (Anm. 36), S.326.

bia)“ eine „pädagogische Amerikafahrt“, führte dabei „etwa 30 deutsche Pädagogen mehrere Wochen mit den bedeutendsten Instituten und Pädagogen in den USA zusammen“ und berichtete anschließend in mehreren Heften des von ihm herausgegebenen „Pädagogischen Zentralblatts“ darüber bzw. dokumentierte die in den USA gemachten Erfahrungen mit Originalbeiträgen amerikanischer Kollegen.⁵⁶ Unter den zahlreichen, Ende der 1920er Jahre erschienenen Publikationen zum amerikanischen Bildungswesen ragt die im Anschluss an einen längeren USA-Aufenthalt im Auftrag des preußischen Kultusministeriums entstandene Monographie *Erich Hyllas* (1887-1976) heraus, deren Titel „Die Schule der Demokratie“ bereits eine Art Aufforderung enthält, aus den dargelegten Erfahrungen „zu lernen“, d.h. Anregungen für das eigene Schulwesen zu gewinnen, das sich ebenfalls als ein demokratisches verstand.⁵⁷

Neben dem amerikanischen stieß das sowjetische Bildungswesen auf „bewunderndes Interesse“⁵⁸, früher noch als die USA war die junge Sowjetunion Reiseziel vor allem sozialistischer Pädagog/innen wie nicht-pädagogischer Intellektueller. „Bewunderung“ – und dies ist für

unsere Frage nach dem internationalen Einfluss auf deutsche Reformer aufschlussreich – resultierte dabei im Falle Amerikas wie der Sowjetunion offensichtlich „mehr aus dem Vergleich mit der eigenen, wenig dynamischen und entmutigenden schulpolitischen Situation ... als aus einer tatsächlichen Identifizierung mit den politischen und pädagogischen Prinzipien der USA und der Sowjetunion“⁵⁹. Ein Beispiel für die Art und Weise der Rezeption amerikanischer wie sowjetischer Erfahrungen auf deutscher Seite stellt der durch seine Berlin-Neuköllner Reformschule bekannt gewordene *Fritz Karsen* (1885-1951) dar, der in den USA die von John Dewey und William Heard Kilpatrick entwickelte Projektmethode, in der Sowjetunion den dort 1923-1925 eingeführten Komplex-Plan studierte und daraus sein in Neukölln realisiertes Modell einer „sozialen Arbeitsschule“ entwickelte, wobei er sich von dem im „Kern individualistisch-ökonomisch bestimmten“ Konzept der Amerikaner, das auf eine „aktive Schule einer aktiven Bourgeoisie“ hinauslaufe, wie vom dogmatischen Charakter des sowjetischen Plans, der „eindeutig der Erziehung des kommunistischen Staatsbürgers diene“, deutlich distanzierte.⁶⁰

Die *Schwierigkeiten* der deutschen Reformpädagogik, ausländische Einflüsse zu rezipieren, lassen sich am Beispiel je eines amerikanischen und eines sowjetischen Vertreters, Dewey und Blonskij, aufzeigen. *John Dewey* (1859-1952), als Reformpädagoge vor allem bekannt geworden durch seine 1896 eröffnete, der Universität von Chicago angeschlossene „Laboratory School“, gehörte zu den ausländischen Reprä-

56 Zymek, *Das Ausland als Argument*, a.a.O. (Anm. 40), S.139; vgl. zum „Zentralinstitut“ G. Böhme, *Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht und seine Leiter. Zur Pädagogik zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus*, Neuburgweier 1971, zu den Auslandsstudienreisen S.84f.

57 „In der besonderen Aufgabe der Erziehung für unsere neu, d.h. demokratisch eingerichtete Volksgemeinschaft, für ein vom Volk selbst geleitetes Staatswesen haben wir ja noch nicht allzu viel eigene Erfahrung, haben auch das Gewicht einer alten Tradition zu überwinden. Es scheint mir nicht ausgeschlossen, daß vergleichende Studien über das Erziehungswesen anderer Staaten und Völker auch in diesem Punkte wertvolle Anregungen – ... positive und negative – geben können.“ (E. Hylla, *Die Schule der Demokratie. Ein Aufriss des Bildungswesens der Vereinigten Staaten*, Langensalza u.a. o.J. [1928], S.3).

58 Zymek, *Das Ausland als Argument*, a.a.O. (Anm. 40), S.192. – Einer der größten Bewunderer des sowjetischen Schulwesens war im Übrigen John Dewey, vgl. J. M. Wallace, *Ursprung und Entwicklung der „Progressive Education“ in den USA: Reformen der Neuen Welt und die Alte Welt*, in: Röhrs/Lenhart, a.a.O. (Anm. 37), S.141-155, hier S.147ff.; J. Oelkers, *John Dewey und die Pädagogik*, Weinheim/Basel 2009, S.285-302.

59 Zymek, *Das Ausland als Argument*, a.a.O. (Anm. 40), S.192.

60 G. Radde, *Fritz Karsen. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit* (zuerst 1973), erw. Neuausg., Frankfurt/M. 1999, S.108f. – Eine ganz ähnliche Kritik an amerikanischen wie sowjetischen Erziehungsvorstellungen artikuliert Peter Petersen in seiner 1926 erschienenen „Neueuropäischen Erziehungsbewegung“: Hier wie dort habe man es „nicht mit einer Zielgebung vom Kinde aus zu tun ... Die Unterjochung des Kindes und ebenso des Jugendlichen unter die Zwecke der Machthaber, für ganz bestimmte Staatszwecke, [sei] unverkennbar auch im Ethos des Unterrichts- wie des Schullebens“; Petersen, a.a.O. (Anm. 37), S.53.

sentanten einer „neuen“ Erziehung, die schon vor dem Ersten Weltkrieg in einer deutschen Übersetzung zugänglich waren.⁶¹ Sein 1899 in der University of Chicago Press publizierter, in zahlreiche europäische wie außereuropäische Sprachen übersetzter Bestseller „School and Society“ erschien auf Initiative Ludwig Gurlitts bereits 1905 unter dem Titel „Schule und öffentliches Leben“ auch in Deutschland.⁶² Die Schrift enthält pädagogische Grundideen Deweys wie die Ausgestaltung der Schule als Miniaturgesellschaft sowie ihre Verbindung mit sozialem Leben und natürlicher Umgebung, vor allem aber eine ausführliche Beschreibung seiner Versuchsschule. Deweys Bericht wurde im Kontext deutscher Schulkritik und Schulreformdiskussion dankbar als Beleg für vergleichbare Erfahrungen und Visionen aus Übersee zitiert und sogar – wie in Wilhelm Münchs „Zukunftspädagogik“⁶³ – ausführlich referiert, mit der Einschränkung Gurlitts freilich, Deweys Ideen nur als Anregung zu verstehen, nicht dagegen „seine Versuche gleich auf deutschen Boden überpflanzen“ zu wollen,⁶⁴ oder gar der Mutmaßung Kerschensteiners, Dewey sei „in seiner Reformschule zu Chicago vielleicht zu grundstürzend zu Werke“ gegangen.⁶⁵ Man nahm Ideen des bedeutenden amerikanischen Reformpädagogen zur Verstärkung der eigenen Argumentation gerne auf, um sich fast im selben Atemzug von ihrer vermeintlichen Radika-

lität zu distanzieren.⁶⁶ Die Distanz dürfte Folge der grundverschiedenen sozio-ökonomischen, gesellschaftlichen und kulturellen Voraussetzungen sein: in Deutschland die noch ausgesprochen autoritär organisierte Gesellschaft des Wilhelminischen Kaiserreiches mit einer entsprechend ausgeprägten konservativen Schultradition, in den USA dagegen eine vergleichsweise junge Gesellschaft mit bereits gewachsenen demokratischen Strukturen und dem aus ökonomischen wie sozialpolitischen Gründen entstandenen Zwang, ein den gesellschaftlichen Prämissen entsprechendes Schulsystem aufbauen zu müssen.⁶⁷ Von daher ist verständlich, dass in Deutschland der auf dem Pragmatismus⁶⁸

61 Vgl. F.-M. Konrad, Dewey in Deutschland (1900-1940). Rezeptionsgeschichtliche Anmerkungen, in: Pädagogische Rundschau 52(1998), S.23-46; S. Bittner, Learning by Dewey? John Dewey und die Deutsche Pädagogik 1900-2000, Bad Heilbrunn 2001.

62 J. Dewey, Schule und öffentliches Leben. Aus dem Englischen übersetzt v. Else Gurlitt. Mit einleitenden Worten von Ludwig Gurlitt, Berlin 1905; vgl. Oelkers, John Dewey, a.a.O. (Anm. 58), S.285f.

63 W. Münch, Zukunftspädagogik. Berichte und Kritiken, Betrachtungen und Vorschläge (zuerst 1904), Berlin 1913³, S.122-127.

64 Gurlitt, Vorwort zu Dewey, Schule und öffentliches Leben, a.a.O. (Anm. 62), S.IV.

65 G. Kerschensteiner, Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule (zuerst 1908), in: ders., Texte zum pädagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeitsschule. Ausgewählte pädagogische Schriften, Bd. II, hg. v. G. Wehle, Paderborn 1968, S.26-38, hier S.27.

66 Thomas Koinzer, der die Bedeutung von Reisen nach Amerika in den 1950er und 60er Jahren für die Bildungsreformphase in der alten Bundesrepublik untersucht hat, spricht in Bezug auf unseren Untersuchungszeitraum von „Amerikaeuphorie“ einerseits, „Überfremdungsängsten“ andererseits, vgl. T. Koinzer, Auf der Suche nach der demokratischen Schule. Amerikafahrer, Kulturtransfer und Schulreform in der Bildungsreformära der Bundesrepublik Deutschland, Bad Heilbrunn 2011, S.30, vgl. auch S.88ff.

67 Jürgen Oelkers verweist z.B. auf den Charakter vieler amerikanischer Städte, die – wie vor allem NewYork – um die Jahrhundertwende eine Art „melting pot“ als Folge verstärkter Einwanderung darstellten. „Zwischen 1890 und 1920 kamen insgesamt mehr als 18 Millionen neue Bürgerinnen und Bürger in die Vereinigten Staaten, darunter sehr viele Kinder, die durch öffentliche Bildung integriert werden mussten.“ Deweys pragmatische Erziehungstheorie lässt sich nicht zuletzt als Antwort auf derartige Herausforderungen verstehen, vgl. Oelkers, John Dewey, a.a.O. (Anm. 58), S.81ff., hier S.82. Vgl. in diesem Zusammenhang auch für die Sozialpädagogik: F.-M. Konrad, „Ob das amerikanische Beispiel nachgeahmt werden kann ...“, lässt sich noch nicht abschließend beurteilen.“ Die Bedeutung des Auslands in den sozialpädagogischen Reformdebatten in Deutschland 1900 bis 1933. Eine quantitativ-qualitative Untersuchung, in: F. Hamburger (Hg.), Innovation durch Grenzüberschreitung, Bremen 2009², S.19-60.

68 Der Pragmatismus war eine in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in den USA entstandene Philosophie, die Entscheidungen über Wahrheitsansprüche nicht aus Ideen, sondern aus Handeln und Erfahrung und das heißt aus ihren praktischen Konsequenzen ableiten wollte. „Es macht einen Unterschied, ob die deutsche normative Pädagogik ‚Prinzipien der Erziehung‘ diskutiert und deren Anwendung offen lässt oder ob mit Dewey ... das gleiche Thema gerade von der Anwendung her gefasst wird.“ (Oelkers, John

basierende erziehungstheoretische Hintergrund der Dewey'schen Reformideen nicht mit rezipiert worden ist, so dass zumindest in der reformpädagogischen Epoche selbst nur ein sehr verkürzter Dewey präsent war, wenn von Präsenz über den Namen Deweys hinaus überhaupt gesprochen werden kann.⁶⁹ Dass Deweys 1915, also mitten im Ersten Weltkrieg erschienene, für die amerikanische „Progressive Education“ wichtige Schrift „Schools of To-Morrow“ bis heute nicht ins Deutsche übersetzt worden ist und sein nur ein Jahr später publiziertes erziehungstheoretisches Hauptwerk „Democracy and Education“ erst 1930 vorlag, dürfte mit der anti-amerikanischen Stimmung nach dem Versailler Vertrag zusammenhängen; Deweys „Demokratie und Erziehung“ erschien auf jeden Fall zu spät, um den reformpädagogischen Diskurs von Weimar noch wirklich beeinflussen zu können.⁷⁰

War Dewey, zumindest in der Weimarer Zeit, bekanntester Vertreter amerikanischer „Progressive Education“, galt *Pavel Petrowic Blonskij* (1884-1941), in der Stalinzeit als Anhänger der „Pädologie“ verurteilt, als führender Repräsentant frühsozialistischer Reformpädagogik. Sein unter dem Eindruck der Russischen Revolution entstandenes Hauptwerk „Trudovaja skola“ (1919) lag bereits zwei Jahre später unter dem – etwas irreführenden – Titel „Die Arbeits-Schule“ in einer deutschen Übersetzung vor, veröffentlicht in einer „Schriftenreihe für Theorie und Praxis der Einheits-Arbeits-Schule“ im sozialistischen „Verlag Gesellschaft und Erziehung G.m.b.H.,

Berlin-Fichtenau“⁷¹. Blonskij entwickelt darin sein auf die neue – sozialistische – Gesellschaft Russlands bzw. der Sowjetunion hin ausgerichtete Modell einer polytechnischen Industrie-, besser noch: einer Produktionsschule. Sie sollte Kindern und Jugendlichen auf verschiedenen Stufen vom Kindergarten bis zum Schulabschluss durch immer stärkere Einbindung in industrielle Arbeitsprozesse und deren gleichzeitige theoretische Durchdringung die Werkzeuge zur Beherrschung von Natur wie von „moderner industrieller Kultur“, damit eng verbunden aber auch eine „ganzheitliche polytechnisch-wissenschaftlich-philosophische Bildung“ vermitteln.⁷² Das deutsche Interesse an Blonskij's Entwurf war im Unterschied zum sowjetischen eher ein theoretisches; es resultierte zunächst aus der damaligen Aktualität der Arbeitsschul-Diskussion – deshalb wahrscheinlich auch der Titel der deutschen Übersetzung –, vor allem jedoch aus der zeitgleich im Bund Entschiedener Schulreformer, dem Verlag wie Herausgeber nahestanden, intensiv geführten Diskussion über die vom „Bund“ angestrebte Einheits- als „Produktionsschule“, über deren Grundlagen und Aufbau er 1920 und 1923, also in kurzem zeitlichen Abstand, zwei Tagungen durchführte.⁷³ Blonskij behandelte – so der Herausgeber in seinem Vorwort – „zum ersten Male die Theorie und Praxis der reinen ‚Produktionsschule‘“⁷⁴. Das Echo auf Seiten bürgerlicher Kritiker war – wie kaum anders zu erwarten

Dewey, a.a.O., Anm. 58, S.31f.); vgl. zum Verhältnis von Reformpädagogik und Pragmatismus: H. Retter, Reformpädagogik und Pragmatismus, in: ders., Klassische Reformpädagogik im aktuellen Diskurs, Jena 2010, S.17-51.

69 „Dewey gehörte als Schulreformer wohl zum Kanon der deutschen Reformpädagogik, doch das ging über stereotypes Erwähnen, etwa über seinen Einfluss auf Georg Kerschensteiner, kaum hinaus.“ (Oelkers, John Dewey, a.a.O., Anm. 58, S.20).

70 J. Dewey, Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Deutsch v. Erich Hylla, Breslau 1930. Stefan Bittner konstatiert für die Weimarer Republik, dass die Mehrzahl der Dewey-Rezipienten „in alten Vorurteilen befangen“ blieb; Bittner, a.a.O. (Anm. 61), S.105. Vgl. zum politischen Umfeld und zu Reaktionen auf die Publikation: ebd., S.90f.

71 P. P. Blonskij, Die Arbeits-Schule. Ins Deutsche übersetzt v. Hans Ruoff. Mit einem Vorwort hg. v. M. H. Baeye, 2 Teile, Berlin-Fichtenau 1921; vgl. als Neuausgaben: P. P. Blonskij, Die Arbeitsschule, hg. u. übers. v. E. Wittig, Paderborn 1973; ders., Die Arbeitsschule, übers. v. H. Störel, eingeleitet, ausgewählt u. erläutert v. Ch. Uhlig, Berlin (Ost) 1986.

72 Zitate nach der Neuausgabe v. Wittig, a.a.O. (Anm. 71), S.21 u.12.

73 Vgl. P. Oestreich (Hg.), Zur Produktionsschule (Entschiedene Schulreform III). Abrisse und Leitsätze nach den Vorträgen der dritten Tagung des Bundes entschiedener Schulreformer v. 2. bis 6. Okt. 1920 in der Gemeindefesthalle zu Berlin-Lankwitz, Berlin 1921; ders. (Hg.), Die Produktionsschule als Nothaus und Neubau. Referate der Herbsttagung 1923 des Bundes entschiedener Schulreformer, Berlin 1924.

74 Blonskij, Arbeits-Schule, 1921, a.a.O. (Anm. 71), Vorwort Baeye, Teil I, S.5.

gewesen – distanziert bis ablehnend, auf kommunistischer Seite verständlicherweise uneingeschränkt zustimmend,⁷⁵ während es im Bund Entschiedener Schulreformer unterschiedliche Positionen gab. Mehrheitlich setzte sich hier – wie in nahezu allen Auseinandersetzungen des „Bundes“ – die Position des Vorsitzenden Paul Oestreich durch, der zwar die Weiterentwicklung des Arbeitsschulgedankens bei Blonskij gegenüber Kerschensteiner in Richtung auf die „Große Industrie“ hin anerkannte, ihm zugleich aber „Menschennegierung“ vorwarf. Oestreichs Urteil über Blonskij: „Gehirnlösung ohne Seele, aber die Größe ist seiner Konstruktion nicht zu bestreiten!“, bringt diese Ambivalenz exakt auf den Punkt.⁷⁶ Ähnlich wie bei Dewey sind auch hier die gesellschaftlichen wie kulturellen Unterschiede von Autor und Rezipienten zu groß gewesen, als dass Blonskij's Modell einer Produktionsschule in Deutschland die Chance einer Adaption gehabt hätte, wobei im bürgerlichen Lager antikommunistische und antisowjetische Ressentiments zusätzlich unüberwindbare Sperren darstellten.

Übersetzungen anderer zentraler Schriften ausländischer reformpädagogischer Repräsentanten erschienen ab 1928 in der von Peter Petersen im Auftrag des „Zentralinstituts“ herausgegebenen Reihe „Pädagogik des Auslands“, darunter Adolphe Ferrière's Hauptwerk „Schule der Selbstbetätigung oder Tatschule“ (1928)⁷⁷, ausgewählte Schriften des niederländischen Reformpädagogen Jan Ligthart unter dem Titel „Pädagogik des vollen Lebens“ (1931)⁷⁸, eine Darstellung des pädagogischen Konzeptes des belgischen Arztes, Psychologen und Pädagogen Ovide Decroly durch dessen Mitarbeiterin

Amélie Hamaïde („Die Methode Decroly“, 1928)⁷⁹ sowie unter dem Titel „Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis“ ausgewählte Schriften von John Dewey und William Heard Kilpatrick (1935!)⁸⁰. Sie hatten, ähnlich wie Deweys „Demokratie und Erziehung“, in der Endphase Weimars oder zu Beginn der Nazizeit kaum noch Chancen, von der zu Ende gehenden oder bereits zerschlagenen Reform-„Bewegung“ in Deutschland rezipiert zu werden.

Von allen nicht-deutschen Reformpädagog/innen hat außer Ellen Key lediglich die italienische Ärztin und Pädagogin *Maria Montessori* (1870-1952) in Deutschland wirklich Karriere gemacht, d.h. sie ist mit ihren Schriften dauerhaft rezipiert worden, konnte vor allem ihr Konzept einer kindgemäßen ganzheitlichen Pädagogik im Rahmen von nach ihr benannten Kindergärten und Schulen fest verankern, so dass von einer regelrechten „Montessori-Bewegung“ in Deutschland gesprochen werden kann.⁸¹ Im Mittelpunkt ihres Ansatzes, der sich in erster Linie auf die vorschulische, erst in zweiter auf schulische Erziehung bezieht, steht die Vorstellung einer planmäßigen Entwicklung des Kindes mit spezifischen sensitiven Phasen, die auf dem Wege der Anregung kindlicher Selbsttätigkeit durch eine mit didaktischen Materialien vorbereitete Umgebung für eine „gesunde“ physische wie psychische Entwicklung des jungen Menschen genutzt werden sollen. Hier interessiert die Frage, wie es Montessori geschafft hat, einerseits Teil der „Reformpädagogischen Bewegung“ in Deutschland zu werden, andererseits innerhalb derselben ihre Eigenständigkeit zu bewahren.

Ihr Siegeszug jenseits der Alpen begann 1913 mit dem Erscheinen der deutschen Über-

75 Vgl. Blonskij, Arbeitsschule, 1986, a.a.O. (Anm. 71), Einführung, S.46ff.; einige der Rezensionen sind abgedruckt in: G. Geißler (Hg.), Dokumente und Materialien zu den deutsch-sowjetischen Beziehungen auf bildungspolitischem und pädagogischem Gebiet (Monumenta Paedagogica Reihe B, Bd. XXII), Berlin (Ost) 1984, S.96-100.

76 P. Oestreich, Die Schule zur Volkskultur, München/Leipzig 1923, S.142f.

77 A. Ferrière, Schule der Selbstbetätigung oder Tatschule, Weimar 1928.

78 J. Ligthart, Pädagogik des vollen Lebens, Weimar 1931.

79 A. Hamaïde, Die Methode Decroly, Weimar 1928.

80 J. Dewey/W. H. Kilpatrick, Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis, Weimar 1935.

81 Franz-Michael Konrad, der eine gründliche Untersuchung zur Montessori-Rezeption in Deutschland vor und nach dem Ersten Weltkrieg vorgelegt hat, spricht von der „sich zu einer Bewegung formierenden Anhängerschaft Montessoris in Deutschland“ (mit vergleichbaren Erscheinungen in anderen Ländern Europas wie den USA); vgl. F.-M. Konrad, Kindergarten oder Kinderhaus? Montessori-Rezeption und pädagogischer Diskurs in Deutschland bis 1939, Freiburg/Br. 1997, S.98.

setzung ihres 1909 erschienenen Hauptwerkes „Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicata all'educazione infantile nelle Case dei Bambini“ (mit dem deutschen Titel „Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter“⁸²), das bis 1930 eine Auflage von ca. 15.000 Exemplaren erreichte. Auch ihre übrigen Schriften lagen – mit bezeichnenden Ausnahmen (s.u.) – zeitnah in Übersetzungen vor, so dass „die Montessoripädagogik allein schon rein publizistisch in Deutschland höchst präsent und der interessierten Öffentlichkeit, mindestens was die konzeptionelle und theoretische Seite betraf, auch leicht zugänglich war“⁸³. Dies gilt fast in gleichem Maße für ihre Praxis; die probeweise Umsetzung von Anregungen aus Besuchen in römischen Kinderhäusern begann bereits vor dem Ersten Weltkrieg, das erste Montessori-Kinderhaus in Deutschland wurde 1919 in Berlin-Lankwitz eröffnet, 1933/34 arbeiteten „reichsweit mindestens 24 Kinderhäuser, 12 Versuchsklassen an öffentlichen Volksschulen (die Hälfte davon in Berlin) und eine komplette, eigenständige öffentliche Versuchsschule (in Berlin-Dahlem); eine weitere befand sich 1933 im Aufbau, ohne jedoch voll in Betrieb genommen werden zu können (in Aachen)“⁸⁴.

Ihre Rezeption erleichterten Affinitäten der „Selbsttätigen Erziehung“ zum deutschen reformpädagogischen Diskurs: deutliche Anklänge an die „Bewegung vom Kinde aus“, Bezüge zu experimentellen Ansätzen der Pädagogik wie auch *expressis verbis* artikulierte sozialpolitische, -pädagogische und frauenemanzipatorische Intentionen, die sie vor allem für sozialistische Pädagog/innen attraktiv erscheinen ließ.⁸⁵ Doch solche Affinitäten ihrer Schriften waren nur die eine Seite, wahrscheinlich wichtiger

noch für ihren Erfolg wurde die Ausstrahlung ihrer Persönlichkeit, die sie für die Durchsetzung ihres pädagogischen Konzeptes in Italien wie in den Rezeptionsländern geschickt, Opportunismus nicht scheuend, einsetzte, wie ihre Erfolge bei einflussreichen Repräsentanten aus Politik und Kultur von Konrad Adenauer, Thomas Mann und Max Reinhardt bis hin zu Mussolini und dem Papst zeigen.⁸⁶

Die Ausbreitung ihrer Ideen in den Rezeptionsländern folgte offensichtlich einem einheitlichen Schema: Erscheinen ihrer Schriften, Besuche einzelner Interessierter in römischen Kinderhäusern, Gründung erster Montessorizirkel nach deren Rückkehr, erste Versuche mit Montessori-Einrichtungen und rasche Ausbreitung zu einer „Bewegung“ durch Gründung von Komitees und Gesellschaften, wobei Besuche Montessoris der „Werbung nach außen sowie Verpflichtung und Unterweisung nach innen“, damit zugleich der „Forcierung der Gemeindebildung“ dienten.⁸⁷ Was die Verbreitung in Deutschland anbelangt, so zielte sie einerseits auf ein von Montessori selbst intendiertes „Modell rigid-kontrollierender Weitergabe“⁸⁸, weswegen es sogar zur Spaltung der Montessori-Anhängerschaft kam, andererseits erwies sie sich als flexibel genug, Kooperationspartner, wo immer möglich, für ihre Zwecke einzuspannen, ohne jedoch den Charakter der Eigenständigkeit auch nur um ein Jota aufzugeben. Die der Montessoripädagogik innerhalb der deutschen Reformpädagogik von Anfang an zukommende Sonderstellung als eigenständige „Bewegung“ hat sich bis heute erhalten; sie lässt sich vergleichen mit Waldorff- und Jenaplan-Pädagogik, die auf ähnlich charismatische Gründergestalten zurückgehen, sich eine entsprechende Anhängerschaft schufen, die von ihnen entwickelten pädagogischen Konzepte streng kodifizierten, jede Abweichung sanktionierten, somit deren Weiterentwicklung zumindest erschwerten.

82 M. Montessori, *Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter*. Nach den Grundsätzen der wissenschaftlichen Pädagogik methodisch dargelegt, Stuttgart 1913.

83 Konrad, *Kindergarten oder Kinderhaus?* a.a.O. (Anm. 81), S.100 u. 131.

84 Ebd., S.150.

85 Bereits 1915 erschien eine von der Frauenrechtlerin Wally Zepler verfasste Rezension der „Selbsttätigen Erziehung“ in den „Sozialistischen Monatsheften“, vgl. Uhlig, *Reformpädagogik: Rezeption und Kritik*, a.a.O. (Anm. 28), S.762ff.

86 Konrad (*Kindergarten oder Kinderhaus?* a.a.O., Anm. 81, S.153) spricht von „einer sich auf Charisma stützenden hohen Begabung“.

87 Ebd., S.153.

88 Ebd., S.149.

Wenigstens einen kurzen Hinweis verdient das Verhältnis von Montessoripädagogik und Bund Entschiedener Schulreformer, der sie zur Grundlage der Kleinkinderziehung in dem von ihm vertretenen Konzept einer „Einheits-, Lebens- und Produktionsschule“ machte,⁸⁹ Montessori nach Deutschland einlud und in den frühen 1920er Jahren zu den „rührigsten Propagandisten der Montessoripädagogik in Deutschland“ gehörte.⁹⁰ Ganz offensichtlich beruhte diese als „phasenweise fast symbiotisch“ charakterisierte Verbindung zwischen „Bund“ und Montessori-„Bewegung“⁹¹ auf falschen Voraussetzungen, insofern die beim Erscheinen der ersten Auflage der „Selbsttätigen Erziehung“ zumindest noch sozial-liberal eingestellte Montessori möglicherweise bereits während des Ersten Weltkrieges, auf jeden Fall aber seit Beginn der 1920er Jahre eine konservativ-religiös-metaphysische Wende mit „einer immer entschiedeneren Distanz ... von allem des Sozialismus Verdächtigen“ vollzogen hatte, die mit ihrer öffentlichen Anerkennung durch die „Repräsentanten einer konservativ-reaktionären Öffentlichkeit“ im faschistischen Italien zusammenhing,⁹² welche sie aber in Deutschland durch geschickte Publikationspolitik zu verbergen wusste, so dass „nicht von einer ..., sondern von zwei Montessori gesprochen werden sollte“⁹³. Im Umfeld des Bundes Entschiedener Schulreformer ist dies wohl erst sehr spät bemerkt worden, so dass vermutet wird, „die Montessori-Gesellschaft habe die prinzipielle Offenheit des Bundes genutzt und in ihm, in Erweiterung der eigenen Ressourcen, ein hilfreiches Instrument zum Verfolgen der eigenen Absichten gesehen“; erst 1930 kam es „zum offenen Bruch dieser Beziehung“⁹⁴.

Die Frage nach dem Anteil internationaler „neuer“ Erziehung an der „Reformbewegung“ in Deutschland ist mit diesen wenigen Hinweisen zweifellos nicht zureichend beantwortet und verdiente detailliertere Studien wie die von Franz-Michael Konrad zur Montessori-Rezep-

tion oder von Stefan Bittner zu Dewey. Erst dann wird man sagen können, was, wie, von wem, unter welchen Bedingungen rezipiert worden ist. Vorliegende Auswertungen der internationalen Berichterstattung in deutschen Zeitschriften, die Forschungen zum „New Education Fellowship“ und seinem deutschen Arbeitskreis bzw. zur deutschen Sektion lassen darauf schließen, dass die Beteiligung deutscher Reformpädagog/innen am internationalen Diskurs sich auf relativ wenige Repräsentant/innen konzentrierte. Ebenso verweisen die Beispiele Dewey und Blonskij auf Ursachen der begrenzten Rezeption amerikanischer und sowjetischer Reformpädagogen in Deutschland; sie hängen mit unterschiedlichen ökonomischen, gesellschaftlichen und kulturellen Voraussetzungen wie verschiedenartigen historischen Bedingungen der Erziehungssysteme zusammen, vor deren Hintergrund allein die jeweiligen reformpädagogischen Ideen adäquat zu würdigen und in Beziehung zur Rezeption hierzulande zu setzen sind.

Die Konzentration des Handbuches auf die deutsche Reformpädagogik schließt selbstverständlich Hinweise auf *internationale Bezüge*, wo immer sie in den einzelnen Beiträgen fassbar waren, ein. Da, wie gesehen, die Montessori-Pädagogik spätestens nach dem Ersten Weltkrieg fast zu einem Teil der Reformpädagogik in Deutschland geworden ist, versteht sich ihre Berücksichtigung z.B. im Kontext der Vorschulerziehung und der Heilpädagogik, aber auch spezifischer Leitideen und Diskurse wie Kindorientierung oder Religiosität/Spiritualität. Von den Nachbarländern gilt in einer Reihe von Beiträgen Österreich, speziell seiner Reformprovinz, dem „Roten Wien“, besondere Aufmerksamkeit, einerseits zur Veranschaulichung psychoanalytischer und individualpsychologischer reformpädagogischer Richtungen, die nirgendwo in Deutschland in diesem Ausmaß Fuß fassen konnten, andererseits als Modell einer rein sozialistisch regierten Region der Zwischenkriegszeit, in der Gesellschafts- und Bildungsreform Hand in Hand gingen und nahezu optimale Bedingungen für die Realisierung reformpädagogischer Projekte boten.

89 Vgl. ebd., S.164ff.

90 Ebd., S.108.

91 Ebd., S.167 u. 183.

92 Ebd., S.167 u. 107.

93 Hessen, zit. n. ebd., S.133.

94 Ebd., S.172 u. 109.

Aufbau und Schwerpunkte des Handbuchs

Dem Konzept entsprechend beginnt das Handbuch in seinem ersten Teil mit Beiträgen zu den **gesellschaftlichen Kontexten der Reformpädagogik**, die von *politischen Parteien* (→) und *Konservativer Revolution* (→) über die *Arbeiter-* (→), *Frauen-* (→), *Friedens-* (→) und *Jugendbewegung* (→), *pädagogische Berufsverbände* (→) bis hin zu den sich damals neu konstituierenden universitären Disziplinen der *Erziehungswissenschaft* (→) und der *Psychologie* (→) reichen. Einige der hier behandelten Schwerpunkte werden erstmals überhaupt im Zusammenhang mit der Reformpädagogik thematisiert, obwohl bereits Nohl deren Nähe zu den in etwa parallel verlaufenden sozialen Bewegungen wie Arbeiter-, Frauen- oder Jugendbewegung durchaus erkannt hat. Zwar gehen Arbeiter- und Frauenbewegung schon mindestens bis auf die Mitte des 19. Jahrhunderts zurück, doch gewannen auch sie seit den 1890er Jahren – die Arbeiterbewegung nicht zuletzt durch den Fall des Sozialistengesetzes – an Dynamik und Bedeutung. Ihre Verbindung mit der Reformpädagogik verdeutlicht bereits die Tatsache, dass die Erreichung der eigenen Ziele nur mit Hilfe einer von Grund auf erneuerten Erziehung realisierbar schien, nachdem die alte offensichtlich versagt, die nachwachsende Generation zu Klassenbewusstsein, Militarismus, zu geschlechtsspezifischen Stereotypen, männlicher Dominanz und einer „falschen Lebensführung“ erzogen hatte. Den Zusammenhang von Reformpädagogik und den genannten sozialen Bewegungen belegen zahlreiche Überschneidungen hinsichtlich der Mitgliedschaft in und der Teilhabe an unterschiedlichen Bewegungen, vor allem im Umfeld von Jugendbewegung und Reformpädagogik,⁹⁵ nicht zuletzt viele gemeinsame Zielvorstellungen; in erster Linie die für pädagogische Ambitionen höchst attraktive Idee der Schaffung eines „neuen Menschen“⁹⁶,

mit freilich breit gefächertem Spektrum von Eigenschaften wie Verhaltensdispositionen.

Dass es hinsichtlich der gesellschaftlichen Kontextuierung der Reformpädagogik noch zahlreiche Forschungsdesiderate gibt, zeigt der Blick auf das Verhältnis von Frauenbewegung und Reformpädagogik. Vor allem die bis ins ausgehende 19. und beginnende 20. Jahrhundert weitgehend privat organisierte höhere Mädchenbildung ist als Gegenstand reformpädagogischer Reflexion wie als pädagogisches Praxisfeld – sieht man einmal ab von dem prominenten Beispiel Hugo Gaudig – durch die historische Bildungsforschung noch nicht hinreichend gewürdigt worden. Der vorliegende Beitrag lässt allerdings schon jetzt erkennen, dass die im separaten Mädchenschulwesen realisierten reformpädagogischen Vorstellungen offensichtlich mit den Forderungen der Frauenbewegung nach Gleichstellung von Mädchen und Jungen im Bildungswesen konfliktieren konnten. – Ähnliche Forschungsdefizite bestehen für die vielfältigen und facettenreichen Bezüge der Lebensreformbewegung zur Reformpädagogik, die bis heute nur punktuell aufgearbeitet worden sind, so dass ein eigener Beitrag dazu hier fehlt.⁹⁷

Einen besonderen Platz innerhalb der gesellschaftlichen Kontexte der Reformpädagogik nehmen die Artikel zu Erziehungswissenschaft und Psychologie ein. Dass es in der Erziehungswissenschaft der Weimarer Zeit mehrere Vertreter gegeben hat, die, wie vor allem Herman Nohl und Wilhelm Flitner, sowohl Anreger der Reformpädagogik waren als auch zentrale Repräsentanten Geisteswissenschaftlicher Pä-

Ostfildern-Ruit 1999; J. Osterhammel, „The Great Work of Uplifting Mankind“. Zivilisierungsmission und Moderne, in: B. Barth/J. Osterhammel (Hg.), Zivilisierungsmissionen. Imperiale Weltverbesserung seit dem 18. Jahrhundert, Konstanz 2005, S.363-425; T. Koebner u.a. (Hg.), „Mit uns zieht die neue Zeit“. Der Mythos Jugend, Frankfurt/M. 1985.

97 Vgl. E. Kleinau, Reformpädagogik und Frauenbewegung. Geschichte einer Ausgrenzung, in: W. Hoff u.a. (Hg.), Gender-Geschichte(n). Ergebnisse bildungshistorischer Frauen- und Geschlechterforschung, Köln 2008, S.191-216; → Beiträge: Frauenbewegung; Pädagogische Berufsverbände. – Zur Lebensreformbewegung insgesamt: K. Buchholz u.a. (Hg.), Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900, 2 Bde., Darmstadt 2001.

95 Bekannte Beispiele sind Ludwig Gurlitt und Gustav Wyneken; → Beitrag: Jugendbewegung.

96 Vgl. etwa G. Küenzlen, Der Neue Mensch. Eine Untersuchung zur säkularen Religionsgeschichte der Moderne, München 1994; N. Lepp u.a. (Hg.), Der Neue Mensch. Obsessionen des 20. Jahrhunderts,

dagogik und in dieser Doppelfunktion entscheidenden Anteil gehabt haben an der Tradierung der Reformpädagogik als „Pädagogischer Bewegung“ wie auch an deren Strukturierung als Epoche, war bekannt; weniger dagegen, dass – wie Franz-Michael Konrad gezeigt hat – die Gestalt einer „Pädagogischen Bewegung“ mit spezifischem Personal, mit Schlüsselthemen und -problemen sich schon in der Historiographie zur Reformpädagogik in den Jahrzehnten vor Nohl formiert hat.⁹⁸ Für eine erweiterte Sicht auf die Reformpädagogik erhellend erscheint uns aber vor allem zweierlei: zum einen ihre lange Zeit unterschätzte Verbindung zu der sich nahezu zeitgleich etablierenden experimentellen Psychologie wie zu den verschiedenen Richtungen der entstehenden Jugendforschung bereits in der Vorkriegszeit, zum anderen die sich nach 1918/19 entwickelnde Vielfalt von Bezügen zwischen Reformpädagogik und Erziehungswissenschaft auch außerhalb der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Für die zuerst genannte Verbindung vor dem Ersten Weltkrieg wegweisend wurde auf regionaler Ebene die Zusammenarbeit reformorientierter Lehrerverbände mit Vertretern der experimentellen Psychologie im Rahmen neu gegründeter Institute, die u.a. der Einführung reformorientierter Lehrer in Methoden wissenschaftlichen Arbeitens auf den sie interessierenden Gebieten der Reform dienen sollten, auf überregionaler Ebene die Gründung des „Bundes für Schulreform“ als reformpädagogischer Impulsgeber und als Kontaktstelle für Träger wie Interessenten der „Bewegung“. Für die Vielfalt von Bezügen zwischen Wissenschaft und Reformpädagogik in den 1920er Jahren stehen hier als Beispiele einerseits die lange Zeit zu Unrecht vergessenen und verdrängten Außenseiter *Siegfried Kawerau* (1886-1936), *Siegfried Bernfeld* (1892-1953) und *Anna Siemsen* (1882-1951)⁹⁹, andererseits spezifische Richtungen wie Psychoanalyse und Individualpsychologie, die – im deutschsprä-

chigen Bereich einzigartig – die Reformpädagogik im „Roten Wien“ angeregt haben. Von systematischem Interesse erscheint die im Kontext des Verhältnisses von Psychologie und Reformpädagogik am Beispiel von *Jean Piaget* (1896-1980) thematisierte Grundsatzfrage, inwieweit Psychologie als Wissenschaft und Reformpädagogik als primär auf Praxis hin orientiertes Arbeitsfeld überhaupt kompatibel gewesen sind, inwieweit der Einfluss der Psychologie auf reformpädagogische Konzepte ein wirklich konstitutiv-begründender oder nur ein solcher mit legitimatorischer Funktion war.

Gesellschaftliche Bezüge zwischen Wissenschaft und Reformpädagogik lassen sich in der Vorkriegszeit deutlich anhand des in diesem Zeitraum einflussreichen „Bundes für Schulreform“, nach 1918/19 am Verhältnis der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zur Republik von Weimar ablesen. Der "Bund" spiegelt in seiner Verbindung von liberalen Erziehungsgrundsätzen mit autoritärer nationalpolitischer Orientierung das gesellschaftliche Bewusstsein zahlreicher bürgerlicher Reformen, woraus sich die kriegspädagogische Positionierung im Ersten Weltkrieg, die Ablehnung struktureller Reformen im Bildungswesen wie einer auf Selbstregierung, Selbstverwaltung und gleichberechtigter Partizipation von Schülern und Lehrern basierenden Schule erklärt.¹⁰⁰ Was das Verhältnis der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zur Republik, Demokratie und liberalem Rechtsstaat anbelangt, sind diese von Nohl wie Flitner kaum zureichend als unverzichtbare Voraussetzungen einer am Recht und Wohl *aller* Kinder orientierten Pädagogik erkannt worden. Nur so ist zu erklären, dass etwa Nohl noch im September 1935 – im Vorwort zur zweiten Auflage seiner „Pädagogischen Bewegung in Deutschland“ – der Hoffnung und Erwartung Ausdruck geben konnte, dass „die wahren Einsichten der pädagogischen Bewegung in irgendeiner Ge-

98 Vgl. F. M. Konrad, Von der „Zukunftspädagogik“ und der „Reformpädagogischen Bewegung“. Zur Konstitution einer Epoche in ihrer Zeit, in: *ZfPäd* 41(1995), S.803-825.

99 Vgl. jetzt M. Jungbluth, Anna Siemsen – eine demokratisch-sozialistische Reformpädagogin, Frankfurt/M. u.a. 2012.

100 Ablesbar etwa an der Gegnerschaft des „Bundes“ zu Gustav Wynekens Modell einer „Freien Schulgemeinde“ in Wickersdorf; vgl. P. Dudek, Jugend als Objekt der Wissenschaften. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich 1890-1933, Opladen 1990, S.105ff.

stalt doch“ in die Arbeit des neuen Staates (der NS-Diktatur) „eingehen müssen“. ¹⁰¹

Den Forschungsstand zu erweitern ist Anliegen auch des zweiten großen Komplexes des Handbuches, in dem es um **Leitideen und Diskurse** der Reformpädagogik geht. Traditionelle, der Nohl- und Flitner-Schule verpflichtete Darstellungen beginnen durchweg mit der in gewisser Weise bildungsbürgerliches Lebensgefühl reproduzierenden „Kulturkritik“ als zentralem Bündel von Leitideen, sehen die Anfänge der Reformpädagogik also eng verbunden mit der sich dort artikulierenden Krisenwahrnehmung von Seiten des „relativ kleinen Ensembles von akademisch geschulten, vom Neuhumanismus mehr oder minder stark geprägten, vielfach privilegierten, staatsnahen Berufsklassen“, das von Verunsicherung als Folge sozialer Umschichtungen, Verknappung von Aufstiegschancen durch Vergrößerung der Bewerberzahl, durch Wertewandel sowie das ins Wanken geratene Selbstverständnis und Selbstbewusstsein seit den 1880er Jahren in ganz besonderem Maße ergriffen war. Die heutige Sozialgeschichtsschreibung spricht von einem „anschwellende[n] Krisengefühl“ seit den 1880er Jahren, das freilich nicht auf seine wirklichen gesamtgesellschaftlichen Ursachen zurückgeführt und als reale gesellschaftliche Erscheinung interpretiert, sondern „typischerweise als ‚Kulturkrise‘“ und das heißt als „spezifisch verzerrte ‚gesellschaft-

liche Konstruktion der Wirklichkeit“ ¹⁰² gedeutet worden sei.

Als Exponenten der „Kulturkritik“ gelten *Paul de Lagarde* (1827-1891) mit seinen 1878 erstmals publizierten „Deutschen Schriften“, *Julius Langbehn* (1851-1907) mit dem 1890 Bestseller-Status erreichenden, anonym erschienenen „Rembrandt als Erzieher“ und *Friedrich Nietzsche* (1844-1900), u.a. mit seinen bereits zwischen 1873 und 1876 veröffentlichten „Unzeitgemäßen Betrachtungen“. ¹⁰³ Alle drei waren trotz akademischen Erfolgs gesellschaftliche Außenseiter, was sie für die Umbrüche ihrer Zeit sensibilisiert haben mochte. Erziehung und Erziehungswesen sind bei ihnen jeweils zentrales Thema; sie fungieren als Krisensymptome wie als Ansatzpunkte, die aus der Krise herausführen sollen. Deren tiefere Ursache wird im Zivilisationsprozess der Moderne gesehen, dieser für alle negativen Zeiterscheinungen verantwortlich gemacht, von der Spezialisierung und Bürokratisierung bis hin zu Phänomenen wie Entfremdung und Heimatlosigkeit, ¹⁰⁴ zugleich die Umkehr dieses Prozesses im Sinne eines „Ausstiegs“ aus der Moderne für möglich gehalten, wobei

101 Nohl, Pädagogische Bewegung, 1935², a.a.O. (Anm. 1), Vorwort, unpag. Vgl. als Analyse immer noch K. Beutler, Die konservative Pädagogik und ihr Verhältnis zur Politik (zuerst 1966), wieder abgedruckt in: Jahrbuch für Pädagogik 2012, Frankfurt/M. u.a. 2012, S.151-159; K. Ch. Lingelbach, Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Ursprünge und Wandlungen der 1933-1945 in Deutschland vorherrschenden erziehungstheoretischen Strömungen, ihre politischen Funktionen und ihr Verhältnis zur außerschulischen Erziehungspraxis des „Dritten Reiches“, 2., überarb. u. erw. Aufl., Frankfurt/M. 1987, S.34-45, 203ff. Quellentexte zu Nohls Publikationen in der NS-Zeit: B. Ortmeier (Hg.), Herman Nohls Schriften und Artikel in der NS-Zeit. Dokumente 1933-1945, Universität Frankfurt/M. o.J. [2006]; ders., Mythos und Pathos statt Logos und Ethos. Zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit: Eduard Spranger, Herman Nohl, Erich Weniger und Peter Petersen, Weinheim/Basel 2009.

102 Wehler, Deutsche Gesellschaftsgeschichte, a.a.O. (Anm. 13), Zitate S.730f. u. 745. Dem Bildungsbürgertum werden in dem von uns zu behandelnden Zeitabschnitt max. 1% der Bevölkerung zugerechnet; vgl. ebd.

103 G. Bollenbeck (Eine Geschichte der Kulturkritik. Von J. J. Rousseau bis G. Anders, München 2007, S.211) bezeichnet *Lagarde* und *Langbehn* als „semantische Wiederkäufer und ‚terribles simplificateurs‘“; vgl. F. Stern, Kulturpessimismus als politische Gefahr. Eine Analyse nationaler Ideologie in Deutschland (zuerst 1963), Tb. München 1986; U. Puschner u.a. (Hg.), Handbuch zur „Völkischen Bewegung“ 1871-1918, München 1999, S.45-93 (*Lagarde*), S.94-113 (*Langbehn*); zu Nietzsche als Kulturkritiker: Bollenbeck, a.a.O., S.155-198. – Nohl hat diesem, als die Kulturkritiker stilisierten Trio weitere Repräsentanten wie Rudolf Hildebrand, Rudolf Eucken, Georg Simmel und Walter Rathenau an die Seite gestellt, vgl. Nohl, Pädagogische Bewegung, 1933, a.a.O. (Anm. 1), S.305.

104 Herman Nohl nennt mit deutlichem Bezug auf die Interessenlage des Bildungsbürgertums als Krisensymptome verlorenen „Selbstwert des Subjekts“, Vermassung des Menschen wie Zerstörung des „Humanitätsideals unserer klassischen Welt“; Nohl, Pädagogische Bewegung, 1933, a.a.O. (Anm. 1), S.302.

Lagarde und Langbehn als große Vereinfacher und Protagonisten „Konservativer Revolution“ gelten müssen. Folgeschwer ausgewirkt haben sich ihre regressive, anti-aufklärerische, völkische und rassistische Grundposition, teilweise mit vulgären Zügen, ihre „Gegnerschaft gegen egalitäre Demokraten und offene Gesellschaft, Parteien, Klassen, Kapitalismus und Sozialismus, die Utopie einer ständischen Ordnung, in der Tugend und Moral – und imperiale Macht – sich von selbst verstehen“¹⁰⁵. Angesichts ihrer starken Verbreitung – von „Rembrandt als Erzieher“ wurden im ersten Jahr 60.000 Exemplare gedruckt, in den ersten beiden Jahren erschienen über 40 Auflagen¹⁰⁶ – kann man vermuten, dass sie im bürgerlichen reformpädagogischen Lager und weit darüber hinaus den konservativen Zeitgeist mitgeprägt und dazu beigetragen haben, dass „demokratische Traditionslinien der Pädagogik (wie im westlichen Ausland) nicht entwickelt werden konnten“¹⁰⁷, wobei zu hinterfragen ist, inwieweit dies für die *gesamte* Reformpädagogik in Deutschland gegolten hat. Ob sie darüber hinaus – einmal abgesehen von sehr allgemeinen Impulsen etwa zur Erneuerung von Kunst und Kunsterziehung – der Reformpädagogik entscheidende Leitideen vermittelt haben, wird inzwischen stark bezweifelt.¹⁰⁸

Eher schon werden zentrale Repräsentanten der pädagogischen Tradition wie vor allem Rousseau, Pestalozzi und Fröbel nach wie vor

in der Rolle von Anregern und Impulsgebern der Reformpädagogik gesehen,¹⁰⁹ wobei zuletzt besonders auf die Bedeutung des romantischen Kind-Bildes für die „Bewegung vom Kinde aus“ aufmerksam gemacht worden ist.¹¹⁰ So verdienstvoll die Herausarbeitung entsprechender Zusammenhänge für ein Verständnis der Reformpädagogik zweifellos ist, kommen auf diesem Wege zumeist nur bestimmte Segmente ihres Vorstellungshorizontes in den Blick. Um diesen zu erweitern, sind die Herausgeber des Handbuches einen anderen Weg gegangen und haben nach zentralen Leitideen innerhalb der verschiedenen Richtungen wie der Gesamtbewegung gefragt, wobei sie sehr schnell feststellen konnten, dass diese weit über die in gängigen Darstellungen hauptsächlich genannten Begriffe wie „*Kindorientierung*“ (→), „*Entwicklung*“ (→), „*Selbsttätigkeit*“ (→) oder die Debatte um „*Gemeinschaft und Gesellschaft*“ (→) hinausgehen, so dass für dieses Handbuch eine Auswahl getroffen werden musste, darunter lange Zeit von der historischen Bildungsforschung kaum berücksichtigte Stichworte wie „*Natur*“ (→), „*Individualität*“ (→), „*Religiosität/Spiritualität*“ (→), „*Pädagogischer Eros*“ (→) oder auch „*Zukunft*“ (→). Ein eigener Beitrag widmet sich außerdem der Frage von „*Macht und Grenzen der Erziehung*“ (→). Dass diese Auswahl nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erheben kann und leicht um weitere Begriffe (wie z.B. „*Jugend*“, „*Ästhetik*“, „*Reform*“) hätte ergänzt werden können, liegt auf der Hand. Alle Autoren dieses Teils bemühen sich (mit unterschiedlicher Akzentuierung), das begriffliche Spektrum der jeweiligen Leitideen zu klären, sie gesellschaftspolitisch, philosophisch, erziehungshistorisch und/oder wissenschaftstheoretisch zu kontextuieren, ihre unterschiedlichen Ausprägungen in einzelnen Richtungen wie Milieus der Reformbewegun-

105 Nipperdey, a.a.O. (Anm. 13), S.827.

106 Vgl. Stern, a.a.O. (Anm. 103), S.192.

107 Oelkers, Reformpädagogik, 1989, a.a.O. (Anm. 6), S.57.

108 Vgl. Oelkers, Reformpädagogik, 2005⁴, a.a.O. (Anm. 6), S.76ff. Ludwig Gurlitt etwa, der Langbehn im Elternhaus kennengelernt hatte und Lagarde aus Göttinger Studienzeiten kannte, nutzte „beispielsweise in seinem Werk ‚Der Deutsche und seine Schule‘ (1905) in großer Unbekümmertheit mal Friedrich Nietzsche, mal Paul de Lagarde ..., mal Julius Langbehn ..., eine Tatsache, die auf eine vollkommen undifferenzierte Betrachtung der drei Kulturkritiker von Seiten Gurlitts hindeutet und den Verdacht einer oberflächlichen Rezeption aufwirft“; A. Kontze, Der Reformpädagoge Prof. Dr. Ludwig Gurlitt (1855-1931) – bedeutender Schulreformer oder „Erziehungsanarchist“?. Ein Lebensbild als Beitrag zur Historiographie der Reformpädagogik, Göttingen 2001, S.307.

109 Vgl. z.B. H. Heiland, Wegbereiter der Reformpädagogik: Rousseau, Pestalozzi, Fröbel – Die Grundgedanken ihrer Rezeption durch die Reformpädagogik, in: Seyfarth-Stubenrauch/Skiera, a.a.O. (Anm. 37), Bd. 1, S.36-57.

110 Vgl. H. Ullrich, Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken, Bad Heilbrunn 1999.

gen herauszuarbeiten, nach Möglichkeit auch Hinweise auf ihre Rezeption zu geben, womit ein weites Feld neuer Bezüge für die historische Reformpädagogik wie für ihr Weiterwirken eröffnet werden sollte.

Im dritten Teil des Handbuches, der den **reformpädagogischen Praxisfeldern** gewidmet ist, kam es den Herausgebern darauf an, die in den zurückliegenden Jahrzehnten stark auf Schule verengte Sicht der Reformpädagogik wieder zu erweitern und den von Nohl auf sämtliche Bereiche des Erziehungswesens bezogenen Charakter der „Pädagogischen Bewegung“ durch Bearbeitung vielfältiger Praxisfelder bis hin zur Vorschulerziehung, zur Berufsbildung, zur Heilpädagogik und zum Gefängniswesen anschaulich werden zu lassen. Diese Breite praktischer reformpädagogischer Bemühungen hatte zuletzt Wolfgang Scheibe in seiner 1969 erstmals erschienenen, inzwischen vielfach neu aufgelegten Darstellung „Die reformpädagogische Bewegung“ zu berücksichtigen versucht, wobei es bei der Mehrzahl der aufgeführten Gebiete bei kurzen Erwähnungen bleibt. Seit dem Erscheinen von Scheibes Monographie hat sich die Informationsdichte gerade zu den Praxisfeldern der Reformpädagogik erheblich erhöht, haben sich die erziehungshistorischen Fragestellungen in Richtung der Sozialgeschichte ausdifferenziert, liegen inzwischen neben Gesamtdarstellungen wie den entsprechenden Bänden des „Handbuches der deutschen Bildungsgeschichte“¹¹¹ eine Fülle von Einzeluntersuchungen vor, so dass insgesamt von einer gegenüber den 1960er Jahren grundlegend veränderten Forschungslage ausgegangen werden kann.

Dies gilt in besonderer Weise für das Praxisfeld *Schule* (→), zu dem in den zurückliegenden 40 Jahren vor allem eine Reihe regionalgeschichtlicher Studien entstanden ist, etwa zur Schulreform in Hamburg und Bremen oder zu einem Flächenstaat wie Sachsen. Dabei wurden Reformschulen unterschiedlichster Art wieder-

entdeckt oder – nicht selten im Kontext aktuellen Reformengagements – auf der Grundlage neu erschlossenen Quellenmaterials vertieft bearbeitet. Aufgrund der Ergebnisse dieser Forschungen lässt sich reformpädagogische Schulpraxis heute anders erfassen als zur Entstehungszeit von Scheibes Darstellung, lassen sich neben den für die Schule relevanten „Bewegungen“ und Konzepten, die bei Scheibe im Mittelpunkt stehen, sozialgeschichtliche Kontexte benennen, geographische Verbreitung und Vernetzung von Reformschulen kartographieren, deren Besonderheiten im Einzelnen beschreiben und vergleichen, zugleich ihre Rezeption und Adaption im Regelschulwesen wie in der Lehrerbildung überprüfen. Ein zum Nachdenken anregendes Ergebnis unserer Bestandsaufnahme zum Praxisfeld Schule könnte sein, dass die heutzutage als reformpädagogische Beispiele par excellence geltenden Waldorf- und Jenaplan-Schulen, deren hervorstechende Gemeinsamkeit – wie bereits erwähnt – die Verbindung mit charismatischen Gründerpersönlichkeiten gewesen ist, in der historischen Reformpädagogik erst relativ spät und eher am Rande auftauchen und zumindest in der zeitgenössischen Diskussion der 1920er Jahre kaum eine besondere Rolle gespielt haben. Wodurch ihr Erfolg, der erst in der alten Bundesrepublik begann, sich im vereinigten Deutschland fortsetzte und zu diesem Zeitpunkt längst europaweite Dimensionen erreicht hat, im Einzelnen bewirkt worden ist, bedarf zweifellos noch genauerer Untersuchungen. Ähnlich wie in der Montessori-Bewegung dürften wichtige Faktoren allerdings auch hier die – eigentlich im Widerspruch zum reformpädagogischen Grundprinzip der Freiheit von vorgegebenen Zwängen stehende – Kanonisierung fester, für alle Schulen und Lehrpersonen verbindlicher Konzepte sowie die Bildung Gemeinden-ähnlicher Trägergruppen gewesen sein.

Die neben Schule bedeutendsten reformpädagogischen Praxisfelder waren zweifellos *Sozialpädagogik* (→) und *Erwachsenenbildung* (→). Beide bezogen entscheidende Impulse aus dem gesellschaftlichen Neuanfang nach 1918/19; die Erwachsenenbildung durch ihre Verankerung in der Verfassung, die ihre Förderung Reich, Ländern und Gemeinden zur ver-

111 Vgl. Berg, Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, a.a.O. (Anm. 16); D. Langewiesche/H.-E. Tenorth (Hg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. V: 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur, München 1989.

pflichtenden Aufgabe machte, die Sozialpädagogik durch das Reichsjugendwohlfahrts- und das Reichsjugendgerichtsgesetz, die – ungeachtet einzelner problematischer Formulierungen und Bestimmungen – einen Fortschritt gegenüber gesetzlichen Regelungen traditioneller Fürsorgeerziehung darstellten, insofern sie erstmals Jugendhilfe und -erziehung als zentrale Aufgaben vorschrieben, somit sozialpädagogische Maßnahmen geradezu forderten. Dass Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung inzwischen im Diskurs über Reformpädagogik nahezu vergessen sind, verwundert aus zwei Gründen: zum einen, weil sie in den bis heute klassischen Darstellungen zur Reformpädagogik von Herman Nohl und Wolfgang Scheibe ausführliche Würdigungen erfuhren, zum anderen, weil Nohl und sein Schülerkreis in maßgeblicher Weise an der reformpädagogischen Ausgestaltung sozialpädagogischer Arbeitsfelder beteiligt waren, und zwar in inhaltlicher wie personeller Hinsicht, außerdem Nohl wie sein Schüler Wilhelm Flitner die als Muster reformpädagogisch geprägter Erwachsenenbildung geltende Thüringer Richtung an verantwortlicher Stelle mit entwickelt haben. Das Vergessen könnte zumindest in der Erwachsenenbildung damit zusammenhängen, dass sich deren Selbstverständnis seit den 1960er Jahren in der alten Bundesrepublik – wie zuvor schon in der DDR – immer stärker auf berufliche Weiterbildung und -qualifizierung ausgerichtet hat, so dass es kaum mehr Brücken zur reformpädagogisch akzentuierten „Neuen Richtung“ der Weimarer Zeit gab.

Ungeachtet dessen erscheinen die damaligen Reformbemühungen auf beiden Gebieten nicht nur für den Historiker nach wie vor eindrucksvoll: die der Sozialpädagogik aufgrund der nach dem Ersten Weltkrieg entstandenen Vielfalt von Beispielen einer „neuen“, am jungen Menschen als Subjekt orientierten Jugendpflege, Fürsorgeerziehung bis hin zum Jugendstrafvollzug; die der Erwachsenenbildung aufgrund der Vielfalt von Richtungen, deren Arbeit – ebenfalls ganz im Sinne der Reformpädagogik – den erwachsenen Menschen ernst zu nehmen und seine Bedürfnisse und Interessen in den Mittelpunkt der Bildungsarbeit zu stellen versuchte. Im Falle der Sozialpädagogik war es offensichtlich

– ähnlich wie bei den „neuen“ Schulen – die Strahlkraft der „neuen“ Jugendheime, Erziehungsanstalten und Jugendgefängnisse in die gesamte Sozialpädagogik hinein, die ihr zumindest in der Weimarer Zeit, teilweise sogar bis in die alte Bundesrepublik der 1950er Jahre¹¹² Nachhaltigkeit verlieh, im Falle der Erwachsenenbildung das – vor allem in einzelnen Regionen wie Thüringen – dichte Netz entsprechender Bildungseinrichtungen wie auch deren pluralistischer Charakter, sowohl was die weltanschauliche als auch die politische Ausrichtung anbelangt, die sie zu einem einzigartigen Phänomen der deutschen Bildungsgeschichte gemacht haben.

Für ein Verständnis der „Reformpädagogik“ sind beide Praxisfelder noch aus einem anderen Grunde lehrreich. Sie spiegeln – wie die Artikel des Handbuches belegen – die Ambivalenzen der „Einzelbewegungen“ wie der „Gesamtbewegung“. In der Sozialpädagogik war es die schon in der Weimarer Zeit einsetzende Debatte über „Grenzen“ der Erziehung und der Erziehbarekeit von „Zöglingen“ im Falle von „Verwahrlosung“ oder „extrem“ abweichendem Verhalten, in späteren Jahren über sog. „Minderwertigenfürsorge“, die Eugenik und Rassenhygiene Tür und Tor öffnete, schließlich in der Endphase Weimars zur Legalisierung des Ausschlusses bestimmter Menschengruppen von Hilfeleistungen und im Juli 1933 zur gesetzlich verordneten Zwangssterilisation der als „erbkrank“ Stigmatisierten führte.¹¹³ In der Weima-

112 Vgl. die Neuherausgabe von Quellentexten durch eine an der „Bewegung“ selbst Beteiligte: G. Herrmann, Die sozialpädagogische Bewegung der zwanziger Jahre, Weinheim/Berlin 1956.

113 Vgl. Keim, Erziehung unter der Nazi-Diktatur, a.a.O. (Anm. 25), Bd. 1, S.68ff. u. 154ff. Als prominentes Beispiel auch hier Herman Nohl, dessen unveröffentlichte, erst vor wenigen Jahren aus den Archiven freigegebene Vorlesung „Die Grundlagen der nationalen Erziehung“ vom Wintersemester 1933/34 den – auch und gerade von ihm selbst vertretenen – Anspruch auf uneingeschränkte Hilfe und Unterstützung *jedes* zugunsten des *wertvollen*, weil *erbgesund* jungen Menschen überraschenderweise aufgibt. Die Vorlesung ist abgedruckt in: Ortmeier, Herman Nohls Schriften, a.a.O. (Anm. 101), S.144-275; vgl. H. Zimmer, Die Hypothek der Nationalpädagogik. Herman Nohl, der Nationalsozialismus und die Pädagogik nach Auschwitz, in: Jahrbuch für Pä-

rer Erwachsenenbildung waren es vor allem problematische, in der Tendenz anti-demokratische wie anti-liberale Gemeinschaftsvorstellungen, die mit dem Demokratieverständnis der Weimarer Verfassung konfligierten. Dazu gehörte der in der „Neuen Richtung“ – weit über deren völkische Variante hinaus – verbreitete Imperativ „Volk-Bildung durch Volksbildung“, der statt auf gleichberechtigte Partizipation *aller* Bürger in einem demokratisch verfassten Gemeinwesen auf eine imaginäre, den Staat überwölbende Einheit jenseits von Klassen und Parteien zielte, ohne freilich die bestehenden gesellschaftlichen Interessenwidersprüche zuvor aufzulösen.¹¹⁴ Auch solche, bei zahlreichen Reformpädagogen ganz wesentlich durch Erfahrungen an der Front beeinflusste Gemeinschaftsvorstellungen erschwerten es 1933 vielen von ihnen, sich von den Angeboten einer nazistischen „Volksgemeinschaft“ deutlich zu distanzieren.¹¹⁵ So sehr die hier vorge-

stellten reformpädagogischen Projekte und Modelle im Rahmen von Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung aufgrund ihres am Menschen als Subjekt orientierten Charakters nach wie vor beeindruckten, so wenig dürfen ihre Verbindungen mit den problematischen Ideologemen ihrer Zeit unterschlagen werden.

Den neben Schule, Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung hier behandelten Praxisfeldern – Vorschulerziehung, Heilpädagogik, Berufsbildung und Gefängniswesen – gemeinsam ist, dass sie in dieser Ausführlichkeit zum ersten Mal in einem solchen Rahmen vorgestellt werden. Naheliegend sind Bezüge der Reformpädagogik zur *Vorschulerziehung* (→), einerseits weil die zentrale Bezugsgruppe vieler Vertreter einer „Pädagogik vom Kinde aus“ wie Ellen Key, Berthold Otto oder Maria Montessori Kleinkinder waren, andererseits weil es in der Kleinkindpädagogik mit Friedrich Fröbel bereits einen reformpädagogischen Vorläufer gab, dessen genuine Erfindung des „Kindergartens“ zum Ausgangspunkt von Kontroversen vor allem der „Fröbelianer/innen“ mit den „Montessorianer/innen“ wurde. Gegenüber deren Dominanz gewannen psychoanalytische und anthroposophische Konzepte der Kleinkinderziehung allenfalls einen Außenseiterstatus; ähnlich wie im Bereich der Schule begann der Siegeszug der Waldorfkinderergärten erst nach dem Zweiten Weltkrieg.

Dass den Bezügen zwischen *Heilpädagogik* (→) und „Reformpädagogischer Bewegung“ trotz prominenter Beispiele wie Jenaplan- oder Waldorfschule von der historischen Bildungsforschung über viele Jahrzehnte nicht systematisch nachgegangen worden ist,¹¹⁶ dürfte unmittelbar mit der nach dem Zweiten Weltkrieg für Deutschland charakteristischen Trennung von Allgemei-

dagogik 1995, Frankfurt/M. u.a. 1995, S.87-114. Eugenische Grundpositionen wurden bereits früh auch in der „Bewegung vom Kinde“ vertreten. Besonders anschauliche Beispiele sind Ellen Keys „Jahrhundert des Kindes“ und das damals weit verbreitete „Sammelwerk für die wichtigsten Fragen der Kindheit“: „Das Buch vom Kinde“ (Hg. v. A. Schreiber, 2 Bde., Leipzig/Berlin 1907); vgl. Ch. Berg, Reformpädagogik im Zwielicht. Aus den Abgründen der Ratgeberliteratur, in: Neue Sammlung 32(1992), S.459-472; T. Rülcker, Das Jahrhundert des Kindes? Ellen Key, die deutsche Pädagogik und die widersprüchliche Realität von Kindheit im 20. Jahrhundert, in: Jahrbuch für Pädagogik 1999, Frankfurt/M. u.a. 1999, S.17-32; M. S. Baader u.a. (Hg.), Ellen Keys reformpädagogische Vision. „Das Jahrhundert des Kindes“ und seine Wirkung, Weinheim/Basel 2000;

114 Vgl. G. Fischer, Grenzen und Wirkung der personalen Interpretation von Volk und Volksbildung, in: H.-H. Schepp u.a., Zum Demokratieverständnis der „Neuen Richtung“, Frankfurt/M.: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes 1988, S.29-38.

115 Vgl. als Belege etwa F. Laak/E. Weitsch, Die Wege der Volksbildung nach der nationalen Revolution (zuerst 1933), wieder abgedruckt in: H. Keim/D. Urbach (Hg.), Volksbildung in Deutschland 1933-1945. Einführung und Dokumente, Braunschweig 1976, S.69-73; W. Flitner, Die deutsche Erziehungslage nach dem 5. März 1933 (zuerst 1933), wieder abgedruckt in: ders., Die Pädagogische Bewegung. Beiträge – Berichte – Rückblicke, hg. v. K. Erlingha-

gen, Gesammelte Schriften, Bd. 4, Paderborn u.a. 1987, S.333-341; vgl. zur Analyse: T. Rülcker, Die politischen Optionen in der Pädagogik Wilhelm Flitners. Kontinuitäten antidemokratischen Denkens, in: ZfPäd 43(1997)3, S.421-445.

116 Vgl. die grundlegende Studie von C. Hillenbrand, Reformpädagogik und Heilpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Hilfsschule, Bad Heilbrunn 1994.

ner und Sonderpädagogik zusammenhängen.¹¹⁷ Am Beispiel der Hilfsschule lässt sich die Ambivalenz ihrer Beziehungen studieren, in der sich der Anspruch auf individualisierte Förderung und ein defizitorientiertes Bild des „schwachsinnigen Hilfsschulkindes“ überlagerten. Dennoch hat es vor und insbesondere nach dem Ersten Weltkrieg interessante reformpädagogische Ansätze zu einer Förderpädagogik ohne Auslese gegeben, die z.T. in heutigen Modellen einer inklusiven Schule weiterwirken.

Noch weitaus schwieriger als das Verhältnis der Reformpädagogik zur Hilfsschule scheint das zur *Berufsbildung* (→) gewesen zu sein, obwohl der Produktionsschulgedanke des Bundes Entschiedener Schulreformer und der Diskurs über Blonskij's „Arbeitsschul“-Modell, das eigentlich viel eher das einer Produktionsschule war, auf den ersten Blick das Gegenteil vermuten lassen. Wie die Autoren des Berufsbildungs-Artikels betonen, war es vor allem die gegensätzliche Einstellung zur Erwerbsqualifizierung auf Seiten der sie befürwortenden Berufspädagogen einerseits, der sie „weitgehend unter Generalverdacht“ stellenden Reformpädagogogen andererseits, die zumindest eine Zusammenarbeit auf institutioneller Ebene verhindert hat. Immerhin gab es in der Berufspädagogik Rezeptionsprozesse reformpädagogischer Didaktikkonzepte.

Völliges Neuland betritt der Artikel über *Gefängnispädagogik* (→), obwohl es auch dazu in der Weimarer Republik einen erstaunlich umfangreichen Diskurs und eine Reihe von Praxisbeispielen gab, bei denen sich die Autorin vor allem auf Thüringen konzentriert, das in den 1920er Jahren, ähnlich wie in der Erwachsenenbildung, eine Art Vorreiterrolle spielte. Die Verfasserin berücksichtigt neben Beispielen eines reformpädagogisch beeinflussten Erwachsenenstrafvollzugs entsprechende Modelle für straffällige Jugendliche, die das Spektrum über das allseits bekannte, mit den Namen Curt Bondy und Walter Herrmann verbundene Jugendgefängnis Hahnöfersand hinaus verbreitern.¹¹⁸

Schließlich geht es im vierten Teil des Handbuchs, in Entsprechung zum dritten, um eine Ausweitung der mit Reformpädagogik verbundenen **pädagogischen Handlungssituationen** über den *Unterricht* (→) hinaus, wobei daran zu erinnern ist, dass diese Ausweitung ja eines der Kernanliegen der Reformpädagogik selbst darstellte. Als „Handlungssituationen“ bezeichnet werden Interaktionsformen, -bereiche wie -inhalte, in denen und durch die sich Erziehungsprozesse vollziehen sollen. Betrachtet man die zeitgenössische Literatur, dann haben auch hier zweifellos die „neuen“ Unterrichtsformen, die „methodischen Strömungen“, also alles, was zur Didaktik der „Neuen Schule“ gehört, den größten Widerhall gefunden, wobei im Rahmen des Handbuchs aus dem breiten reformpädagogischen Arsenal nur exemplarisch die wichtigsten Richtungen vorgestellt werden können. Von zentraler Bedeutung für bürgerliche wie sozialistische Trägergruppen der Reformpädagogik war als neuer Inhalt wie als neue Interaktionsform „*Arbeit*“ (→), was bereits die Unterscheidung einer eigenen „Arbeitsschulbewegung“ innerhalb der reformpädagogischen „Gesamtbewegung“ unterstreicht. Im Bereich der ästhetischen Erziehung bildeten neue Formen der pädagogischen Auseinandersetzung mit *Sprache und Literatur* (→), *Musik* (→) und *Bildender Kunst* (→) das Zentrum der sog. „Kunsterziehungsbewegung“, die auf den Kunsterziehungstagen in Dresden (1901), Weimar (1903) und Hamburg (1905) bereits vor dem Ersten Weltkrieg einer größeren Öffentlichkeit nahegebracht wurde. Diesem Kontext lassen sich auch das *Darstellende Spiel* (→) und – aus heutiger Perspektive sicherlich ungewohnt – die *Leibesübungen* (→) zuordnen, in deren reformpädagogischem Selbstverständnis nicht die traditionellen Formen von Turnen und Sport, sondern ein neues Verständnis von „Körperkultur“ dominierte. Die Idee der „Körperkultur“ betonte im Gegensatz zum Gedanken des sportlichen Wettkampfs und der individuellen Selbstüberbietung die ästhetische Dimension der Leibesübungen und bevorzugte insbe-

117 Vgl. S. L. Ellger-Rüttgardt, *Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung*, München/Basel 2008.

118 Auch für dieses Kapitel kann kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden. So gibt es zu reformpädagogischen Ansätzen in Museen, Bibliotheken und in der Lehrer/innenbildung keine eigenen

Beiträge. Ebenso wie die Mädchenbildung werden sie jedoch in anderen Artikeln z.T. ausführlicher angesprochen; → Beiträge: Kunstunterricht; Erwachsenenbildung; Schule; Frauenbewegung.

sondere für Mädchen und Frauen vermeintlich „natürliche“ und „ganzheitliche“ Formen von Bewegung und Ausdruck wie „Rhythmische Gymnastik“, Yoga und Eurythmie.

Vor allem aus der Jugendbewegung stammten die Anregungen zu *Festen und Feiern* (→) wie *Fahrten und Lagern* (→) als charakteristischen reformpädagogischen Handlungssituationen, die keineswegs nur auf Schule begrenzt waren, sondern z.B. ebenfalls in der Neuen Richtung der Erwachsenenbildung und in der außerschulischen Jugendarbeit eine wichtige Rolle spielten. Die Wiederentdeckung der pädagogischen Gehalte des *Spiels* (→) zeigt exemplarisch, dass es sich bei den reformpädagogischen Interaktionsformen und -bereichen um keine genuinen Neuschöpfungen gehandelt hat, sie vielmehr auf ältere Ansätze und Konzepte zurückgehen. Diese wurden in spezifischer Weise modifiziert in Richtung Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung, Förderung individueller Entwicklungsmöglichkeiten jedes Einzelnen wie Befriedigung von Grundbedürfnissen jüngerer wie älterer Menschen. Die Beiträge des Handbuchs lassen erkennen, dass gerade die Umsetzung dieser reformpädagogischen Prinzipien in Konflikt geraten konnte mit dogmatischen weltanschaulichen und politischen Zielvorstellungen, die sich gelegentlich mit reformpädagogischen Projekten und Modellen verbanden, so dass auch hier wieder die Wichtigkeit eines offenen und liberalen, die gleichberechtigte Partizipation aller garantierenden inhaltlichen Rahmens von Reformprozessen zutage tritt, wie ihn die Weimarer Republik im Grundansatz garantierte und wie er nach 1933 verloren ging.

Zum Abschluss dieser Einführung ist zu fragen, welche Einsichten sich aus unserer spezifischen Rekonstruktion der historischen Reformpädagogik für die aktuellen thematischen Diskurse gewinnen lassen. Zunächst einmal die, dass sowohl „Helden-“ und „Schurken-“ als auch „Dogmengeschichten“ zu kurz greifen, wenn sie ein Deutungsmonopol über *die* Reformpädagogik beanspruchen, die nämlich – wie das Handbuch zeigt – in ihrer historischen Realität, einschließlich ihrer Rezeptionsphasen, ein vielfältiges, vielgestaltiges und vielschichti-

ges Phänomen gewesen ist. *Vielfalt* meint die gesellschaftlichen Bezüge sowohl zum Bildungsbürgertum als auch zur Arbeiter- und Frauenbewegung als Trägergruppen reformpädagogischer Ideen, Projekte und Modelle, *Vieltätigkeit* das breite Spektrum pädagogischer Praxisfelder, auf denen in vergleichbarer Weise eine am Subjektcharakter des Menschen orientierte Pädagogik zu verwirklichen gesucht wurde, *Vielschichtigkeit* der sich zumindest durch Teile der Reformpädagogik ziehende Widerspruch zwischen humanen Erziehungsvorstellungen und problematischen weltanschaulichen, politischen wie anthropologischen Ideologien, gelegentlich – wie im Falle einiger Landerziehungsheime – auch der Widerspruch zwischen Theorie und Praxis, woraus die Ambivalenz vieler Reformprojekte, letztlich – in der Konfrontation mit dem Nationalsozialismus – das Scheitern der „Bewegung“ in ihrer Gesamtheit resultierte.

Die Reformpädagogik war zweifellos „Kind“ ihrer Zeit, mit dem gesamtgesellschaftlichen Umbruch nach Abschluss der ersten Phase der Industrialisierung wie dem Zusammenbruch und dem Neubeginn nach dem Ersten Weltkrieg sowie daraus resultierenden Erwartungen, Hoffnungen und Enttäuschungen unauflöslich verbunden. Insofern gehen alle heute artikulierten Wünsche, damalige Projekte ungeprüft zu erneuern oder fortzusetzen, wie auch die Vorstellung von Reformpädagogik als einem abgeschlossenen Projekt neuzeitlicher Pädagogik in eine falsche Richtung, weil sie die Bedeutung sich verändernder gesellschaftlicher Kontexte, damit auch der Ansatzpunkte, Möglichkeiten und Grenzen von Reformprojekten unterschätzen. Dies schließt natürlich nicht aus, sich von interessanten historischen Modellen der Reformpädagogik anregen zu lassen und daraus etwas Neues, an den Notwendigkeiten heutiger Erziehung Orientiertes zu entwickeln. Wenn das Handbuch zum Verständnis wie zu einer gewissen Distanz gegenüber der historischen Reformpädagogik einerseits, zu Neugier auf die von damaligen Pädagoginnen und Pädagogen entwickelten Ideen, Projekte und Modelle andererseits anregt, hätte es seine Intention erfüllt.

A

**Reformpädagogik
und gesellschaftliche Kontexte**

Politische Parteien

Wolfgang Keim

1. Einführung
2. Parlamentarismus und Parteiensystem – politische Rahmenbedingungen reformpädagogischen Engagements
3. Reformpädagogische Positionen zum Parteiensystem wie zu einzelnen Parteien
4. Parteipolitische Positionen zu reformpädagogischen Diskursen und Projekten
5. Sozialdemokratie und Schulreform in der Weimarer Republik
6. Politische Parteien und Reformpädagogik nach 1933 und nach 1945
7. Auswahlbibliographie

1. Einführung

Dass Reformpädagogik und Gesellschaft unauflöslich miteinander verbunden sind, es folglich keine überzeitliche, rein pädagogische, von sozialen und politischen Kontexten abgelöste Reformpädagogik gibt, dürfte heute zumindest in der ernst zu nehmenden erziehungswissenschaftlichen Forschung kaum noch bestritten werden. Ihre Entstehung und Entwicklung waren aufs engste verknüpft mit den sich rasch wandelnden Lebenswelten, Normen und Werten im Zuge der Hochindustrialisierung wie mit der sozialen Situation und den Befindlichkeiten spezifischer gesellschaftlicher Gruppen, des Bildungsbürgertums einerseits, der Arbeiterklasse andererseits, nicht zuletzt mit zahlreichen Reformbewegungen insbesondere kultureller Art, von denen die Reformpädagogik selbst ein Teil gewesen ist.¹ Ihre Kritik an der überkom-

menen Pädagogik wie ihre Reformkonzepte spiegeln und interpretieren den gesellschaftlichen Modernisierungsprozess bis hin zu versteckten oder offenen gesellschaftlichen Optio-

1880-1933, Wuppertal 1998; K. Buchholz u.a., Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900, 2 Bde., Darmstadt 2001 (beide mit vielfältiger weiterführender Literatur); unverzichtbar für den *sozialgeschichtlichen Kontext der Epoche*: Th. Nipperdey, Deutsche Geschichte 1866-1918, 2 Bde., München 1990/92 (mit ausführlichem Kap. zum Bildungswesen: Bd. 1, S.531-586); H. U. Wehler, Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 3: Von der „Deutschen Doppelrevolution“ bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges 1849-1914, München 1995 (Kap. „Strukturbedingungen und Entwicklungsprozesse der Kultur“, S.1169-1249), Bd. 4: Vom Beginn des Ersten Weltkrieges bis zur Gründung der beiden deutschen Staaten 1914-1949, München 2003 (Kap. „Strukturbedingungen und Entwicklungsprozesse der Kultur“, S.435-511); *zeitgenössische Fotos*: H. Glaser/W. Pützstück (Hg.), Ein deutsches Bilderbuch 1870-1918. Die Gesellschaft einer Epoche in alten Fotografien, München 1982; *kulturgeschichtliche Perspektiven*: H. Glaser, Die Kultur der Wilhelminischen Zeit. Topographie einer Epoche, Frankfurt/M. 1984; J. Radkau, Das Zeitalter der Nervosität. Deutschland zwischen Bismarck und Hitler, München 1998; Th. Rohkrämer, Eine andere Moderne? Zivilisationskritik, Natur und Technik in Deutschland 1980-1933, Paderborn 1999; P. Gay, Die Republik der Außenseiter. Geist und Kultur in der Weimarer Zeit 1918-1933, Frankfurt/M. 1987; B. Stambolis, Mythos Jugend. Leitbild und Krisensymptom. Ein Aspekt der politischen Kultur im 20. Jahrhundert, Schwalbach/Ts. 2003.

1 Eine Sozialgeschichte der Reformpädagogik fehlt bis heute. Am ehesten diesem Anspruch gerecht werden die entsprechenden Bände des *Handbuches der deutschen Bildungsgeschichte*: Ch. Berg (Hg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 4: 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkrieges, München 1991; D. Langewiesche/H.-E. Tenorth (Hg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 5: 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur, München 1989; *zum Verständnis der Reformpädagogik als Teil vielfältiger (Lebens-)Reformbewegungen vor und nach der Jahrhundertwende*: D. Kerbs/J. Reulecke (Hg.), Handbuch der deutschen Reformbewegungen

nen in einem breiten Spektrum konservativer, liberaler und sozialistischer Positionen.² Sichtbarer noch als für die Zeit des Wilhelminischen Kaiserreiches werden derartige Bezüge in der Weimarer Republik, als die Umbruchsituation nach dem Ersten Weltkrieg, Republik, Verfassung und Streit um deren gesellschaftliche Umsetzung vornehmlich in der zeitgenössischen Schulreformdebatte deutliche Spuren hinterlassen hatten.³ Spätestens die Machteinsetzung von Regierungen mit NS-Beteiligung auf Länderebene, ab 1933 die Machtübernahme der Nazis im Reich verlangten von allen Reformpädagog/innen direkt oder indirekt politische Stellungnahmen, vielfach auch politische Konsequenzen.⁴

Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit spezifischen gesellschaftspolitischen Bezügen der Reformpädagogik, nämlich mit ihrem Verhältnis zu den politischen Parteien. Sie gewannen seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert zunehmend an Bedeutung als Interessenvertretungen unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen, wurden in der Weimarer Republik zum Hauptträger gesellschaftlicher, einschließlich bildungspolitischer Prozesse und waren damit zentrales Element der ersten Demokratie auf deutschem Boden, so dass es hier auch um das Verhältnis von Reformpädagogik und Demokratie geht.

Ausgangspunkt einer derartigen Verhältnisbestimmung muss eine Skizze politischer Rahmenbedingungen sein (Kap. 2), weil ohne sie weder die politischen Optionen reformpädagogischer Gruppierungen, noch deren Rezeption durch die Politik zu verstehen sind. Bezüge lassen sich anschließend in zweifacher Richtung herstellen, von der Reformpädagogik zu den

politischen Parteien und umgekehrt. In ersterem Falle interessiert, inwieweit Repräsentant/innen der Reformpädagogik politische Parteien und parlamentarisches System als Ausdruck gleichberechtigter politischer Partizipation und Repräsentation wahrgenommen, inwieweit sie in bestimmten Parteien Bündnispartner für ihre eigenen pädagogischen Projekte gesehen, sich folglich parteipolitisch engagiert haben (Kap. 3), in letzterem der Niederschlag reformpädagogischer Positionen in Programmen der Parteien wie im (bildungs-)politischen Denken ihrer Träger (Kap. 4). Besondere Beachtung verdient die Frage, wie sich spezifische parteipolitische Konstellationen nach 1918/19 bei der Gestaltung von Rahmenbedingungen für die Umsetzung reformpädagogischer Ziele und Projekte wie auch bei deren Realisierung selbst ausgewirkt haben (Kap. 5). Parteipolitische Nähe oder Ferne einzelner Reformpädagog/innen oder ganzer reformpädagogisch orientierter Gruppen spielten nach dem 30. Januar 1933 eine wichtige Rolle für ihr Schicksal unter der Nazi-Diktatur, nach 1945 für ihre Rezeption in beiden deutschen Staaten (Kap. 6). Die Aufarbeitung derartiger Bezüge steckt noch in den Anfängen.

Unter „Reformpädagogik“ wird im Folgenden in einem extensiven Verständnis jenes Konglomerat pädagogischer Ideen, Konzepte und Modelle einer „neuen“ Erziehung verstanden, das vor und nach dem Ersten Weltkrieg weit über den Bereich von Bildung und Erziehung hinausgehend öffentliche Beachtung fand. Ihre Repräsentant/innen wollten auf breiter Basis mit überkommenen Vorstellungen einer eher autoritären, lehrplan- und stoffbezogenen, kognitiv ausgerichteten zugunsten einer partnerschaftlichen, subjektorientierten, Selbsttätigkeit erstrebenden und ganzheitlichen Pädagogik brechen, intendierten sehr viel mehr als nur *pädagogische* Innovation, zielten vielmehr auf einen „neuen“ Menschen und eine „neue“ Gesellschaft und bedienten damit zugleich vielfältige gesellschaftliche Erwartungen, die ihrerseits wiederum in die Politik hineinwirkten. Im Mittelpunkt der folgenden Analyse des wechselseitigen Beziehungsgeflechtes zwischen Reformpädagogik und politischen Parteien steht das Praxisfeld Schule.⁵

2 Vgl. T. Rülcker/J. Oelkers (Hg.), *Politische Reformpädagogik*, Bern u.a. 1998.

3 Vgl. z.B. für *Berlin*: W. Richter, *Berliner Schulgeschichte. Von den mittelalterlichen Anfängen bis zum Ende der Weimarer Republik*, Berlin 1981, S.94-148; für *Hamburg*: H.-P. de Lorent/V. Ullrich (Hg.), „Der Traum von der freien Schule“. Schule und Schulpolitik in der Weimarer Republik, Hamburg 1988; für *Sachsen*: B. Poste, *Schulreform in Sachsen 1918-1923. Eine vergessene Tradition deutscher Schulgeschichte*, Frankfurt/M. 1993.

4 Vgl. W. Keim, *Erziehung unter der Nazi-Diktatur*, 2 Bde., Darmstadt 1995/97, mit Bezügen zur Reformpädagogik: Bd. 1, S.38ff., 117-123; Bd. 2, S.237-247, 281-291, 315f., u.ö.

5 Eine solche Schwerpunktsetzung liegt nahe, weil sich das bildungspolitische Interesse der Parteien, sofern sie Fragen von Bildung und Erziehung behandelten,

2. Parlamentarismus und Parteiensystem – politische Rahmenbedingungen reformpädagogischen Engagements

Der Zeitraum 1890-1933, mit dem die Reformpädagogik als Epoche identifiziert wird, um-

vorrangig auf das Schulwesen richtete, wie bereits die Parteiprogramme deutlich zeigen. Einzig die Sozialdemokratie hat schon vor dem Ersten Weltkrieg in ihren Mannheimer Leitsätzen (1906) die Forderung nach außerschulischen Bildungseinrichtungen wie „Volksbibliotheken, Lesehallen und Institute[n] für Volksbelehrung und -unterhaltung“ gestellt (s.u. 4a.). In Programmen der anderen Parteien finden sich auch nach dem Krieg Hinweise auf Einrichtungen des außerschulischen Bildungs- und Erziehungswesens höchstens ganz am Rande und in sehr unspezifischer Form. Damit hängt vermutlich zusammen, dass – wenn es überhaupt Untersuchungen zu bildungspolitischen Positionen der Parteien im Untersuchungszeitraum gibt – sich diese fast ausschließlich auf den Bereich der Schule beziehen. Das bedeutet freilich keineswegs, dass es Bezüge zwischen außerschulischer Erziehung und Bildung einerseits, parteipolitischen Interessen und Einflussnahmen andererseits nicht gegeben hat. Bekannt ist beispielsweise, dass die Zentren reformpädagogisch orientierter Erwachsenenbildung in den 1920er Jahren in sozialistisch regierten Ländern wie Sachsen und Thüringen lagen, es in der Endphase Weimars zu heftigen parteipolitischen Auseinandersetzungen um gerade diese Einrichtungen kam oder dass Sozialdemokraten wie Heinrich Schulz und Konrad Haenisch als politische Funktionsträger Erwachsenenbildner der „Neuen Richtung“ wie Robert von Erdberg und Werner Picht zur Mitarbeit heranzogen, die dann ihrerseits entsprechenden Einfluss auf die praktische Umsetzung ihrer reformpädagogisch geprägten Vorstellungen von Volkshochschule nehmen konnten (vgl. die biographischen Porträts zu Robert von Erdberg-Kreczenciewski und Werner Picht, in: G. Wolgast/J. H. Knoll, Hg., Biographisches Handwörterbuch der Erwachsenenbildung, Stuttgart/Bonn 1986, S.94f. u. 301f.; J. Henningsen, Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit, Stuttgart 1960, S.9ff., 133ff., 155ff.; → Beitrag: Erwachsenenbildung). Noch weniger erforscht als für die Erwachsenenbildung sind parteipolitische Bezüge zur Reformpädagogik im Bereich von Fürsorgeerziehung und Sozialarbeit, obwohl diese allein schon in den Beratungen der sozialpädagogisch relevanten Verfassungsartikel wie einer reichseinheitlichen (Jugend-)Fürsorgegesetzgebung, ebenso im Hinblick auf Rahmenbedingungen, Möglichkeiten und Grenzen von Reformprojekten kaum zu übersehen sind (→ Beitrag: Sozialpädagogik).

fasste bekanntlich zwei nach Anspruch und Systemcharakter grundverschiedene gesellschaftliche Formationen: das antidemokratische und autoritär strukturierte Wilhelminische Kaiserreich (von der Entlassung Bismarcks 1890 bis zum Ende des Ersten Weltkrieges) und die als erste parlamentarische Demokratie auf deutschem Boden geltende Weimarer Republik (von deren Ausrufung im November 1918 bis zum Beginn der Nazi-Herrschaft Ende Januar 1933). Weimarer Verfassung und Weimarer Demokratie wären ohne ein hochdifferenziertes *Parteiwesen* und einen zumindest in Teilbereichen funktionierenden Parlamentarismus schon vor 1918 kaum denkbar gewesen.⁶ Bereits die Reichsverfassung (RV) von 1871 sah – im Unterschied zum Dreiklassenwahlrecht in Preußen und anderen Einzelstaaten – „allgemeine und direkte Wahlen mit geheimer Abstimmung“ vor (Art. 20 RV), allerdings nur für Männer über 25 Jahre, ebenso ein daraus hervorgehendes Parlament, den Reichstag, mit weitgehenden Befugnissen in der Gesetzgebung und Budgetbewilligung, allerdings ohne Kontrolle des vom Kaiser abhängigen Reichskanzlers und damit der Regierung. Der Politologe *Sigmund Neumann*

6 Vgl. zu den *Begriffen* die Stichworte „Parlamentarismus“ und „Parteien“ in: H. Drechsler u.a. (Hg.), *Gesellschaft und Staat. Lexikon der Politik*, München 1995⁹, S.609-619; *zur gesellschaftsgeschichtlichen Entwicklung*: Wehler, a.a.O. (Anm. 1), Bd. 3, S.335-376, 848-873, 1038-1066; Bd. 4, S.198-225, 350-360 u.ö.; V. Ullrich, *Die nervöse Großmacht 1871-1918. Aufstieg und Untergang des deutschen Kaiserreichs 1871-1918*, Frankfurt/M. 1999, S.143-181; U. Büttner, *Weimar. Die überforderte Republik 1918-1933. Leistung und Versagen in Staat, Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur*, Stuttgart 2008, S.65-104, alle mit weiterführender Literatur; aus dem breiten Spektrum *politisch-soziologischer Darstellungen*: S. Neumann, *Die Parteien der Weimarer Republik. Mit einer Einführung von K. D. Bracher* (zuerst 1932), Stuttgart u.a. 1965; *Verfassungstexte*: Von Frankfurt nach Bonn. *Die deutschen Verfassungen 1849-1949*, hg. v. F. Siebert, Frankfurt/M. u.a. 1968⁹; *Parteiprogramme*: W. Mommsen (Hg.), *Deutsche Parteiprogramme*, München 1964²; *bildungsgeschichtlich relevante Auszüge* in: B. Michael/H.-H. Schepp (Hg.), *Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Eine Quellensammlung zum Verhältnis von Gesellschaft, Schule und Staat im 19. und 20. Jahrhundert*, 2 Bde., Frankfurt/M. 1973/74 (Bd. 1: Kaiserreich, S.428-506; Bd. 2: Weimar, S.104-146).

(1904-1962) spricht deshalb vom „Bismarckschen Pseudo-Parlamentarismus“ in einem „krypto-absolutistischen System“, in dem die Parteien „ihre eigentliche Funktion verloren hatten, noch ehe sie diese hatten üben können“. ⁷ Die Weimarer Reichsverfassung (WRV) garantierte gleiches Wahlrecht für Männer und Frauen über 20 Jahre, übertrug die Regierungsbildung wie die Kontrolle von Kanzler und Ministern dem Reichstag und sorgte damit für volle Parlamentarisierung (Art. 22 u. 54 WRV).

Ähnlich wie das parlamentarische System erst allmählich zum zentralen Träger politischer Prozesse wurde, entwickelten sich die Parteien seit ihren Anfängen in der 1848er-Revolution schrittweise vom Typ der *Honoratiorenpartei* mit lokalen Wahlvereinen, aber ohne reichsweit funktionierende Organisation, hin zum modernen Typ der *Massen- bzw. Mitgliederpartei* mit theoretisch fundierter Programmatik, hauptamtlichen Repräsentanten und zentralistisch angelegter, hierarchisch strukturierter Parteiorganisation, wie ihn zuerst die SPD nach Aufhebung ihres Verbotes unter dem Sozialistengesetz 1890 realisierte. Bereits vor dem Ersten Weltkrieg zählte sie knapp 1,1 Millionen Mitglieder, darunter 175.000 Frauen, und vermochte bei den Reichstagswahlen 1912 4,25 Millionen Wähler an sich zu binden. ⁸ Die Erfolge der SPD zwangen die übrigen Parteien zu entsprechenden Umstrukturierungen, die ihnen allerdings erst nach dem Kriege gelangen.

Das inhaltliche Spektrum der *Parteienlandschaft* veränderte sich zu Beginn der Weimarer Republik nur unwesentlich. „Vor und nach dem Krieg warben vier große weltanschauliche Richtungen: Konservative, Liberale, Vertreter des politischen Katholizismus und Sozialisten, mit fünf bis sieben politischen Parteien um die Unterstützung der Wähler.“ ⁹ Die *konservativen* waren grundsätzlich monarchistisch, antiliberal, antidemokratisch, antiparlamentarisch, oft auch antisemitisch – in der zu Beginn der Weimarer Zeit neugegründeten *Deutschnationalen Volkspartei* (DNVP) „sammelten sich alle, die sich

mit den politischen und gesellschaftlichen Veränderungen nach dem verlorenen Krieg nicht abfinden wollten und deshalb der Weimarer Republik feindselig gegenüberstanden.“ ¹⁰ Ende der 1920er Jahre trat an ihre Stelle zunehmend die *Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei* (NSDAP) als neuer Typ einer „Führerpartei“ ¹¹, mit der die Deutschnationalen zunächst koalitierten, bis sie im Juni 1933 nicht mehr benötigt wurden und sich selbst auflösten. Bei den *Liberalen*, die traditionell in einen national-liberalen rechten und einen demokratisch-liberalen linken Flügel zerfielen, standen sich in der Weimarer Zeit die zunächst mit SPD und Zentrum koalierende, staatstragende *Deutsche Demokratische Partei* (DDP) und die den Weimarer Staat eher ablehnende *Deutsche Volkspartei* (DVP) gegenüber – der sie lange Zeit repräsentierende Gustav Stresemann bezeichnete sich selbst als „Vernunftrepublikaner“. Die Vertreter des *politischen Katholizismus* nahmen mit der *Zentrumspartei* vor allem Rechte und Interessen der katholischen Bevölkerung wahr, in der Vorkriegszeit im Verbund mit den konservativen Kräften des kaiserlichen Deutschlands, nach 1918 zunächst in einer Koalition mit Sozialdemokraten und Deutschdemokraten, später auch mit der rechtsliberalen DVP und der konservativen DNVP. Schließlich war die *Sozialdemokratie* (SPD) seit ihren Anfängen vornehmlich Arbeiterpartei, woran sich in der Weimarer Zeit kaum etwas änderte. Sie zerfiel schon vor dem Ersten Weltkrieg in einen eher revolutionären linken (Rosa Luxemburg, Karl Liebknecht) und einen reformerischen rechten Flügel (Eduard Bernstein), wobei es vor allem um die Frage ging, inwieweit durch parlamentarische Zusammenarbeit mit den bürgerlichen Parteien das Ziel einer sozialistischen Gesellschaft zu erreichen sei. Darüber kam es während des Ersten Weltkrieges zu Sezessionen, aus denen neben der SPD zunächst die *Unabhängige Sozialdemokratische Partei* (USPD), an der Jahreswende 1918/19 die *Kommunistische Partei* (KPD) hervorging; nachdem sich der linke Flügel der USPD den Kommunisten angeschlossen hatte, kehrte der rechte 1922 zur SPD zurück.

7 Neumann, a.a.O. (Anm. 6), S.25.

8 Vgl. Wehler, a.a.O. (Anm. 1), Bd. 3, S.1045.

9 Büttner, a.a.O. (Anm. 6), S.103; vgl. Neumann, a.a.O. (Anm. 6), S.27.

10 Büttner, a.a.O. (Anm. 6), S.95.

11 Vgl. ebd., S.408.

Nur die Sozialdemokratie verfolgte bereits im Kaiserreich ein dezidiert bildungspolitisches Programm mit weitreichenden Reformperspektiven für das Schulwesen – vermutlich machte dies sie so attraktiv für zahlreiche Reformpädagog/innen. Dagegen lässt sich von einer gezielten Bildungspolitik der übrigen Parteien erst seit der Weimarer Republik sprechen. Im Folgenden wird es zunächst um Nähe oder Ferne reformpädagogischer Repräsentant/innen zum Parlamentarismus und Parteienwesen im Allgemeinen, zu einzelnen Parteien im Besonderen gehen, anschließend um Positionen der Parteien und ihrer Vertreter/innen zu spezifischen reformpädagogischen Diskursen und Projekten.

3. Reformpädagogische Positionen zum Parteiensystem wie zu einzelnen Parteien

Angesichts der lange Zeit gehegten Vorstellung von „unpolitischer“ Reformpädagogik überrascht, wie viele Repräsentant/innen sich zu Fragen des gesellschaftspolitischen Systems, zum Teil sogar mit umfangreichen eigenen Publikationen, zu Wort gemeldet haben. Ihre Positionen lassen sich danach unterscheiden, inwieweit sie aus einer grundsätzlich konservativen politischen Einstellung heraus Parteienwesen und Parlamentarismus abgelehnt bzw. ihnen distanziert gegenüber gestanden *oder* aber sie von einer demokratisch-liberalen oder sozialistischen Position aus bejaht bzw. sich selbst parteipolitisch engagiert haben. Der Berliner Erziehungswissenschaftler Tobias Rülcker unterscheidet dementsprechend zwischen einer (fast ausschließlich aus Männern bestehenden) *Gruppe bürgerlich-konservativer Reforme*, der „das Entstehen des modernen pluralistischen Staates ... als besonders bedrohlich“ erschien, *und* einer zweiten *Gruppe liberal-demokratischer und sozialistischer Reforme/innen*, die „sich eindeutig von dem romantisierenden Rückgriff auf vorbürgerliche Gemeinschaften“ abgrenzte, stattdessen die Existenz widersprüchlicher und konfliktreicher gesellschaftlicher Interessen wie deren Artikulation durch politische Parteien anerkannte und in der Demokratisierung gesamtgesellschaftlicher Entscheidungsprozesse die Vor-

aussetzung für eine Demokratisierung der Schule sah.¹² Die Nähe zur einen oder anderen

- 12 T. Rülcker, Die Einschätzung gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse in der Reformpädagogik und ihre Konsequenzen für die Erziehung, in: ders./J. Oelkers, a.a.O. (Anm. 2), S.59-82, Zitate S.67 u. 75; vgl. ders., Politische Reformpädagogik – eine verdrängte Dimension, in: Pädagogik und Schulalltag 52(1997), S.157-165; ders., Demokratische Reformpädagogik. Eine Einführung, in: H. Neuhäuser/T. Rülcker (Hg.), Demokratische Reformpädagogik, Frankfurt/M. 2000, S.11-41. – Rülcker weist darauf hin, dass es bei den Bezeichnungen „konservativ“, „liberal“ und „sozialistisch“ nicht um Inhalte von Parteiprogrammen geht, sondern um Elemente entsprechender Denkmuster. Die Kombination „bürgerlich-konservativ“ rechtfertigt die Tatsache, dass sich mit dem Konservatismus in dem uns interessierenden Zeitabschnitt von Wilhelminischem Kaiserreich und Weimarer Republik vor allem Denkweisen und Interessen des industriellen Besitz- und des Bildungsbürgertums verbunden haben. Dabei trat insbesondere im Bildungsbürgertum während dieser Phase zunehmend an die Seite des national, monarchistisch und staatsidealistisch orientierten traditionellen ein als „modern“ interpretierter völkisch, kulturkritisch, romantisch-rückwärts gerichteter, nach dem Ersten Weltkrieg auch sozialrevolutionär ausgerichteter Konservatismus, der innerhalb der Pädagogenschaft nicht unwesentlich durch die in Massenaufgaben erschienenen sog. Kulturkritiker *Paul de Lagarde* (1827-1891) und *Julius Langbehn* (1851-1902) beeinflusst wurde; als Vertreter eines traditionellen Konservatismus ließe sich in der Grundtendenz etwa Georg Kerschensteiner, als „moderner“ Konservativer Peter Petersen bezeichnen (vgl. zum Konservatismus: K. Fritzsche, Konservatismus, in: Drechsler u.a., a.a.O., Anm. 6, S.473-478; A. Schildt, Konservatismus in Deutschland. Von den Anfängen im 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart, München 1998, insbes. S.9-22, 102-181; → Beitrag: Konservative Revolution). – Mit „liberal-demokratisch“ ist ein Denken bezeichnet, das auf philosophischen Grundlagen von Aufklärung und Rationalismus basiert, auf eine freiheitliche, individuelle Grundrechte schützende, vom Volk legitimierte Verfassung und damit auf politische Partizipation jedes Einzelnen zielt, wie es sich in Deutschland vor allem in der 1848er-Bewegung konstituiert hat; nicht zufällig verbindet Rülcker dieses Denken mit der auf die 1848er-Revolution zurückgehenden „radikal-demokratischen Tradition der deutschen Lehrerschaft“ (Rülcker, Demokratische Reformpädagogik, a.a.O., Anm. 12, S.18). – Zur Gruppe demokratischer Reformpädagogen rechnet Rülcker schließlich den Teil *sozialistischer* Reformpädagogen, der im Anschluss an Eduard Bernstein und den Revisionismus „Demokratie

Gruppe hing von vielerlei Faktoren ab, insbesondere jedoch von der Generationszugehörigkeit und dem Herkunftsmilieu. Den Älteren muss die politische Umorientierung nach dem Ersten Weltkrieg sehr viel schwerer gefallen sein als den Jüngeren, zumal wenn sie als Akademiker dem Bildungsbürgertum als staatstragender Schicht angehörten und mit verlorenem Krieg und Revolution ihre hegemoniale gesellschaftliche Position bedroht sahen, während umgekehrt auf Seiten nicht-akademischer Pädagog/innen kleinbürgerlicher oder proletarischer Herkunft, ggf. mit Kontakten zur Arbeiterschaft und Arbeiterbewegung, tendenziell sehr viel weniger Distanz zu demokratischen Ideen oder sogar zu eigenem parteipolitischen Engagement bestanden haben dürfte, und zwar lange vor dem Ersten Weltkrieg.

a. Bürgerlich-konservative Positionen

Ablehnung von Parteienwesen und Parlamentarismus waren am stärksten ausgeprägt in der älteren Generation bürgerlich-konservativer Reformpädagogogen, von denen zwar nur wenige einen entsprechenden familiären (bildungsbürgerlichen) Hintergrund,¹³ nahezu alle aber als Akademiker eine gymnasiale und universitäre Sozialisation besaßen.¹⁴

Ein anschauliches Beispiel für das politische Denken der Älteren stellt der Berliner Privatlehrer *Berthold Otto* (1859-1933) dar, der mit seiner „Hauslehrerschule“ in Berlin-Lichterfelde und dem dort praktizierten Gesamtunterricht nach dem Vorbild familiärer Tischgespräche zu den zentralen Repräsentanten der Vorkriegsre-

formpädagogik zählt.¹⁵ Er hing wie sein akademischer Lehrer Friedrich Paulsen einer Theorie „volksorganischen Denkens“ an, die er seiner gesamten Pädagogik zugrunde legte, und entwickelte in seinem Buch „Der Zukunftsstaat als sozialistische Monarchie“ (1910) ein umfangreiches Staats- und Gesellschaftskonzept. „Staat“ bedeutete für ihn „das Volk als bewußt gewordener Gesamtorganismus“,¹⁶ aufsteigend von der Familie, über das Dorf, die Stadt bis hin zum Staat, in dem jeder Einzelne seinen festen Platz durch Stand und Beruf hat, mit jedem anderen durch eine Dialektik von Dienen und Herrschen verbunden ist und dessen Zusammenhalt das dynastische Prinzip einer von Interessen und Interessengegensätzen unabhängigen Monarchie gewährleistet. Demokratie und Liberalismus mussten ihm deshalb als Symptome einer „mechanistischen Staatsauffassung“¹⁷ erscheinen, „Vertreter einer Partei“ als Gegenteil wirklicher Volksvertreter.¹⁸ Noch 1925 sah er in der Republik von Weimar ein dem deutschen Volk von den Siegermächten aufgezwungenes System¹⁹ und erklärte, dass

„die psychologisch geradezu blödsinnige Meinung, daß sich in einem großen Volke der Volkswille durch Abstimmung feststellen ließe, bei den meisten Kulturvölkern zu der schweren Erkrankung geführt [habe], die man Parteienwesen nennt und deren Fiebererscheinungen wir jetzt in allen Kulturvölkern gleichstark beobachten können.“²⁰

nicht mehr nur als ein Vehikel im Klassenkampf angesehen, sondern das Aufeinanderangewiesensein von Sozialismus und Demokratie herausgearbeitet“ und somit die Existenz einer gleichberechtigten Pluralität politischer Positionen akzeptiert hat (ebd., S.19).

13 Beispielsweise war Berthold Otto – wie Hermann Lietz – Sohn eines Gutsbesitzers, Peter Petersen eines Kleinbauern, Ludwig Gurlitt eines weithin anerkannten, viel gereisten und gebildeten Kunstmalers.

14 Während das Promotionsprojekt Ottos (bei Friedrich Paulsen) scheiterte, promovierte Gurlitt mit einer anspruchsvollen althilologischen Arbeit über Ciceros Briefe.

15 Vgl. W. Scheibe, Die Reformpädagogische Bewegung. Eine einführende Darstellung, Weinheim u.a. 1969, S.81-109; zum *Gesellschaftsbild*: E. Weiß, Friedrich Paulsen und seine volksmonarchistisch-organisatorische Pädagogik im zeitgenössischen Kontext. Studien zu einer kritischen Wirkungsgeschichte, Frankfurt/M. 1999, S.242-252 (dort weitere Literatur); *neuere Quellensammlung*: B. Otto, Pädagogische, psychologische und politische Schriften, hg. v. G. Barth u. J. Henseler, Baltmannsweiler 2008; → Beiträge: Friedensbewegung; Schule.

16 B. Otto, Der Zukunftsstaat als sozialistische Monarchie, Berlin 1910, S.439.

17 Es gab für ihn, wie er selbst schreibt, „nichts Grauenhafteres“ (ebd., S.378).

18 B. Otto, Wilhelm II. und wir! Die Kaiserartikel des „Deutschen Volksgeistes“ aus den Jahren 1919-1925, Berlin-Lichterfelde 1925, S.163.

19 Vgl. ebd., S.165.

20 Ebd., S.184.

Eine etwas andere Begründung für seine ablehnende Haltung gab der fast gleichaltrige, als früher Kritiker der „alten“ Schule und Vertreter einer „Pädagogik vom Kinde aus“ bekannte Berliner Gymnasiallehrer *Ludwig Gurlitt* (1855-1931)²¹. Parteien stellten für ihn, ähnlich wie die überkommene Pädagogik, Elemente einer abgelebten Zeit dar, womit er sich in voller Übereinstimmung mit der deutschen Jugendbewegung befand, deren Steglitzer „Wandervogel“ er als Ordinarius seiner dort engagierten Schüler unterstützte.²² Im Vorwort zu seinen 1905 unter dem Titel „Der Deutsche und seine Schule“ erschienenen „Erinnerungen, Beobachtungen und Wünsche eines Lehrers“ setzte er sich von den „bekannten und veralteten Parteinahmen“ ab: „Natürlich“ seien seine neue Pädagogik und die sie propagierende „moderne Bewegung“ „fortschrittlich, aber nicht in dem politischen Sinne unserer alten Fortschrittspartei“, „auch sozialistisch, aber nicht nach dem Programme der Sozialdemokratie“ und schließlich konservativ, ohne „das Überlebte ... konservieren“ zu wollen.²³ Das Parteienwesen wie das sich damit verbindende politische System schienen ihm so verkrustet, dass ein Deutscher „auf politischen Einfluss verzichten [müsse], wenn er nicht der herrschenden Partei angehör[e]“, die Parlamentarier schienen ihm so borniert, dass sie nur ihr „Steckenpferd“ ritten und auch bei „Irrtümern ungebeugten Willens“ in ihrer Meinung verharren.²⁴

So unterschiedlich Gurlitts und Ottos Kritik des Parteienwesens im einzelnen ist, verbindet sie doch ein generell weithin identisches Gesellschaftsbild, das durch Autoritätsfixierung, nationalistische Orientierung und ein politische Konflikte ausblendendes Harmoniestreben gekennzeichnet ist, wie es Martin Doerry als typisch für die Mentalität der Wilhelminer bezeichnet hat.

„Die Vorstellung, dass verschiedene Parteien verschiedene Interessen und Ideologien vertreten, schien mit der Tatsache einer einzigen nationalen Idee, der doch alles unterzuordnen sei, grundsätzlich unvereinbar zu sein ... Das Wunschbild nationaler Einheit duldete keine Abweichungen, und alles, was dieses Bild auch nur im Ansatz irritieren konnte, wurde in ein starres Gegen- und Feindbild gepresst.“²⁵

Dies betraf vor allem die Sozialdemokratie, die Gurlitt „auf friedlichem Wege unschädlich zu machen“ empfahl durch mehr „nationalen Gemeinsinn“ der bürgerlichen Parteien und deren „Verpflichtung, dem Gemeinwohl ihre Sonderinteressen unterzuordnen“.²⁶

Gurlitts und Ottos Forderung nach Individualisierung, Kindorientierung und freiheitlicher Pädagogik schloss offensichtlich das „autoritäre Ideal des Nationalstaats“ nicht aus, vielmehr scheinen beide durch eine „grundlegende Dialektik von Individuum und Nation“ miteinander verbunden gewesen zu sein, „die

21 Vgl. A. Kontze, *Der Reformpädagoge Prof. Dr. Ludwig Gurlitt (1855-1931) – Bedeutender Schulreformer oder „Erziehungsanarchist“? Ein Lebensbild als Beitrag zur Historiographie der Reformpädagogik*, Göttingen 2001.

22 Vgl. L. Gurlitt, *Selbstdarstellung*, in: E. Hahn (Hg.), *Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen*, Bd. 2, Leipzig 1927, S.27-67, hier S.33; vgl. das „Freundeswort“ Gurlitts in: *Freideutsche Jugend. Zur Jahrhundertfeier auf dem Hohen Meißner 1913*, Jena 1913, Reprint, in: W. Mogge/J. Reulecke (Hg.), *Hohes Meißner 1913. Der Erste Freideutsche Jugendtag in Dokumenten, Deutungen und Bildern*, Köln 1988, S.77-255, hier S.160-163.

23 L. Gurlitt, *Der Deutsche und seine Schule. Erinnerungen und Wünsche eines Lehrers*, Berlin 1905, S.VIIIff.

24 L. Gurlitt, *Der Deutsche und sein Vaterland*, Berlin 1902, Zitate S.27 u. 120.

25 M. Doerry, *Übergangsmenschen. Die Mentalität der Wilhelminer und die Krise des Kaiserreichs*, Weinheim/München 1986, S.164f. – Als Wilhelminer bezeichnet Doerry die Generation der Jahrgänge 1853 bis 1865, der sowohl Otto als auch Gurlitt angehören. „Es war die Reichsgründung von 1871, die mit all ihren Vorstufen und Konsequenzen einen epochalen Wandel der politischen Kultur markiert. Drei Kriege im Vorfeld ihres Zustandekommens (1864, 1866, 1870/71), die Entwicklung einer nationalen Öffentlichkeit und die Kaiserattentate von 1878, dazu Gründerboom und Depression – diese Serie von Ereignissen muss bei den Heranwachsenden Spuren hinterlassen haben, die sie von den älteren und jüngeren Generationen unterschieden.“ (Ebd., S.41) Doerry hat die Hypothese anhand von über 500 Lebensläufen, von denen er sieben gründlich analysiert, zu verifizieren versucht.

26 Gurlitt, *Der Deutsche und sein Vaterland*, a.a.O. (Anm. 24), S.21, vgl. S.131f.

an nicht wenigen Stellen in ‚völkischen‘ Antiliberalismus umschlug.²⁷ Bei Otto wurden sie zusammengehalten durch die Dynastie des Monarchen, den auch Gurlitt nicht in Frage stellte, allerdings – der beschriebenen Dialektik folgend – mit einem neuen Selbstbewusstsein der Untertanen verbinden wollte: „Jeder Mensch hat ein Anrecht auf irdisches Glück“ und „bedarf ... vor allem des Bewusstseins, selbst etwas zu sein und bei seinen Mitmenschen für etwas zu gelten.“²⁸ Selbstbewusstsein wurde freilich darauf reduziert, „sich willig ... in den grossen einheitlichen Gedanken“ einzuordnen, zu „dienen“ sowie „nützlich und dem Ganzen unentbehrlich zu sein.“²⁹ Die Dialektik mündet in eine Aporie.

An seiner Grundposition hat Gurlitt auch in der Weimarer Zeit festgehalten, „einen freiheitlichen Geist innerhalb eines festgefügteten staatlichen Organismus“ erstrebt, dabei „allen Radikalismus“ verabscheut und dem „parteilichen Treiben“ eine Absage erteilt, da er sich „als Pädagoge und Philologe, nicht als Politiker“ gefühlt habe.³⁰ Auch mit dieser Haltung „eines Unpolitischen“ (Thomas Mann)³¹ befand er sich in bester Gesellschaft vieler Intellektueller, einschließlich der Pädagogenschaft.

Ottos wie Gurlitts Distanz zu Parteiensystem und Demokratie war nicht nur typisch für andere Wilhelminer unter den deutschen Reformpädagogen wie zum Beispiel *Georg Kerschensteiner* (1854-1932) – trotz Zugehörigkeit zu einer liberalen Partei! –³², sondern auch für viele

jüngere Repräsentanten, die im Kaiserreich aufgewachsen, dort sozialisiert worden waren und im Ersten Weltkrieg die Erfahrung des Zusammenbruchs der Monarchie gemacht hatten. Wie schon die ältere Generation bezogen sie sich bei ihren politischen Urteilen – ungeachtet der inzwischen erfolgten Konstituierung von Republik und demokratischem Staat – auf die weit verbreiteten Schriften sog. Kulturkritik *Paul de Lagardes* (1827-1891) und *Julius Langbehn* (1851-1907), in denen sich Affekte gegen gedanklich unbewältigte Moderne mit rigider Verwerfung jeder auch nur zaghaften Demokratisierung verbanden.³³ Als Prototyp dieser jüngeren Generation kann der mit seinem „Jenaplan“ auch international anerkannte *Peter Petersen* (1884-1952) gelten.

Volkspartei, dem Reichstag angehörte (er selbst spricht davon, dass er sich – nach dem Herbst 1911 – der Freisinnigen Volkspartei angeschlossen habe, die jedoch zu diesem Zeitpunkt bereits in der 1910 gegründeten Fortschrittlichen Volkspartei aufgegangen war), interessierten die „endlosen Debatten“, die „wochenlang dahinplätscherten“, so wenig, dass er sich während dessen „ruhig und ohne Gewissensbisse“ in „die reiche Bibliothek des Reichstages“ zurückzog (G. Kerschensteiner, Selbstdarstellung, in: E. Hahn, Hg., *Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen*, Bd. 1, Leipzig 1926, S.45-96, hier S.76); seine zweite Frau Maria berichtet, wie wenig ihn mit dem parlamentarischen System der Weimarer Zeit, einschließlich seiner eigenen Partei, der DDP, verbunden hat, dass er deren Nachfolgerin, der Deutschen Staatspartei, nicht mehr beigetreten und schließlich „parteilich ungebunden gestorben“ sei (vgl. M. Kerschensteiner, *Georg Kerschensteiner. Der Lebensweg eines Schulreformers*, München/Berlin 1939, S.186f.). Seine bis in die 1950er Jahre hinein immer wieder neu aufgelegte preisgekrönte Schrift „Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend“ (1901) zielt kaum auf einen demokratischen Staatsbürger, als vielmehr den an „unbedingten Gehorsam und treue Pflichterfüllung“ gewöhnten Untertan (G. Kerschensteiner, *Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend*, Erfurt 1925⁸, S.35).

33 Georg Bollenbeck bezeichnet sie als „große Vereinfacher“: „Sie verwerfen die universalistische Aufklärung. Sie sind Rechtsintellektuelle, die an der Konstruktion des exklusiven Kollektivs Volk arbeiten, die innenpolitisch eine kulturelle Homogenität und die außenpolitisch ein Verhältnis der Abgrenzung oder Feindschaft anstreben.“ (G. Bollenbeck, *Eine Geschichte der Kulturkritik*. Von J. J. Rousseau bis G. Anders, München 2007, S.231).

27 J. Oelkers, *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*, Weinheim/München 2005⁴, S.105.

28 Gurlitt, *Der Deutsche und sein Vaterland*, a.a.O. (Anm. 24), S.133.

29 Ebd., S.134.

30 Gurlitt, *Selbstdarstellung*, a.a.O. (Anm. 22), S.65.

31 Thomas Mann hatte in seinen während des Ersten Weltkrieges geschriebenen „Betrachtungen eines Unpolitischen“ von sich selbst bekannt: „Ich hasse die Politik und den Glauben an die Politik, weil er dunkelhaft, doktrinär, hartstirnig und unmenschlich macht.“ Als er „1920 seine Bekehrung zu Republik und Demokratie durchmachte, änderte er auch seine Ansicht über Politik. Jetzt erkannte er: ‚Das Politische und Soziale ist ein Teil des Humanen.‘“ (Gay, a.a.O., Anm. 1, S.103f.).

32 Kerschensteiner, der bereits vor dem Ersten Weltkrieg, vermutlich für die linksliberale Fortschrittliche

Petersen, der durch seine bäuerliche Herkunft aus dem nordschleswigschen Grenzland eine intensive völkische Prägung erfahren und sich dort während der Abstimmungskämpfe nach dem Ersten Weltkrieg für den Verbleib des Landes bei Deutschland engagiert hatte, war in den ersten Jahren der Republik an der Entwicklung der späteren Hamburger Lichtwarkschule zur Reformschule maßgeblich beteiligt. 1923 wurde er von der reformorientierten Thüringer Links-Regierung, nicht zuletzt auf Grund seines Images als politisch fortschrittlich, zur Stärkung demokratischer Kräfte als Nachfolger von Wilhelm Rein an die Jenaer Universität berufen, wo er an der bereits bestehenden Übungsschule seinen „Kleinen Jenaplan“ entwickelte, den er im August 1927 auf dem IV. Kongress des New Education Fellowship in Locarno einer größeren internationalen Öffentlichkeit vorstellte.³⁴

Petersens tatsächliche politische Einstellung widersprach jedoch schon zum Zeitpunkt der Berufung nach Jena seinem Image, Repräsentant des demokratischen Weimar zu sein, wie seine 1919 erschienene Schrift „Gemeinschaft und freies Menschentum. Eine Kritik der Begabungsschule“ zeigt.³⁵ Sie greift den bereits während des Krieges intensiv diskutierten Themenkomplex „Aufstieg der Begabten, Förderung aller Befähigten, freie Bahn dem Talent, Auslese der Tüchtigen“ auf, gibt zugleich wichtige Hinweise auf Petersens Staatsverständnis wie sein Verhältnis zu politischen Parteien und parlamentarischem System, und zwar zum Zeitpunkt unmittelbar nach den Wahlen zur Nationalversammlung und der Etablierung der ersten demokratisch gewählten (Koalitions-)Regierung mit sozialdemokratischem Reichskanzler und -präsidenten. Petersen beklagt diese Entwicklung ganz offensichtlich, weil die

„ordnende Macht des Staates“ dem Kampf der Parteien preisgegeben worden sei, „damit sie die Macht an diese oder jene Interessenkreise“ brächten, mit dem Ergebnis, dass der Staat „immer von neuem ... zersetzt“ werde. Auch die gewählten Volksvertreter hielt er „in keinem Stück ... zur geistigen Führerschaft imstande“, wie er überhaupt „die allgemeine Armut unserer Jahre an führenden Männern“ beklagte³⁶ – solche Indizien verweisen nicht unbedingt auf eine zur Stärkung demokratischer Kräfte geeignete politische Einstellung!

Petersens spätere Schriften, z.B. die 1924 erschienene „Allgemeine Erziehungswissenschaft“³⁷, bestätigen diese Einschätzung. Die sie leitenden organologischen Gesellschaftsvorstellungen erinnern an die Ottos, freilich mit charismatischen Führern statt dynastischer Monarchen:

„Alle sozialen Gruppen sind aufgebaut nach dem organischen Grundsatz, daß der eine die Bedingung für die Entwicklung des anderen ist. Daraus fließen, gleich organisch, sämtliche Abhängigkeitsverhältnisse und alle Arten von Diensten, von Gehorsam und Befehl, Unter- und Überordnung, alle Macht- und Herrschaftssysteme von Menschen über Menschen.“³⁸

Ein autonomes Individuum kann es in diesem System kaum geben, Parteien und Parlamentarismus müssen als *widernatürlich* erscheinen.³⁹

Petersen war zweifellos derjenige unter den Weimarer Reformpädagogen, der am unmissverständlichsten dem demokratischen Staat mit politischen Parteien und parlamentarischem System sein Wunschbild einer konfliktfreien

34 Vgl. P. Petersen, Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule, Langensalza 1927; zur Biographie: J. Maschmann, Zur Biographie und Zeitgeschichte Peter Petersens, in: dies./J. Oelkers, Peter Petersen. Beiträge zur Schulpädagogik und Erziehungsphilosophie, Heinsberg 1985, S.25-53; H. Retter, Reformpädagogik und Protestantismus im Übergang zur Demokratie. Studien zur Pädagogik Peter Petersens, Frankfurt/M. 2007; → Beiträge: Schule; Unterricht.

35 P. Petersen, Gemeinschaft und freies Menschentum. Die Zielforderungen der neuen Schule. Eine Kritik der Begabungsschulen, Gotha 1919.

36 Zitate ebd., S.1 u. 5.

37 P. Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, Berlin/Leipzig 1924.

38 Ebd., S.172.

39 Petersens eigenes Engagement für den „Christlich-Sozialen Volksdienst“ in der Endphase Weimars war in *seinem* Verständnis nicht „parteilich“ motiviert, sondern verstand sich als oppositioneller Akt gegen das herrschende Parteiensystem mit dem „Ziel, durch die Rückbesinnung auf christlich-metaphysische Werte der ‚Gemeinschaft‘ die (partei-)politischen Gegensätze der Weimarer ‚Gesellschaft‘ zu überwinden“, R. Döpp, Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zum Ende der Eindeutigkeit, Münster u.a. 2003, S.320. Mit anderer Tendenz die Interpretation der politischen Position Petersens nach 1918 bei Retter, a.a.O. (Anm. 34), S.690ff.

vormodernen „Volksgemeinschaft“ mit auserwählten Führern und sich ihnen freiwillig unterwerfenden Geführten entgegengesetzt und in seinen erziehungswissenschaftlichen Schriften propagiert hat. Seine ideologischen Grundannahmen finden sich jedoch explizit oder implizit auch bei vielen anderen reformpädagogischen Repräsentanten der 1920er Jahre, z.B. dem Nachfolger in der Leitung der Lietz'schen Landerziehungsheime *Alfred Andreesen* (1886-1944)⁴⁰ oder dem Begründer und Leiter der „Schule am Meer“ auf der Nordseeinsel Juist *Martin Luserke* (1880-1968)⁴¹, ebenso bei den reformpädagogisch orientierten Erwachsenenbildnern und Theoretikern Weimarer Reformpädagogik *Herman Nohl* (1879-1960)⁴² und

Wilhelm Flitner (1898-1990)⁴³. Dass sie alle in der Krise der Weimarer Republik anfällig für die Versprechen autoritärer Parteien und Verbände wurden, dass sie nach dem 30. Januar 1933 – wie Herman Nohl – vom „Zerfall in die Parteien“ sprachen, „der gerade überwunden werden sollte“, und von „unserem neuen Staat“ (des NS) erwarteten, dass er „sein erstes und entscheidendes Mittel in einer diktatorischen Massenführung hat, die auch den Letzten noch national erweckt ... und unserm Volk die Einheit seines Gefüges wiedergibt“⁴⁴, lag durchaus in der Konsequenz ihres antidemokratischen Denkens.

b. Liberal-demokratische und sozialistische Positionen

Resultierte die antidemokratische Haltung konservativer Reformpädagogen nicht zuletzt aus ihrer Verankerung im bildungsbürgerlichen Milieu, nicht selten auch aus unbewussten Ängsten, den erworbenen gesellschaftlichen Status zu verlieren⁴⁵, lässt sich umgekehrt die politische Einstellung demokratisch-liberaler oder gar sozialistischer Reformpädagogen – zumindest für die Zeit des Kaiserreiches – nicht loslösen von ihrer Zugehörigkeit zur nicht-akademisch vorgebildeten, gegenüber der Lehrerschaft an höheren Schulen nach Einkommen und gesellschaftlichem Status unterprivilegierten Volksschullehrerschaft.⁴⁶ Freilich handelte es sich auch hier um eine kleine Minderheit; dafür sorgte schon die weithin autoritäre, auf Untertanengesinnung ausgerichtete seminaristische Volksschullehrerausbildung im Anschluss an Volksschule und dreijährige Präparandenanstalt, so dass sich die Mehrheit der im Deutschen Lehrerverein organisierten Volksschullehrer vor dem Ersten Weltkrieg „in Fragen

40 Vgl. R. Koerrenz, Landerziehungsheime in der Weimarer Republik. Alfred Andreesens Funktionsbestimmung der Hermann Lietz-Schulen im Kontext der Jahre von 1919 bis 1933, Frankfurt/M. 1992. – Andreesen konnte sich dabei auf Hermann Lietz als „national-konservativen Gewährsmann“ (ebd., S.174f.) berufen, der in seinen „Lebenserinnerungen“ (Veckenstedt o.J. [1920], S.112) davon spricht, dass ihn „alles, was [er] vom Parteileben kennen gelernt“ habe, anwidere, „so die häßlichen Wahlkämpfe, in denen ein Bismarck verketzert wurde und nur zu vieles Minderwertige ausschlaggebend erschien“, und der 1917 die Gründung der als „großes Sammelbecken bürgerlicher Annexionisten und extremer Konservativer“ (Wehler, a.a.O., Anm. 1, Bd. 4, S.125) fungierenden „Deutschen Vaterlandspartei“ wie auch den Beitritt „aller älteren, wehrfähigen Haubindianer“ (Lietz) zu ihr ausdrücklich begrüßte (E. Meissner, Asketische Erziehung. Hermann Lietz und seine Pädagogik. Ein Versuch kritischer Überprüfung, Weinheim 1965, S.65).

41 Vgl. U. Schwerdt, Martin Luserke (1880-1968). Reformpädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und kulturkritischer Ideologie. Eine biographische Rekonstruktion, Frankfurt/M. 1993.

42 Vgl. H. Zimmer, Die Hypothek der Nationalpädagogik. Herman Nohl, der Nationalsozialismus und die Pädagogik nach Auschwitz, in: Jahrbuch für Pädagogik 1995, S.87-114; ders., Von der Volksbildung zur Rassenhygiene: Herman Nohl, in: Rülcker/Oelkers, a.a.O. (Anm. 2), S.515-540; mit *revisionistischer Tendenz*: W. Klafki/J.-L. Brockmann, Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus. Herman Nohl und seine „Göttinger Schule“ 1932-1937. Eine individual- und gruppenbiographische, mentalitäts- und theoriegeschichtliche Untersuchung, Weinheim/Basel 2002, dazu die Rezension v. E. Weiß, in: Jahrbuch für Pädagogik 2003, S.364-367; → Beitrag: Einführung.

43 Vgl. T. Rülcker, Die politischen Optionen in der Pädagogik Wilhelm Flitners. Kontinuitäten antidemokratischen Denkens, in: ZfPäd 43(1997), S.421-445.

44 H. Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 2., durchges. u. mit einem Nachwort versehene Aufl., Frankfurt/M. 1935, Vorwort (unpag.).

45 Vgl. für die Lehrer an höheren Schulen: H. Titze, Lehrerbildung und Professionalisierung, in: Berg, Handbuch, a.a.O. (Anm. 1), Bd. 4, S.345-370, hier S.355f.

46 Vgl. ebd., S.362ff.

der großen Politik eine weitgehende Zurückhaltung⁴⁷ auferlegte.

Größere Gruppen reformorientierter Lehrer entwickelten sich in dem bereits im 19. Jahrhundert ökonomisch weit fortgeschrittenen Sachsen mit starker Arbeiterbewegung und mit ihr sympathisierendem, für Reformen aufgeschlossenen Sächsischen und Leipziger Lehrerverein⁴⁸, ebenso in den vor allem im Vergleich zu Preußen liberaleren, schon vor der Jahrhundertwende durch größere Streiks hervorgetretenen Hansestädten Hamburg und Bremen, in Hamburg seit den ausgehenden 80er Jahren des 19. Jahrhunderts, in Bremen seit der Jahrhundertwende.⁴⁹ Hier wie dort gruppierten sie sich um eigene kritische Publikationsorgane – in Hamburg die „Pädagogische Reform“, in Bremen den „Roland“ – und erhielten sie Unterstützung durch ihre Lehrerverbände, in Hamburg die „Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens“, in Bremen den „Bremischen Lehrerverein“. Zu den demokratischen Reformern in Hamburg gehörten etwa der in der Jugendschriftenbewegung aktive *Heinrich Wolgast* (1860-1920)⁵⁰ oder der an der Vorbereitung und Entwicklung der Hamburger Gemeinschaftsschulen

beteiligte *William Lottig* (1867-1953)⁵¹, in Bremen der als Unterrichtsreformer bekannte *Fritz Gansberg* (1871-1950)⁵².

Prägend für nahezu alle Hamburger und Bremer Reformer waren einerseits die Herkunft aus kleinen Verhältnissen und Erfahrungen mit der Lebenswelt der Arbeiterschaft, die eine städtische Volksschule eher vermitteln konnte als Gymnasium oder gar Landerziehungsheim, andererseits politische Konflikte, die sich in beiden Stadtstaaten an einer theologisch liberal, freireligiös oder atheistisch motivierten Kritik des Religionsunterrichts wie an den undemokratischen Strukturen der Schulverfassung entzündeten; in Bremen kam noch das Regiment eines für dortige Verhältnisse extrem autoritären, pedantisch-bürokratischen Schulinspektors hinzu, der zu Widerspruch und Protest vielfältig Anlass bot.⁵³ Anders als Otto und Gurlitt begnügten sich die Hamburger und Bremer Reformer nicht mit der Forderung nach schülerorientiertem Unterricht, vielmehr suchten sie nach Ansatzpunkten für eine „Demokratische Pädagogik“ – so der Titel einer 1911 erschienenen Aufsatzsammlung Gansbergs⁵⁴ – wie auch für eine „demokratische Schule“, an der Lehrer und Schulaufsichtsbeamte auf Augenhöhe miteinander kommunizieren. Ebenso hatten sie verstanden, dass eine „demokratische Schule“ die „Demokratisierung des Gesellschaftskörpers“⁵⁵ voraussetzte, ohne allerdings schon angeben zu können, wie diese aussehen sollte.

47 Ebd., S.367.

48 Vgl. A. Pehnke/Ch. Uhlig, Der Leipziger Lehrerverein – Spiegelbild fortschrittlicher Lehrerbewegung in Deutschland, in: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 28(1988), S.107-123; Poste, a.a.O. (Anm. 3); → Beitrag: Pädagogische Berufsverbände.

49 Vgl. zu Hamburg: H. Milberg, Schulpolitik in der pluralistischen Gesellschaft. Die politischen und sozialen Aspekte der Schulreform in Hamburg 1890-1935, Hamburg 1970, insbes. Teil 1, S.17-102; J. Berlin, Politisch-pädagogische Konflikte in Hamburg. Die „Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens“ um 1900, in: 175 Jahre Gesellschaft der Freunde des Vaterländischen Schul- und Erziehungswesens, Hamburg 1980, S.82-98; zu Bremen: D. Hagener, Radikale Schulreform zwischen Programmatik und Realität. Die schulpolitischen Kämpfe in Bremen vor dem Ersten Weltkrieg und in der Entstehungsphase der Weimarer Republik, Bremen 1973, insbes. Teil 1, S.7-120.

50 Vgl. zur *Biographie*: G. Wilkending, Volksbildung und Pädagogik „vom Kinde aus“. Eine Untersuchung zur Geschichte der Literaturpädagogik in den Anfängen der Kunsterziehungsbewegung, Weinheim/Basel 1980, S.376f.; → Beitrag: Sprache und Literatur.

51 Vgl. zur *Biographie*: ebd., S.364; zu den *Hamburger Gemeinschaftsschulen*: Kap. 5; → Beiträge: Schule; Unterricht.

52 Vgl. zur *Biographie*: H. Wulff, Geschichte und Gesicht der bremischen Lehrerschaft. Gestalten und Generationen aus hundert Jahren (1848-1948), Bd. 1, Bremen 1950, S.342-371; R. Bienzeisler, Der Reformpädagoge Fritz Gansberg. Ein Beitrag zur Historiographie der Reformpädagogik, Bochum 1986; → Beitrag: Unterricht.

53 Vgl. ausführlich Hagener, a.a.O. (Anm. 49), S.19, 26-62 u.ö.

54 F. Gansberg, Demokratische Pädagogik. Ein Weckruf zur Selbstbetätigung im Unterricht, Leipzig 1911.

55 F. Gansberg, Der Weg der Selbsthilfe, in: Roland. Monatsschrift für freieitliche Erziehung in Haus und Schule 4 (1908)6, S.121-123, hier S.123; zur „*demokratischen Schule*“: Gansberg, Demokratische Pädagogik, a.a.O. (Anm. 54), S.233-242.

So sehr das Ziel einer Demokratisierung von Schule und Gesellschaft auf Seiten der reformerisch eingestellten Volksschullehrerschaft unumstritten war, führte die Frage nach politischen Konsequenzen vor allem in Bremen zu Konflikten zwischen „Gemäßigten“ und „Radikalen“, wobei Gansberg als Exponent der „Gemäßigten“ galt, die Lehrer *Wilhelm Holzmeier* (1864-1917)⁵⁶ und *Heinrich Eildermann* (1879-1955)⁵⁷ als Wortführer der „Radikalen“ fungierten.⁵⁸ Während Gansberg der Überzeugung war, die Pädagogik könne die Weichen für eine demokratische Gesellschaftsreform stellen – „Die Pädagogik soll herrschen und die Politik soll ihr dienen“⁵⁹ –, mussten nach Auffassung von Eildermann und Holzmeier die dazu notwendigen Veränderungen, einschließlich einer umfassenden Sozialreform, politisch erkämpft werden, und zwar mit Hilfe der Partei, die entsprechende sozial-, gesellschafts- und bildungspolitische Ziele vertrat: der SPD. Deshalb hatten sie sich, ungeachtet der Gefährdung ihrer Position als

Staatsbeamte, für einen Eintritt in die Partei entschieden und drängten auf eine Zusammenarbeit der Lehrerbewegung mit ihr, während Gansberg „der Meinung [war], daß es ein schwerwiegender Fehler sei, wenn sich die Lehrerschaft an eine Partei binde.“⁶⁰ Die Tatsache, dass der als „liberal“ geltende Bremer Senat mit einem Disziplinarverfahren gegen den vermeintlichen Rädelsführer der „Radikalen“, Holzmeier, und dessen nachfolgender Entlassung aus dem Staatsdienst ein Exempel statuierte, später noch weitere Entlassungen folgten, lässt auf Verunsicherung der staatlichen Repräsentanten des vordemokratischen wilhelminischen Systems schließen, das wenige Jahre später, nach dem verlorenen Ersten Weltkrieg, quasi von selbst zusammenbrach. Damit erst erhielten gesellschaftskritische Reformpädagogen und jetzt auch -pädagoginnen die Möglichkeit zu ungehinder-tem parteipolitischen Engagement.

Ein solches Engagement wurde von der Lehrerschaft in der Weimarer Republik, anders als im Kaiserreich, geradezu erwartet, verlangte doch die Verfassung „staatsbürgerliche Gesinnung“ als Erziehungsziel „in allen Schulen“ (Art. 148 WRV). Die Philologen wandten sich aus den skizzierten Gründen mehrheitlich konservativen, der parlamentarischen Demokratie distanziert bis ablehnend gegenüberstehenden Parteien wie DVP und DNVP zu, die Volksschullehrerschaft sympathisierte dagegen tendenziell mit der linksliberalen DDP und der SPD, auf dem Lande allerdings auch mit Deutschnationalen und Zentrum.⁶¹ Innerhalb der Reformpädagogik spielten weder die konservativen Parteien, noch Zentrum und linksliberale DDP eine besondere Rolle. Bürgerlich-konservative Reformpädagogen konnten ihre pädagogischen Projekte auch nach 1918/19 –

56 Vgl. zur *Biographie*: Wulff, a.a.O. (Anm. 52), Bd. 1, S.375f.; Hagener, a.a.O. (Anm. 49), S.78ff. u.ö.

57 Vgl. zur *Biographie*: Wulff, a.a.O. (Anm. 52), Bd. 2, S.96-123; Hagener, a.a.O. (Anm. 49), S.36ff. u.ö.

58 Eildermann gehörte nicht nur aufgrund seiner politischen Position, sondern auch seines Arbeitsschulverständnisses zu den „radikalen“ Reformpädagogen. Im Unterschied etwa zu Gansberg interpretierte er den Arbeitsschulgedanken nämlich nicht nur im Sinne von geistiger Selbsttätigkeit und Selbständigkeit im Unterricht, wie es die meisten Bremer Reformer taten, sondern intendierte damit vor dem Kriege zunächst seine Ausweitung auf manuell-handwerkliche Tätigkeiten sowie „die bestmögliche Entwicklung aller im Kinde vorhandenen Kräfte“, nach dem Krieg zu einem an Charles Fourier erinnernden Schulkonzept, das „die Verschmelzung der Schule mit ihrer wirtschaftlichen und sozialen Umgebung, der Kommune“, damit den „Abbau der Institution Schule ... zugunsten eines zwanglosen, individualisierten Arbeitsunterrichts“ vorsah (Zitate Hagener, a.a.O., Anm. 49, S.78 u. 139).

59 F. Gansberg, *Der Roland* in eigener Sache, in: *Roland* 4(1908)1, S.20-24, hier S.22, vgl. auch S.24. – An dieser Einstellung Gansbergs hat sich wie bei der „überwiegenden Mehrzahl der Bremer Lehrer“ auch nach dem Kriege kaum etwas geändert. Sie waren zwar der Überzeugung, dass Reformen im Bereich des Schulwesens notwendig seien, ohne freilich politische Konsequenzen daraus ziehen zu wollen (Hagener, a.a.O., Anm. 49, S.222).

60 Zit. n. Hagener, a.a.O. (Anm. 49), S.94. – Während Hagener Gansbergs Position als „politisch naiv“ interpretiert (ebd.), beurteilt sie Bienzeisler als Distanzierung von „dogmatischem Geist mit zunehmend marxistischer Ausrichtung“ und daraus folgender „Einsicht ... , daß Veränderungen nur mittels eines reifen Demokratieverständnisses der Individuen erfolgen können.“ (Bienzeisler, a.a.O., Anm. 52, S.106f., vgl. S.78-96).

61 Vgl. S. Müller-Rolli, *Lehrer*, in: *Langewiesche/Te-north, Handbuch*, Bd. 5, a.a.O. (Anm. 1), S.240-258, hier S.250.

zumeist im Rahmen von privaten Schulen wie den Landerziehungsheimen – realisieren, ohne dass es dazu eines besonderen gesellschaftspolitischen Engagements bedurft hätte. Die linksliberale DDP aber entsprach mit einem eher gemäßigten Einheitsschulkonzept offensichtlich nicht den sehr viel weiter gehenden Zielperspektiven demokratisch-liberaler und sozialistischer Reformen/innen unmittelbar nach dem Ersten Weltkrieg. Zwei der wenigen bekannten Mitglieder der DDP aus der pädagogischen Reformszene waren der Didaktiker *Richard Seyfert* (1862-1940)⁶² – nach dem Kriege kurzzeitig sächsischer Kultusminister – sowie der Berliner Volksschullehrer und Vorkämpfer einer einheitlichen sechsjährigen Grundschule *Johannes Tews* (1860-1937)⁶³, der vor 1914 Mitglied der Fortschrittlichen Volkspartei, Vorgängerin der DDP, gewesen war. Er hatte sich in der Vorkriegszeit auf Drängen von Parteifreunden erfolglos um ein Mandat zunächst im Preußischen Landtag, später im Reichstag beworben. In seiner Autobiographie betont er, wie wenig er „Parteimann“ gewesen sei und sich „auf Parteilehren ... einschwören“ hätte können, „Sitzungen und Ausschußberatungen“ habe er geradezu als „Qual“ erlebt.⁶⁴ – Hier lag die große Differenz zu sozialistisch orientierten Reformpädagog/innen, denen die Parteiziele und deren Durchsetzung echte Anliegen waren, weil davon die Realisierung ihrer reformpädagogischen Projekte abhing.

Wie viele Lehrer und (noch wenige) Lehrerinnen – offensichtlich zunächst aller Schulgattungen – unmittelbar nach dem Krieg sozialistischen Gedanken zuneigten und am Zusammenschluss mit Gleichgesinnten interessiert waren, zeigen die Ende 1918, Anfang 1919 in allen Teilen Deutschlands, vor allem in großen Städten

entstandenen sozialistischen Lehrervereine, deren Sozialismus-Verständnis allerdings oft weniger mit Klassenkampf als Klassenversöhnung, mit der „Wiederbelebung ethischer Normen“, mit „Einlösung liberaler Grundsätze...“, Verwirklichung von „Jugendkultur“, Gemeinschaftsdenken und Völkerversöhnung“ zu tun hatte und deren Mitgliedschaft auch noch nicht an die Zugehörigkeit zu bestimmten sozialistischen Parteien gebunden war. „Die meisten Vereine umfassten neben parteilosen Lehrern Mitglieder der SPD wie der USPD, während die KPD, von einer Klassenkampfpartei noch weit entfernt, kaum Anhänger unter den Lehrern hatte.“⁶⁵

Wie schon vor dem Ersten Weltkrieg entwickelte sich ein spezifisch sozialistisches Engagement vor allem in den Hochburgen von Arbeiterbewegung und Reformpädagogik in Hamburg, Bremen, Leipzig, Dresden sowie in dem erst 1920 entstandenen Groß-Berlin. Die in Sachsen und Hamburg bereits vor 1914 bestehenden Kontakte zwischen reformorientierter Volksschullehrerschaft und Sozialdemokratie führten unmittelbar nach dem Kriege zur Mitgliedschaft, in Leipzig von ungefähr 650, in Hamburg von immerhin 250 Lehrern.⁶⁶ In Bremen mit einer traditionell radikaleren Lehrerschaft spielten dagegen USPD und auch KPD eine größere Rolle. Zu den bekannteren Reformpädagogen aus der SPD-Volksschullehrerschaft, die nicht selten Parteifunktionen, städtische und staatliche Ämter innehatten bzw. in Stadt- und Landesparlamenten oder im Reichstag als Abgeordnete saßen, gehörten in *Sachsen* etwa die

62 Vgl. zur *Biographie*: C. L. A. Pretzel, Geschichte des Deutschen Lehrervereins in den ersten fünfzig Jahren seines Bestehens, Leipzig 1921, S.344f.; Seyfert gehörte vor dem Kriege der Nationalliberalen Partei an; → Beitrag: Unterricht.

63 Vgl. zur *Biographie*: J. Tews, Aus Arbeit und Leben. Erinnerungen und Rückblicke, Berlin/Leipzig 1921; F. Stach, Johannes Tews. Sein Leben und Wirken, Berlin 1950.

64 Tews, a.a.O. (Anm. 63), S.169-174, Zitate S.173 u. 170.

65 W. Stöhr, Lehrer und Arbeiterbewegung. Entstehung und Politik der ersten Gewerkschaftsorganisation der Lehrer in Deutschland 1920 bis 1923, 2 Bde., Marburg 1978, Bd. 1, S.156 u. 158; vgl. R. Bölling, Volksschullehrer und Politik. Der Deutsche Lehrerverein 1918-1933, Göttingen 1978, S.43ff.

66 Die Zahlen für *Leipzig* beruhen auf Angaben eines „Veteranen der Arbeiterbewegung“, zit. n. H. Lemke, Einheitsschulbestrebungen in der revolutionären deutschen Arbeiterbewegung in der Novemberrevolution und der revolutionären Nachkriegskrise 1918 bis 1923, in: Beiträge zur Bildungspolitik und Pädagogik der revolutionären deutschen Arbeiterbewegung in der Zeit der Novemberrevolution und der revolutionären Nachkriegskrise 1918 bis 1923, Teil 1, Berlin 1968, S.118-181, hier S.128; für *Hamburg*: Stöhr, a.a.O. (Anm. 65), Bd. 1, S.177.

Arbeitsschulpädagogen *Arthur Arzt* (1888-1953)⁶⁷, *K(C)arl Röß(ss)ger* (1880-1960)⁶⁸ und *Martin Weise* (1891-1952)⁶⁹, letzterer Aktivist im Bund Entschiedener Schulreformer; in *Hamburg* die Leiter von Versuchsschulen *Wilhelm Paulsen* (1875-1943)⁷⁰ und *Carl Götze* (1865-1947)⁷¹, die später – Paulsen als Berliner Stadtschulrat, Götze als Leiter des Hamburger Volksschulwesens – Schlüsselstellungen für die Schulreform bekleideten; in *Berlin* der Nachfolger Wilhelm Paulsens als Stadtschulrat *Jens Nydahl* (1883-1967)⁷² und viele an Berliner Lebensgemeinschaftsschulen tätige Lehrer wie der mit Fritz Karsen eng zusammenarbeitende *Karl Linke* (1889-1963)⁷³. Der KPD schlossen sich aus der reformerisch orientierten Bremer Lehrerschaft der bereits erwähnte Arbeits- und Produktionsschulpädagoge *Heinrich Eildermann* (1879-1955) und der etwa gleichaltrige, früh verstorbene *Johann Knief* (1880-1919)⁷⁴ an; er war Herausgeber der „linksradikalen“ Wochenschrift „Arbeiterpolitik“, in der er „die bürgerlichen Arbeits- und Einheitsschulbestrebungen von den sozialistischen Schul- und Erziehungsvorstellungen scharf zu trennen“⁷⁵ versuchte.

67 Vgl. zur *Biographie*: W. Keim, „Zum zweiten Mal habe ich alles verloren außer Kopf, Mut und Kämpfergeist“. Der sächsische Pädagoge und Schulreformer Arthur Arzt und sein Exil, in: M. Lehmann/H. Schnorbach (Hg.), *Aufklärung als Lernprozeß*. Festschrift für Hildegard Feidel-Mertz, Frankfurt/M. 1992, S.150-170.

68 Vgl. zur *Biographie*: Stöhr, a.a.O. (Anm. 65), Bd. 2, S.38f., Todesdatum nach S. Schmidt (Hg.), *Alma mater Jenensis*. Geschichte der Universität Jena, Weimar 1983, S.542.

69 Vgl. zur *Biographie*: S. Mebus, Zu den Vorstellungen des Dresdner Lehrers Martin Weise über die Ausgestaltung der Volksschule zur Arbeitsschule in den ersten Jahren der Weimarer Republik, in: *Dresdner Hefte* 5(1987)4, S.36-43.

70 Vgl. zur *Biographie*: G. Radde, Fritz Karsen. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit, erw. Neuausg., Frankfurt/M. 1999, S.335f.

71 Vgl. zur *Biographie*: Wilkending, a.a.O. (Anm. 50), S.349f.

72 Vgl. zur *Biographie*: Radde, a.a.O. (Anm. 70), S.334f.

73 Vgl. zur *Biographie*: ebd., S.334.

74 Vgl. zur *Biographie*: Hagener, a.a.O. (Anm. 49), S.80ff.

75 Ebd., S.136f.

Ungeachtet der erwähnten mentalen Barrieren sind nach 1918/19 auch prominente Schulreformer/innen aus der Philologenschaft in eine sozialistische Partei, zumeist die SPD, eingetreten, allen voran bekannte (Gründungs-)Mitglieder des Bundes Entschiedener Schulreformer wie *Paul Oestreich* (1878-1959), *Fritz Karsen* (1885-1951), *Siegfried Kawerau* (1886-1936), *Anna Siemsen* (1882-1951) oder *Olga Essig* (1884-1965).⁷⁶ Dabei spielte bei Oestreich die Herkunft aus dem Kleinbürgertum, das Aufwachsen „in einer Umgebung ..., in der vor lauter Lebenskampf keine Zeit zur Besinnlichkeit war“, eine wichtige Rolle – Oestreich selbst bezeichnete sich als „proletarischen Empörer“⁷⁷ –, bei Anna Siemsen die Sensibilisierung für soziale Fragen in einem protestantischen Pfarrhaus – ihr Bruder August spricht davon, dass „Gerechtigkeitssinn, Empörung gegen das Unrecht und tätiges Mitleid ... von den Eltern auf die Kinder“⁷⁸ übergegangen seien. Wichtige Weichenstellungen erfolgten bei allen Genannten durch die Erfahrungen des Ersten Weltkrieges – Oestreich und Siemsen schlossen sich z.B. bereits während des Krieges dem pazifistischen „Bund Neues Vaterland“, Vorläuferorganisation der „Deutschen Liga für Menschenrechte“, an.⁷⁹

Oestreich, Siemsen, aber auch Karsen haben ihr Parteiengagement in eigenen Schriften reflektiert. Übereinstimmend konnten sie in der Weimarer Republik nur den Anfang eines noch langen Reformprozesses sehen, einen „Übergangszustand, in welchem einige demokratische Einrichtungen (Koalitionsfreiheit, Pressefreiheit, parlamentarische Kontrolle) gegen die antidemokratischen Einrichtungen der Verwaltung, Justiz, des Heeres und der Erziehung in dauern-

76 Vgl. *Biographien*: I. Neuner, *Der Bund Entschiedener Schulreformer 1919-1933*, Bad Heilbrunn/Obb. 1980, S.150-247.

77 P. Oestreich, *Aus dem Leben eines politischen Pädagogen*. Selbstbiographie, Berlin/Leipzig 1947, S.9.

78 August Siemsen, *Anna Siemsen*. Leben und Werk, Hamburg/Frankfurt/M. 1951, S.19; vgl. M. Jungbluth, *Anna Siemsen – Eine demokratisch-sozialistische Reformpädagogin*, Frankfurt/M. 2012.

79 Vgl. für *Oestreich*: W. Böhm, *Kulturpolitik und Pädagogik Paul Oestreichs*, Bad Heilbrunn/Obb. 1973, S.86; für *Siemsen*: Aug. Siemsen, a.a.O. (Anm.78), S.32; → Beitrag: Friedensbewegung.

dem Kampfe liegen“ – so Anna Siemsen in einer Schrift mit dem Titel „Auf dem Wege zum Sozialismus“ (1932)⁸⁰; Fritz Karsen, Leiter einer der interessantesten Reformschulen in Berlin-Neukölln, sprach von der „werdenden Gesellschaft“ und ihrer Schule⁸¹ und brachte damit die Parteipragmatiker gegen sich auf, die – wie Richard Lohmann – Karsen vorwarfen, „daß ... er die Symptome des Neuen und das Tempo des Werdens ... wesentlich unterschätz[e]“⁸².

Angesichts ihrer hohen Erwartungen musste die kompromisslerische Politik der Sozialdemokratie viele Reformen enttäuschen, allen voran Paul Oestreich, der von SPD und Zentrum in Art. 146 WRV ausgehandelten „Schulkompromiss“ als „inneres Versailles“ bezeichnete⁸³ und auf der sog. Herrenhaustagung des Bundes Entschiedener Schulreformer in Berlin im Oktober 1919 dem preußischen Kultusminister Konrad Haenisch nach dessen Begrüßungsansprache zurief: „Konrad, werde hart!“ „Konrad, vermittele nicht mehr!“⁸⁴. Aufgrund seiner Parteiverdrossenheit legte er schon 1921 seine Ämter nieder, stellte zunächst seine aktive Mitarbeit ein und trat 1931 „voll Ekel“ aus der SPD aus.⁸⁵ Anna

Siemsen, die zunächst der USPD angehört hatte und nach deren Auflösung der SPD beigetreten war, wechselte wie ihr Bruder August 1931 – nach Abspaltung von Teilen der Parteilinken – zur neugegründeten Sozialistischen Arbeiterpartei (SAP).⁸⁶ Die Gründung des Bundes Entschiedener Schulreformer war letztlich Ausdruck der Unzufriedenheit mit dem Reformtempo und der Kompromisstaktik der SPD; an die Stelle einer parteipolitischen Kulturpolitik, „die nur als Kompensationsobjekt im Tageskampf“ taugt, sollte eine „überparteiliche Kulturpolitik“⁸⁷ aus dem „Geiste der Jugendbewegung und der nach sozialer Lebensauffassung und neuen Lebensformen strebenden Entwicklung“⁸⁸ treten – Formulierungen, die an das kulturkritisch gefärbte Parteienressentiment auf Seiten bürgerlich-konservativer Reformen erinnern. Armin Bernhard spricht vom, allerdings pädagogisch-demokratisch legitimierten, „*edukativen Fundamentalismus*“ des „Bundes“, bei dem „oftmals der zentrale Sachverhalt verdrängt [worden sei], daß nicht nur die demokratische Erneuerung der Gesellschaft politisch-struktureller Eingriffe [bedurfte], sondern auch die kulturellen und pädagogischen Sektoren“⁸⁹.

Eher eine Gruppe von Außenseitern unter den „akademisch gebildeten“ Pädagogen⁹⁰ stellen die in der KPD organisierten Reformen dar. Zu ihnen gehörten der Leiter der Fraktion kommunistischer Lehrer in der Partei, *Fritz*

80 A. Siemsen, Auf dem Wege zum Sozialismus. Kritik der sozialdemokratischen Programme von Heidelberg bis Erfurt, Berlin-Tempelhof o.J. [1932], S.47.

81 Vgl. F. Karsen, Die Schule der werdenden Gesellschaft, Stuttgart/Berlin 1921; → Beitrag: Schule.

82 R. Lohmann, Gefährliche Schulpolitik, in: Neue Zeit 40(1921/22), Bd. 1, Nr. 20, S.460-467, wieder abgedruckt in: Ch. Uhlig (Hg.), Reformpädagogik und Schulreform. Diskurse in der sozialistischen Presse der Weimarer Republik. Quellenauswahl aus den Zeitschriften *Die Neue Zeit/Die Gesellschaft und Sozialistische Monatshefte* (1919-1933), Frankfurt/M. 2008, S.175-182, Zitat S.181.

83 P. Oestreich, Es reut mich nicht! Schulpolitische Kämpfe zwischen Revolution und Kapp-Putsch, Leipzig o.J. [1923], S.21.

84 P. Oestreich, Antwort, in: ders. (Hg.), Entschiedene Schulreformer. Vorträge gehalten auf der Tagung entschiedener Schulreformer am 4. und 5.10.1919 im „Herrenhause“ zu Berlin, Berlin 1920, S.9.

85 Oestreich, Aus dem Leben eines politischen Pädagogen, a.a.O. (Anm. 77), S.75; vgl. Böhm, a.a.O. (Anm. 79), S.105ff.; Neuner, a.a.O. (Anm. 76), S.233ff. – Angesichts völlig unrealistischer Erwartungen, Parteien „sollten Erbauer, Schöpfer neuen Lebens sein“, konnten sie Oestreich nur als „Demagogentrupps, Gewaltkämpferscharen, Stellenwechsleinrichtungen,

... a- und oft sogar unmoralisch“ erscheinen (P. Oestreich, Parteidienst oder Bundesarbeit, in: Neue Erziehung 6, 1924, S.66-69, Zitat S.67).

86 Vgl. Aug. Siemsen, a.a.O. (Anm. 78), S.67f.

87 S. Kawerau, Der Bund Entschiedener Schulreformer. Werden und Wesen, Berlin 1922, S.15.

88 So §1 „Zweck des Bundes“ aus der „Satzung des Bundes Entschiedener Schulreformer“, zit. n. W. Flitner/G. Kudritzki (Hg.), Die deutsche Reformpädagogik, Bd. 2, Düsseldorf/München 1962, S.79f., hier S.79.

89 A. Bernhard, Politische Optionen und demokratische Erziehungsgrundsätze im Bund Entschiedener Schulreformer, in: Rülcker/Oelkers, a.a.O. (Anm. 2), S.200-217, Zitat S.215.

90 Von den im Folgenden aufgeführten Repräsentanten waren Fritz Ausländer und Theodor Neubauer promoviert und war Heinrich Vogeler Absolvent der renommierten Düsseldorfer Kunstakademie.

Ausländer (1885-1943)⁹¹, der sowohl Mitglied im Bund Entschiedener Schulreformer als auch im „Bund der freien Schulgesellschaften“ war; der als Gründer einer Arbeitsschule und Kommune auf dem Barkenhoff in Worpsswede bekannte Maler *Heinrich Vogeler* (1872-1942)⁹² oder der weniger als Reformpädagoge, denn als Widerstandskämpfer in die Geschichte der Erziehung eingegangene *Theodor Neubauer* (1890-1945)⁹³. Seine Entwicklung vom jugendbewegten „Freideutschen“ und Kriegsfreiwilligen zum Mitglied zunächst der DDP und USPD, schließlich der KPD, damit vom liberalen zum sozialistischen und kommunistischen Reformpädagogen, und das binnen weniger Jahre der Vorkriegs-, Kriegs- und Nachkriegszeit⁹⁴, dürfte nicht untypisch auch für andere gewesen sein und mit den gewaltigen Umbrüchen dieser Jahre einerseits, den Kompromissen der SPD andererseits zusammengehangen haben; sie verstärkten die Zweifel an der Reformfähigkeit des immer noch von bürgerlichen Interessen dominierten Bildungs- und Gesellschaftssystems auf dem Wege demokratisch-parlamentarischer Prozesse und förderten damit zugleich revolutionäre Potentiale. Zu fragen ist, ob man dieser Gruppe von Pädagogen damit jedwede demokratische Gesinnung absprechen kann, oder sie nicht vielmehr nur davon überzeugt war, dass der *wirklichen*, den ökonomischen Sektor einschließenden Demokratie *vorab* die revolutionäre Umwandlung

der vom Bürgertum beherrschten gesellschaftlichen Verhältnisse, einschließlich derjenigen des Bildungs- und Erziehungswesens, vorangehen müsse – ein Diskurs, wie man ihn etwa auch in den Schriften Pierre Bourdieus wiederfindet.

Erwähnenswert ist, dass eine Reihe sozialistischer Reformpädagog/innen, und zwar längst nicht nur auf Seiten der KPD, während der Weimarer Republik den Kontakt zur Sowjetunion suchte,⁹⁵ sei es – wie Paul Oestreich – als Mitglied der „Gesellschaft der Freunde des neuen Rußland“⁹⁶, auf Studienfahrten in die Sowjetunion, wie z.B. Fritz Karsen (1925, 1930), Minna Specht (1925, 1929) und Wilhelm Paulsen (vermutlich ebenfalls 1925),⁹⁷ oder aber im Rahmen längerer Aufenthalte in der Sowjetunion wie Heinrich Vogeler (1923/1924 und ab 1931) und sein zeitweiliger Mitarbeiter bzw. Nachfolger im Barkenhoff *Helmut Schinkel* (1902-1946)⁹⁸, der zwischen 1932 und 1934 Leiter der Moskauer Karl-Liebkecht-Schule, später Opfer stalinistischer Verfolgung wurde und im sibirischen Arbeitslager starb.

Festzuhalten bleibt, dass sich die Repräsentant/innen der pädagogischen Reformbewegung erstaunlich breit und differenziert mit Fragen des Parteiensystems als zentraler Komponente politischer Partizipation auseinandergesetzt, sich dazu positioniert, nach 1918/19 auch in spezifischen Parteien engagiert und das heißt politische

91 Vgl. zur *Biographie*: Stöhr, a.a.O. (Anm. 65), Bd. 2, S.7.

92 Vgl. zur *Biographie*: S. Bresler, *Heinrich Vogeler*, Reinbek 1996; I. Rohde, *Heinrich Vogeler und die Arbeitsschule Barkenhoff*. Ein Beitrag zur Historiographie der Reformpädagogik, Frankfurt/M. 1997.

93 Vgl. zur *Biographie*: S. Müller, *Theodor Neubauer*, in: G. Hohendorf u.a. (Hg.), *Lehrer im antifaschistischen Widerstandskampf der Völker*, Berlin (Ost) 1974, S.261-271.

94 Vgl. G. Hohendorf, *Reformpädagogik und Arbeiterbewegung*, Oldenburg 1989, S.35ff.; vergleichbar etwa die politische Karriere des nach dem Zweiten Weltkrieg als Leiter des Hauptschulamtes in Groß-Berlin einflussreichen *Ernst Wildangel* (1891-1951), der 1918 Mitglied der Zentrumspartei und deren Vorsitzender in Mönchengladbach war, 1924 der SPD und 1930 der KPD beitrug (vgl. G. Geißler, *Geschichte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik*, Frankfurt/M. 2000, S.22, Anm. 61).

95 Vgl. Hohendorf, a.a.O. (Anm. 94), S.43f.

96 Vgl. Böhm, a.a.O. (Anm. 79), S.87.

97 Zu *Karsen*: vgl. Radde, a.a.O. (Anm. 70), S.266, Anm. 80, dort Hinweise auf entsprechende Berichte Karsens; zu *Specht*: I. Hansen-Schaberg, *Minna Specht – Eine Sozialistin in der Landerziehungsheimbewegung (1918-1951)*. Untersuchung zur pädagogischen Biographie einer Reformpädagogin, Frankfurt/M. 1992, S.65f.; zu *Paulsen*: W. Paulsen, *Die Überwindung der Schule. Begründung und Darstellung der Gemeinschaftsschule*, Leipzig 1926, S.152-163; *zum ersten Besuch einer internationalen Lehrerdelegation in der Sowjet-Union 1925*: Fünfzig Jahre erste internationale Lehrerdelegation in der Sowjetunion – Materialien, ausgewählt, eingeleitet und erläutert von Christa Leithold, in: *Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte*, Berlin (Ost) 15(1975), S.207-223.

98 Vgl. zur *Biographie*: U. Plener, *Helmut Schinkel. Zwischen Vogelers Barkenhoff und Stalins Lager. Biographie eines Reformpädagogen (1902-1946)*, Berlin 1996.

Bündnispartner für die Umsetzung ihrer reformpädagogischen Projekte gesucht haben. Dabei dominierte vor dem Ersten Weltkrieg eindeutig eine dem Parteiensystem distanziert bis ablehnend gegenüberstehende anti-liberale, anti-demokratische, mithin anti-moderne Position, aus der heraus man in den propagierten pädagogischen Reformbewegungen geradezu Ansatzpunkte zur Überwindung politischer Parteien wie von Parteien jeglicher Art, somit von gesellschaftlicher Zersplitterung und Fragmentierung sehen konnte. Dieses weit verbreitete Selbstverständnis der Vorkriegs-Reformpädagogik fand seinen öffentlichen Ausdruck auch auf deren großen Tagungen, beispielsweise den „Kunsterziehungstagen“ zwischen 1901 und 1905 in Dresden, Weimar und Hamburg, auf denen man nicht müde wurde, auf die „alle Stände des Volkes zusammenschließende Kraft“⁹⁹ von Kunsterziehung zu verweisen, darum bemüht war, pädagogische wie politische Differenzen zu harmonisieren, vor allem aber unterschiedliche politische Konsequenzen zu verwischen. So konnte die Vorstellung von der Reformpädagogik als einer großen einheitlichen „pädagogischen Bewegung“ mit der Zielperspektive umfassender geistiger bzw. kultureller Erneuerung entstehen,¹⁰⁰ wie sie

in der Weimarer Zeit durch Herman Nohl, Wilhelm Flitner, Erich Weniger u.a. ausformuliert, in Wolfgang Scheibes und Hermann Röhrs Darstellungen aus den 1960er und 70er Jahren bis weit in die alte, teilweise sogar die neue Bundesrepublik tradiert wurde.¹⁰¹

Freilich kamen derartige Bemühungen um einen überparteilichen Konsens spätestens bei der Konkretisierung von Reformprojekten rasch an ihr Ende, wenn davon politische Interessen und Privilegien berührt wurden, und zwar – wie die Beispiele Hamburg und Bremen gezeigt haben – bereits vor dem Ersten Weltkrieg. Im Zuge der dabei aufbrechenden Konflikte mit den Repräsentanten des herrschenden Systems entwickelte sich bei einer Minderheit früh ein *politisches* Verständnis von Reformpädagogik, entstand hier ein Bewusstsein bezüglich des Zusammenhangs von Schulreform und demokratischer gesellschaftlicher Verfassung, wobei ein politisches Engagement in *der* Partei, die damals am konsequentesten für eine Demokratisierung der Schule eintrat, der SPD, aufgrund existenzbedrohender Sanktionen zunächst noch die Ausnahme bleiben musste. Mit dem Bedeutungszuwachs des parlamentarischen Systems und der Erweiterung verfassungsmäßig garantierter politischer Freizügigkeit nach dem Ersten Weltkrieg gewannen die sozialistischen Parteien wie in der gesamten Gesellschaft auch innerhalb der reformorientierten Pädagogenschaft an Interesse, Akzeptanz und Unterstützung. Umgekehrt verblieb ein nicht unerheblicher Teil dieser Pädagogen bei seiner grundsätzlich ablehnenden Haltung der Weimarer Republik gegenüber und orientierte sich verstärkt an Denkmustern sog. Konservativer Revolution (→ Beitrag: Konservative Revoluti-

99 So Alfred Lichtwark in seinem auf dem ersten Kunsterziehungstag in Dresden gehaltenen Vortrag „Der Deutsche der Zukunft“, in: Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden am 28. und 29. September 1901, Leipzig 1902, S.48; Bezugspunkt ist in diesem Falle „die liebende Hingabe an unsere eigene Literatur und Kunst“.

100 Vgl. für die Kunsterziehungstage Wilkending, a.a.O. (Anm. 50), S.302ff. – Die Tendenz, pädagogische Reformfragen selbst in genuin politischen Kontexten als im Kern „unpolitisch“ zu verstehen und zu behandeln, blieb auch in der Weimarer Zeit virulent, und zwar bis in die SPD hinein, wie die Erörterungen in der Preußischen Landesversammlung über die Neubestimmung von Kunst und Kultur im Dezember 1919 zeigen: „Man bedauerte, daß man nicht mehr mit dem ‚Hochgefühl der früheren Jahre‘ an diese Unterhaltung herantreten könne, und stellte apodiktisch fest, daß auf dem Gebiet der Kunst keine Gegensätze bei den verschiedenen Parteien vorhanden seien, und nur derjenige, der ‚krampfhaft danach suche‘, parteipolitische Gesichtspunkte geltend machen könne... . Der damalige Unterstaatssekretär und spätere Kultusminister Carl-Heinrich Becker stellte sich hinter die Ausführungen der deutschnati-

onalen Auffassungen, der SPD-Minister Haenisch redete der konservativen Rechten das Wort, als er mit seinem Hinweis auf die ‚Gesundung unseres tieferkrankten Volkskörpers durch Kultur‘ die jüngste deutsche Geschichte, Krieg, November-Revolution und die junge Republik mit biologistischem Vokabular negierte und als Gegenbild eine nationale Selbstfindung und Selbstbestimmung durch Kultur und Kunst beschwor.“ (W. A. Reiss, Die Kunsterziehung in der Weimarer Republik. Geschichte und Ideologie, Weinheim/Basel 1981, S.35).

101 → Beitrag: Einführung.

on). Schließlich konnten politische Einstellungen und politisches Engagement grundlegenden Veränderungen unterworfen sein wie im Falle des Bremer Reformpädagogen *Heinrich Scharrelmann* (1871-1940). Er gehörte vor dem Krieg zu den „Radikalen“ und riskierte bei den Auseinandersetzungen mit der Bremer Schulverwaltung seine Entlassung, vollzog zu Beginn der 1920er Jahre – als Leiter einer Bremer Versuchsschule – bereits eine mystisch-religiös gefärbte „Große Umkehr“ – so der Titel einer seiner Schriften aus dem Jahre 1924 – und spielte schließlich als Nazi seit 1931 eine unrühmliche Rolle in der Bremer Schulpolitik.¹⁰²

4. Parteipolitische Positionen zu reformpädagogischen Diskursen und Projekten

Angesichts der großen Distanz der Vorkriegs-Reformpädagogen zum Parteiensystem überrascht kaum, dass die Parteien, sieht man einmal von der Sozialdemokratie ab, die Reformpädagogik vor dem Ersten Weltkrieg so gut wie nicht wahrnahmen, zumal die Entwicklung von Parteiprogrammen in unserem heutigen Verständnis mit dem Ziel der Gewinnung von Wählern noch in den Anfängen steckte und bildungspolitische Fragen dort höchstens am Rande auftauchten. Zwar spielten die Schaffung eines einheitlichen Unterbaus im höheren Schulwesen (s.u.), das Verhältnis von Kirche und Schule, die Mädchenbildung oder die Finanzierung des Schulsystems etwa in den Reichstagsdebatten der Vorkriegszeit bereits eine Rolle, zu einem parteipolitisch umkämpften Thema mit direkten oder indirekten Bezügen zu reformpädagogischen Konzepten und Projekten wurde Bildungspolitik jedoch erst nach 1918/19.

102 Vgl. zur *Biographie*: Wulff, a.a.O. (Anm. 52), Bd. 1, S.301-342; Hagener, a.a.O. (Anm. 49), S.234-238; H. Stöcker, Die Bremer Versuchsschule an der Helgolanderstraße in Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus in den Jahren 1931-1933, in: R. Lehberger (Hg.), Weimarer Versuchs- und Reformschulen am Übergang zur NS-Zeit, Hamburg 1994, S.70-79.

a. Sozialistische Parteien

Im Unterschied zu allen anderen Parteien haben Bildungsfragen in der Sozialdemokratie von ihren Anfängen an eine wichtige Rolle gespielt: Die Partei ist aus Arbeiterbildungsvereinen hervorgegangen¹⁰³, hat sich schon früh mit der gesellschaftlichen Funktion von Bildung auseinandergesetzt¹⁰⁴ und sich selbst als „Partei der Bildung“ (Wilhelm Liebknecht)¹⁰⁵ bzw. als „Partei der Schulreform“ (Heinrich Schulz)¹⁰⁶ bezeichnet. Die bildungspolitische Programmatik der Partei entwickelte sich zwischen dem Erfurter Programm von 1891 und den Mannheimer Leitsätzen von 1906. Beschränkte sich

103 Organisatorische Vorläufer der Partei wie der Arbeiterbewegung insgesamt bildeten im Zeitabschnitt zwischen Vormärz und Reichsgründung Arbeiter(bildungs)vereine, aus denen unter dem Einfluss von Ferdinand Lassalle 1863 zunächst der „Allgemeine Deutsche Arbeiterverein“ (ADAV), 1869 auf Initiative August Bebel's die „Sozialdemokratische Arbeiterpartei“ (SDAP) entstanden, die sich 1875 zur „Sozialistischen Arbeiterpartei Deutschlands“ (SAPD) zusammenschlossen und sich seit dem Parteitag in Halle/Saale 1890 „Sozialdemokratische Partei Deutschlands“ nannten. Vgl. P. Röhrig, Geschichte der Arbeiterbildung, in: F. Pöggeler (Hg.), Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 4: Geschichte der Erwachsenenbildung, Stuttgart u.a. 1975, S.246-263; S. Miller, Sozialdemokratische Partei Deutschlands, in: T. Meyer u.a. (Hg.), Lexikon des Sozialismus, Köln 1986, S.580-585; → Beitrag: Arbeiterbewegung.

104 Grundlegend (wenn man so will, bis heute) Wilhelm Liebknecht's „Festrede“ anlässlich des Stiftungsfestes des Dresdner Bildungsvereins 1872 mit seinem viel zitierten, die Dialektik zwischen Bildung und Herrschaft verdeutlichenden Titel: „Wissen ist Macht – Macht ist Wissen“, abgedruckt in: W. Liebknecht, Wissen ist Macht – Macht ist Wissen und andere bildungspolitisch-pädagogische Äußerungen, hg. v. H. Brumme, Berlin (Ost) 1968, S.49-100; vgl. Ch. Uhlig, Arbeiterbewegung und Bildungsreform. Zwischen Emanzipation und Selbstbegrenzung, in: B. Friedrich u.a. (Hg.), Soziale Befreiung – Emanzipation – Bildung. „Das Jahrhundert des Kindes“ zwischen Hoffnung und Resignation, Berlin 2001, S.47-63.

105 „Die Sozialdemokratie ist im eminentesten Sinne des Worts die Partei der Bildung“, Liebknecht, a.a.O. (Anm. 104), S.93.

106 „Die Sozialdemokratie ist die Partei der Schulreform“, H. Schulz, Die Schulreform der Sozialdemokratie, Dresden 1911, S.254.

das Erfurter Programm wie die vorangegangenen Programme von Eisenach 1869 und Gotha 1875 noch auf wenige allgemeine Forderungen mit „aufklärerisch-bürgerlich-liberalen Wurzeln“¹⁰⁷ wie Weltlichkeit, Staatlichkeit, Einheitlichkeit und Unentgeltlichkeit der Schule,¹⁰⁸ lassen die von den beiden führenden Bildungspolitikern des Wilhelminischen Kaiserreiches, *Clara Zetkin* (1857-1933)¹⁰⁹ und *Heinrich Schulz* (1872-1932)¹¹⁰, erarbeiteten, auf dem Parteitag 1906 diskutierten Mannheimer Leitsätze, „obwohl in vielem noch unausgereift, widersprüchlich und im Einzelnen auch problematisch“, „eine neue Qualität bildungspolitischer Programmatik“¹¹¹ erkennen. Sie analysieren die Funktion von Bildung und Schule unter den Bedingungen der bestehenden kapitalistischen wie einer zukünftigen sozialistischen Gesellschaft und postulieren „von diesen Grundsätzen ausgehend ... im Interesse der Hebung der öffentlichen Erziehung“ vordringliche¹¹², gleichwohl unter den damaligen gesellschaftlichen Voraussetzungen als utopisch erscheinende Forderungen.

Allgemeine Ziele wie Weltlichkeit, Einheitlichkeit und Unentgeltlichkeit der Schule werden beibehalten, allerdings nach der gesellschaftspolitischen wie pädagogischen Seite hin vielfältig ergänzt. Die 1911 von Heinrich Schulz vorgelegte Monographie „Die Schulreform der Sozialdemokratie“¹¹³ differenziert die „Leitsätze“ weiter aus, so dass damit bereits vor dem Ersten Weltkrieg ein umfassendes, innerhalb der Partei „stillschweigend als eine Art Schulprogramm anerkanntes“¹¹⁴ Konzept sozialdemokratischer Bildungspolitik vorlag. Ganz offensichtlich hatte in der Zeit zwischen Erfurter Programm und Mannheimer Leitsätzen eine Sensibilisierung der Partei für bildungspolitische und pädagogische Fragen stattgefunden, in deren Verlauf sie ein „spezifisch sozialistisches pädagogisches Profil“ entwickelte und damit eine wichtige programmatische Lücke schließen konnte.¹¹⁵

In diesem Kontext kam – wie die Auswertung der beiden damals zentralen sozialistischen Periodika „Die Neue Zeit“ und „Sozialistische Monatshefte“ gezeigt hat¹¹⁶ – der Auseinandersetzung mit der Reformpädagogik als herrschender Richtung zeitgenössischer Pädagogik besondere Bedeutung zu, was sowohl in den „Leitsätzen“ als auch in der „Schulreform der Sozialdemokratie“ seinen Niederschlag findet.

Hier wie dort wird zwar – in weitgehendem Unterschied zu bürgerlichen Texten der Reformbewegung – das Ziel der Erziehung nicht religiös oder moralisch definiert, sondern in engem Zusammenhang mit gesellschaftlichen Faktoren und ökonomischen Triebkräften bestimmt, ebenso davon ausgegangen, dass „die öffentliche Erziehung ... stets und überall Klaskensierung“ war, so dass unter den Bedingungen kapitalistischer Produktion die Volksschule „Mittel zum Zwecke des kapitalistischen Profits“ wie „Herrschaftsinstrument zur Förderung der politischen Interessen des Kapitals“ sei. Doch unterscheidet sich die Sichtweise auf das Kind und seine intendierte Entwicklung

107 W. W. Wittwer, Die sozialdemokratische Schulpolitik in der Weimarer Republik. Ein Beitrag zur politischen Schulgeschichte im Reich und in Preußen, Berlin 1980, S.15.

108 Vgl. für das *Gothaer Programm*: Michael/Schepp, a.a.O. (Anm. 6), Bd. 1, S.455ff. (bildungspolitische Forderungen S.456); für das *Erfurter Programm*: ebd., S.460-463 (bildungspolitische Forderungen S.462).

109 Vgl. zur *Biographie*: Ch. Uhlig, Reformpädagogik: Rezeption und Kritik in der Arbeiterbewegung. Quellenauswahl aus den Zeitschriften *Die Neue Zeit* (1883-1918) und *Sozialistische Monatshefte* (1895/97-1918), Frankfurt/M. 2006, S.59ff.; U. Plemer (Hg.), Clara Zetkin in ihrer Zeit. Neue Fakten, Erkenntnisse, Wertungen, Berlin 2008.

110 Vgl. zur *Biographie*: Uhlig, Reformpädagogik: Rezeption und Kritik, a.a.O. (Anm. 109), S.61f.; P. Braune, Die gescheiterte Einheitsschule. Heinrich Schulz – Parteisoldat zwischen Rosa Luxemburg und Friedrich Ebert, Berlin 2004.

111 Uhlig, Reformpädagogik: Rezeption und Kritik, a.a.O. (Anm. 109), S.78 u. 77; vgl. zu den Leitsätzen selbst wie auch zu deren Geschichte und Nicht-Verabschiedung: ebd., S.77-81.

112 Vgl. Sozialdemokratische Partei Deutschlands, Leitsätze zum Thema „Volkserziehung und Sozialdemokratie“ (1906), in: Michael/Schepp, a.a.O. (Anm. 6), Bd. 1, S.482-487, Zitat S.484.

113 Schulz, a.a.O. (Anm. 106).

114 R. Lohmann, Das Schulprogramm der Sozialdemokratie und ihre Schulpolitik, Stuttgart/Berlin 1921, S.8.

115 Uhlig, Reformpädagogik: Rezeption und Kritik, a.a.O. (Anm. 109), S.53.

116 Vgl. ebd.

kaum von der bürgerlicher Reformpädagogen, mit dem einen, allerdings gewichtigen Unterschied, dass die Erziehungsperspektive weniger eine *individual-* als *sozialpädagogische* ist:

„Der Sozialismus sieht in dem Kinde nicht den zukünftigen Lohnsklaven und rechtlosen Proletarier, sondern er würdigt in ihm das werdende Glied der sozialen Gemeinschaft freier Arbeiter, bei dem in seinem eigenen und zugleich im gesellschaftlichen Interesse alle geistigen und körperlichen Fähigkeiten zu möglichst hoher Vollendung zu entwickeln sind.“

Entsprechendes gilt für die Kommentierung von „Arbeit“ als „Grundlage“ und „wertvollstes, leberweckendes und zu sozialer Gesinnung erziehendes Element“ der Erziehung wie das Anknüpfen am „kindlichen Spiel der ersten Lebensjahre“, in dem „der allgemein menschliche Drang nach Betätigung zuerst zum Ausdruck“ kommt.¹¹⁷ Vor allem aber lassen die konkreten Forderungen nach Sofortmaßnahmen wie Einführung von Arbeitsunterricht in allen Schulen, Errichtung von Lehrwerkstätten, Pflege von künstlerischer Bildung, Bau und Ausgestaltung von Schulgebäuden nach pädagogischen Gesichtspunkten, Förderung schulhygienischer Maßnahmen, Ausstattung von Schulen mit Bädern, Schwimm-, Wärme- und Speisehallen, nicht zuletzt Ausbau von Volksbibliotheken, Lesehallen und anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung¹¹⁸ den Einfluss von „Arbeitsschul-“, „Landerziehungsheim-“, „Kunsterziehungs-“ oder „Volksbildungsbewegung“ erkennen.

Dabei verbinden sich unauflöslich und kaum mehr unterscheidbar reformpädagogische Ideen, Vorstellungen und Projekte mit solchen sozialistischer Theoretiker wie als fortschrittlich geltender pädagogischer „Klassiker“, allen voran Pestalozzi und Fröbel, so dass Christa Uhlig für die Zeit des wilhelminischen Deutschlands von „Verflochtenheit von Arbeiterbewegung und Reformpädagogik“, von „Symbiose“ und „kritisch-konstruktiver Synthese“ beider spricht¹¹⁹, Gerd Hohendorf die Reformpädagogik mit ei-

nem „vielgestaltigen, zerklüfteten Gebirge“ vergleicht, „das von einer Wasserscheide durchzogen wird, deren eine Seite in den Strom der sozialistischen Pädagogik einmündet und diesen ganz wesentlich bereichert hat“¹²⁰. „Die Qualität und Unterscheidbarkeit sozialistischer Pädagogik zeigt sich dabei gerade in der Verbindung reformpädagogischer und auch klassischer pädagogischer Ideen mit den Interessen, Bedürfnissen und Voraussetzungen der sozial benachteiligten und bildungsfernen Bevölkerungsschichten.“¹²¹

Spätestens mit den „Leitsätzen“ und der „Schulreform der Sozialdemokratie“ lässt sich folglich von einer sozialistischen Reformpädagogik sprechen, die im Unterschied zu ihrem bürgerlichen Pendant bereits zu diesem Zeitpunkt politikfähig, d.h. zu einem zentralen Punkt sozialdemokratischer Programmatik wurde. Ihr Kernstück war die unentgeltliche weltliche Einheitsschule mit gemeinsamer und gleicher Erziehung für Jungen und Mädchen: mit einem obligatorischen Kindergarten vom 4. bis zum 7. Lebensjahr, einer sechsjährigen allgemeinen Elementarschule vom 8. bis zum 14. Lebensjahr, einer sich daran anschließenden vierjährigen Mittelschule mit theoretischer und praktischer Abteilung vom 15. bis zum 18. Lebensjahr und schließlich darauf aufbauender Universität, technischer Hochschule und Akademie.¹²² Der reformpädagogische Charakter dieser Einheitsschule lässt sich wiederum an einer Reihe von Grundzügen und durchgängigen Prinzipien festmachen: ihrer intendierten Elastizität, die „jeder erzieherischen Besonderheit, jeder Abstufung im Können der Kinder, jeder Forderung der Gesellschaft an die körperliche, geistige und seelische Erziehung gerecht werden“¹²³ kann; ihrer Orientierung am kindlichen Spiel (im Kindergarten) und an der Arbeit „als Grundprinzip für Lehrstoff und Lehrmethode“¹²⁴ auf allen Stufen der Einheitsschule;

120 Hohendorf, Reformpädagogik und Arbeiterbewegung, a.a.O. (Anm. 94), S.47.

121 Uhlig, Reformpädagogik: Rezeption und Kritik, a.a.O. (Anm. 109), S.198.

122 Vgl. Schulz, a.a.O. (Anm. 106), S.61 (Organisationschema).

123 Ebd., S.47.

124 Ebd., S.188. – Christa Uhlig (Reformpädagogik: Rezeption und Kritik, a.a.O., Anm. 109, S.125) ver-

117 Alle Zitate in: Sozialdemokratische Partei Deutschlands, Leitsätze, a.a.O. (Anm. 112), S.483f.

118 Vgl. ebd., S.485.

119 Uhlig, Reformpädagogik: Rezeption und Kritik, a.a.O. (Anm. 109), S.196, 195 u. 197.

der Umwandlung der Schule zu einer „wirklichen Erziehungsstätte“, mit „geräumigen Schulhäusern“, einschließlich „Höfen, Turnhallen und Spielplätzen“, die „auch außerhalb der eigentlichen Schulstunden geöffnet“¹²⁵ werden; nicht zuletzt der sozialpädagogischen Einbettung der Schule, mit unentgeltlicher schulischer Verpflegung und medizinischer Betreuung, der Verbesserung „sozialpolitischer und sozialhygienischer Einrichtungen der Gemeinden“¹²⁶ sowie ausreichender Schaffung von kinder- und jugendgerechten Kinderhorten und Jugendheimen. Das sozialdemokratische Einheitsschulmodell der Vorkriegszeit ist in der Weimarer Republik vom Bund Entschiedener Schulreformer und seinem Vorsitzenden Paul Oestreich weiterentwickelt worden.¹²⁷

Zu Reformbemühungen der bürgerlichen Parteien bestand ein fundamentaler Unterschied darin, dass es dort – wie es in der ersten Auflage von Heinrich Schulz’ „Schulreform der Sozialdemokratie“ heißt – nur um die Beseitigung einzelner „Unzulänglichkeiten“ ginge, womit „die bestehenden gesellschaftlichen Einrichtungen im ganzen“¹²⁸ befestigt würden. Folglich hielt die SPD eine wirkliche Realisierung ihrer Schulreformvorstellungen erst in einer sozialistischen Gesellschaft für möglich; „jede Verbesserung der Schule im Gegenwartsstaate“ sollte deshalb „wiederum dem politischen Kampfe des Proletariats zugute“¹²⁹ kommen. In der 1919

erschienenen zweiten Auflage des Schulz’schen Buches ist davon nicht mehr die Rede, die entsprechenden Kapitel der ersten Auflage über „Die bürgerlichen Parteien und die Schulreform“ fehlen.¹³⁰ Inzwischen war die Sozialdemokratie aus einer revolutionären, eine sozialistische Gesellschaft erstrebenden zu einer die parlamentarische Demokratie der Weimarer Republik tragenden Partei, Heinrich Schulz zu einem ihrer zentralen bildungspolitischen Repräsentanten geworden, allerdings um den Preis der Abspaltung linker, den gesellschaftsintegrativen Kurs der Parteimehrheit ablehnenden Gruppen. Sie schlossen sich 1917 zunächst in der USPD, am Jahreswechsel 1918/19 in der, am Prinzip des Klassenkampfes festhaltenden, die Weimarer Republik als bürgerlichen Klassenstaat ablehnenden KPD zusammen; beiden gehörte auch Clara Zetkin an.¹³¹

Alle drei Parteien haben sich in der Weimarer Zeit ausführlich mit bildungspolitischen Fragen, vor allem der Schulreform, auseinandergesetzt, wie Parteiprogramme, zahlreiche Einzelpublikationen, aber auch sozialistische Presseorgane und Zeitschriften belegen – mit Schwerpunkt in der Anfangsphase der Republik, als es um die Neugestaltung des Bildungs- und Erziehungswesens ging. Dabei gab es kaum Dissens zwischen SPD einerseits, USPD und KPD andererseits bezüglich der zentralen Zielvorstellungen: Weltlichkeit, Einheitlichkeit und Unentgeltlichkeit von Schule und Unterricht,

weist auf den „Prozess der Anpassung der Marx’schen Positionen zur polytechnischen Bildung an bürgerliche reformpädagogische Arbeitsschulkonzepte“ im Sinne einer „sozial- und moralpädagogischen Wendung des Arbeitsbegriffes“, die auch für die zitierte Vorstellung von „Arbeit“ als „Grundlage und ... wertvollstes, lebenerweckendes und zu sozialer Gesinnung erziehendes Element“ in den „Mannheimer Leitsätzen“ gilt.

125 Schulz, a.a.O. (Anm. 106), S.132f.

126 Ebd., S.128.

127 → Beitrag: Schule. – In vorliegenden Publikationen zum Einheitsschulmodell Paul Oestreichs und des Bundes Entschiedener Schulreformer ist diesem Zusammenhang noch kaum nachgegangen worden, am ehesten bei Böhm, a.a.O. (Anm. 79), S.105ff. – Die Übereinstimmungen liegen gerade im reformpädagogischen Charakter *beider* Einheitsschulkonzepte.

128 Schulz, a.a.O. (Anm. 106), S.3.

129 Ebd., S.4.

130 Vgl. H. Schulz, Die Schulreform der Sozialdemokratie, Berlin 1919² – H. Schulz spricht davon, dass „das Buch gegen 1911 unverändert erscheint“ (S.IV), tatsächlich ist die ursprüngliche Einleitung: „Bürgerliche und proletarische Reform“ vollständig durch eine neue ersetzt und das alte „Vierte Kapitel: Die bürgerlichen Parteien und die Schulreform“ (1. Aufl., S.233-253) ersatzlos gestrichen.

131 Der Bruch der Partei geht bereits auf „unterschiedliche Haltungen zum Ersten Weltkrieg und zur russischen Revolution“ zurück und fand seinen ersten organisatorischen Niederschlag 1916 mit der Abspaltung radikaler Kriegsgegner von der Mehrheitssozialdemokratie unter dem Namen „Spartakusgruppe“, aus der sich im November 1918 der „Spartakusbund“ und am Jahreswechsel 1918/19 die KPD konstituierte. Vgl. zusammenfassend mit weiterführender Literatur, einschließlich der Rolle von Heinrich Schulz und Clara Zetkin: Uhlig, Reformpädagogik und Schulreform. Diskurse, a.a.O. (Anm. 82), S.23ff., Zitat S.23.

wohl aber über den Weg dorthin. Während die SPD Parlamentarismus, demokratische Mehrheitsverhältnisse und -entscheidungen anerkannte, sich damit zugleich auf Kompromisse und kleine Reformschritte bei der Realisierung der eigenen Vorstellungen einließ, auch um den Preis, diese nur teilweise und unzulänglich umsetzen zu können, hielt die KPD – unter dem Einfluss der Kommunistischen Internationale und in enger Anlehnung an die Sowjetunion – am revolutionären Kampf für eine klassenlose sozialistische Gesellschaft fest, in der erst eine vollständige Umgestaltung des Schulwesens nach sozialistischen Prinzipien möglich schien, was freilich das Eintreten für konkrete Verbesserungen im bestehenden (Klassen-)Staat nicht ausschloss. Die USPD, die bei den Reichstagswahlen im Juni 1920 mit 18% der Stimmen immerhin „zur zweitstärksten Partei in Deutschland sowie zur größten und wichtigsten linkssozialistischen Partei in Westeuropa wurde“¹³², vertrat in ihrem „Aktionsprogramm“ von 1919¹³³ zwar ebenfalls einen revolutionären Kurs¹³⁴, doch wechselte ihre radikale Mehrheit bereits Ende 1920 zur KPD, die eher reformerisch eingestellte Minderheit nach Auflösung der Partei 1922 zur (Vereinigten) SPD; dort bildete sie deren linken Flügel. Wichtige bildungspolitische Repräsentant/innen der Weimarer SPD, insbesondere in ihrer Anfangsphase, waren – neben Heinrich Schulz – *Richard Lohmann* (1881-1935)¹³⁵, *Toni Pfülf* (1877-1933)¹³⁶, Fritz Karsen, aber auch Paul Oestreich; zunächst in der USPD, später der SPD *Kurt Löwenstein* (1885-1939)¹³⁷ und auf Seiten der

KPD – neben Clara Zetkin – Fritz Ausländer und *Edwin Hoernle* (1883-1952)¹³⁸.

Der Reformkurs der SPD nach dem Ersten Weltkrieg bedeutete, dass „ein wesentlicher Grund für die Abgrenzungsversuche gegen die bürgerliche Reformpädagogik“ entfiel, vielmehr „die Prüfung der dort entwickelten Vorstellungen auf eventuelle Gemeinsamkeiten mit den sozialdemokratischen schulpolitischen Absichten möglich“¹³⁹ wurde. Dies umso mehr, als insbesondere von Pragmatikern in der Partei wie Richard Lohmann immer wieder angemahnt wurde, „die Realisierungsmöglichkeiten [von Reformmaßnahmen] im Auge zu behalten“¹⁴⁰, und da boten Konzepte und Modelle bürgerlicher Reformpädagogik vielfältige Anregung.¹⁴¹

gik wider das Vergessen. Festschrift für Wolfgang Keim, Kiel/Köln 2000, S.469-489. – Löwenstein ist als Reformpädagoge vor allem durch sein Engagement in der sozialistischen Kinderfreundebewegung hervorgetreten; vgl. K. Löwenstein, Sozialismus und Erziehung. Eine Auswahl aus den Schriften 1919-1933, hg. v. F. Brandecker/H. Feidel-Mertz, Bonn-Bad Godesberg 1976; → Beitrag: Friedensbewegung.

138 Vgl. E. Hoernle, Grundfragen der proletarischen Erziehung. Pädagogische und bildungspolitische Schriften, hg. v. W. Mehnert u.a., Berlin (Ost) 1983; zur *Biographie*: Einführung, ebd., S.7-33.

139 Wittwer, a.a.O. (Anm. 107), S.60; dies belegt auch die Auswertung sozialistischer Zeitschriften, vgl. Uhlig, Reformpädagogik und Schulreform. Diskurse, a.a.O. (Anm. 82).

140 Wittwer, a.a.O. (Anm. 107), S.56.

141 Ein gutes Beispiel für die Aufnahme derartiger Anregungen stellt die 1919 in Berlin erschienene Schrift von Kurt Löwenstein (zu dieser Zeit: Kerlöv-Löwenstein) „Sozialistische Schul- und Erziehungsfragen“ dar. Im Kap. „Einiges über Gemeinschaftsarbeit in den Lehrfächern“ heißt es: „Es ist von den Reformpädagogen recht viel Gutes vorgearbeitet, das noch zum größten Teil auf seine Verwirklichung in unseren Schulen wartet“ (S.76); seine Kritik am „einfachen Erlernen unter Anhäufung von Wortwissen“ belegt er mit der „modernen Pädagogik“, die längst herausgefunden habe, dass „nur durch die lebendige Anschauung, die man an den Gegenständen erwirbt, nur durch Versuchen, Ueben und Arbeiten, nur durch Selbsttun ... man wirklich arbeitsfähig [wird]“ (S.53); im Kontext seiner Forderung nach Ersetzung schulischer Klassen durch „kleine Arbeitsgemeinschaften“ schließlich verweist er sowohl auf Lietz und Wyneken als auch die Erfahrungen der USA (S.86). Löwenstein, der damals

132 A.Kuhn, Die deutsche Arbeiterbewegung, Stuttgart 2004, S.136.

133 Vgl. Michael/Schepp, a.a.O. (Anm. 6), Bd. 2, S.111ff.

134 Vgl. zum Schulprogramm: Wittwer, a.a.O. (Anm. 107), S.49-52.

135 Vgl. zur *Biographie*: Uhlig, Reformpädagogik und Schulreform. Diskurse, a.a.O. (Anm. 82), S.175.

136 Vgl. zur *Biographie*: ebd., S.237.

137 Vgl. zur *Biographie*: G. Betz u.a. (Hg.), Wie das Leben lernen... Kurt Löwensteins Entwurf einer sozialistischen Erziehung. Beiträge und Dokumente, Berlin 1985; E. Weiß, Radikaldemokratisch engagiert und brutal verfolgt, wiederholt verdrängt und bemerkenswert aktuell – Der sozialistische Pädagoge Kurt Löwenstein, in: M. Dust u.a. (Hg.), Pädago-

Dass eine zu weitgehende Annäherung zentrale Bestandteile sozialistischer Programmatik zu verwässern drohte, belegen beispielhaft die innerparteilichen Auseinandersetzungen um die Fassung der bildungspolitischen Passagen im Görlitzer Parteiprogramm von 1921.¹⁴² Kontrovers diskutiert wurde etwa die Frage nach dem Ziel der Erziehung¹⁴³, wobei die von Paul Oestreich auf der Basis bereits vorliegender Entwürfe vorgeschlagene „Herausformung des sozialistischen Menschen“¹⁴⁴ schließlich abgeschwächt wurde in die „Erziehung ... zum bewußten Glied der sozialen Volks- und Menschheitsgemeinschaft, zu den Idealen der Republik, der sozialen Pflichterfüllung und des Weltfriedens“¹⁴⁵ – Formulierungen, die sich an die Schulartikel der Weimarer Verfassung anlehnten. Fritz Karsen wollte sogar auf jegliche „dogmatische Zielsetzung der Schule“ verzichten, weil diese nichts anderes sein könne als der „Weg des Kindes zu sich selbst“.¹⁴⁶ Der zumin-

dest von Teilen der Partei ausgeübte Druck auf die Programmkommission, die „Schulforderungen“ „stärker von reformpädagogischen Erwägungen als von sozialistischen Klassenkämpferwägungen“¹⁴⁷ abzuleiten, zeigt der dem Görlitzer Parteitag vorgelegte Programmentwurf der Hamburger Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer, wobei daran zu erinnern ist, dass Hamburg bereits vor, besonders aber nach dem Kriege eine Hochburg der Reformpädagogik war:

„Indem die Schule ‚Lebensstätte der Jugend‘ werden sollte und die ‚Unversehrtheit des Kindes‘ als oberstes Gesetz anerkannt wurde, sollte sie ‚zu einem aufbauenden Gliede der sozialistischen Gesellschaft‘ werden. Im Klartext bedeutete diese Grundlegung, daß die konsequente Anwendung reformpädagogischer Grundsätze in der Form der Achtung vor den Rechten der kindlichen individuellen Persönlichkeit bereits als Aufbauleistung für eine sozialistische Gesellschaft gewertet werden konnte“¹⁴⁸

– auf das Verhältnis der Hamburger Reformbewegung zur SPD wird später noch zurückzukommen sein.

Allerdings war die Bereitschaft zur Übernahme von Vorstellungen und Positionen bürgerlicher Reformpädagogik nicht unbegrenzt, wie sich wiederum am Beispiel von Fritz Karsen zeigen lässt. Dieser forderte zwar, auf dogmatische schulische Erziehungsziele zu verzichten, distanzierte sich freilich zugleich etwa von Hugo Gaudigs „besonderer Methode der ‚freien geistigen‘ Arbeit“ als „veräußerlichter“ Form der „Arbeitsschule“, in der „das Prinzip der Arbeit in seiner schöpferischen Fruchtbarkeit, in seiner Kulturbedeutung, in der Geist und Hand nie geschieden sein können, gar nicht verstanden“ ist, sprach von „Überschätzung des geistigen Gemeinschaftslebens“ in den Landerziehungsheimen, insbesondere den Gründungen von Hermann Lietz, und sah die Bedeutung dieser, „von der bürgerlichen Welt“ abhängigen und finanzierten Schulversuche lediglich darin, dass sie „die werdende Erziehung ... ankünden“, wo-

noch der USPD angehörte und an der Erarbeitung von deren Parteiprogramm maßgeblich beteiligt war, belegt mit dieser Schrift zugleich, dass sich konsequente sozialistische Schulpolitik und gezielte Rezeption reformpädagogischer Ideen und Konzepte, ungeachtet ihrer bürgerlichen Provenienz, nicht aus schließen *mussten*.

142 Vgl. zum Folgenden Wittwer, a.a.O. (Anm. 107), S.52-56.

143 Entsprechende Differenzen bezüglich der Ziel- und Wesensbestimmung sozialistischer Erziehung auch in den sozialistischen Zeitschriften, vgl. Uhlig, Reformpädagogik und Schulreform. Diskurse, a.a.O. (Anm. 82), S.57f.

144 P. Oestreich, Ein Schulprogramm, in: Vorwärts 38(1921), Nr. 89 v. 23.2.1921, S.3.

145 Programm der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands, beschlossen auf dem Parteitag in Görlitz 1921, in: D. Dowe/K. Klotzbach (Hg.), Programmatische Dokumente der deutschen Sozialdemokratie, Berlin/Bonn 1984, S.207-213, hier S.213.

146 F. Karsen, Kulturpolitik und Programm, in: Vorwärts 38(1921), Nr. 387 v. 18.8.1921, S.1f., hier S.1. Karsen schließt sich dabei einer Formulierung von Wilhelm Paulsens Berliner „Leitsätzen zum inneren und äußeren Ausbau unseres Schulwesens“ vom Februar 1921 (vgl. Anm. 220) an, die er wörtlich zitiert: „Die Schule sei der Weg des Kindes zu sich selbst, nicht zu Dogmen, Zwecken und Programmen. Jedes begrifflich vorweg genommene Ziel der Erziehung droht Lüge und Verrat am Kinde zu werden.“

147 Wittwer, a.a.O. (Anm. 107), S.54.

148 Ebd.

hingegen „ihre volle Durchsetzung ... in der allgemeinen Schule des Volkes erfolgen“ müsse.¹⁴⁹

Ungeachtet der viel größeren Distanz der Kommunisten zu den Möglichkeiten von Schulreform und Reformpädagogik unter kapitalistischen gesellschaftlichen Bedingungen und ihrer Kritik an den „Rückgriffen [der SPD] auf die Reformpädagogik ... als Zugeständnis an das bürgerliche Lager“¹⁵⁰ finden sich in programmatischen Texten der KPD ebenfalls deutlich erkennbare reformpädagogische Elemente, in parteinahen pädagogischen Periodika sogar „Bezugnahmen auf die bürgerliche Reformpädagogik“¹⁵¹, wenn auch im Vergleich zur SPD stark abgeschwächt. So formulierte die Partei in ihrem im Reichstag 1925 eingebrachten „Schulforderungen“ nicht nur Kritik am ungebrochenen Fortbestand des „Bildungsprivilegs der Besitzenden“ und verwies auf die sie leitenden Grundprinzipien: Einheitlichkeit, Weltlichkeit und Gestaltung der Schule als „Arbeits-(Produktions-)Schule“, sondern griff in ihren „Gesichtspunkten“ zur „Umgestaltung des gesamten Schulwesens“ auch reformpädagogische Forderungen auf: die Ersetzung der Schule als „Unterrichtsanstalt“ durch das „Schulheim“, das „jedem Schüler unentgeltliche Behausung, Ernährung, Kleidung, Lernmittel und ärztliche Pflege, auch während der Ferien“, gewährt und in dem „Schüler, Lehrer und Angestellte ... die Schulgemeinschaft“ bilden, die „ihre inneren Angelegenheiten auf dem Wege der Selbstverwaltung ... ordnet“; die Ersetzung der „starrten Jahresklassen“ durch „elastische Arbeitsgruppen, die der Entwicklung der verschiedenen Begabungen und dem Übertritt des Schülers von einer Gruppe in die andere genügend Spielraum lassen“ oder die Einbeziehung von Gymnastik, Sport, „Anleitung zur künstlerischen Betätigung sowie zum Genuß von Kunst

werken“, aber auch von „öffentlichen Feiern und Festlichkeiten“ in den Schulltag.¹⁵²

Die Abgrenzungsversuche kommunistischer Autoren zur bürgerlichen Reformpädagogik verliefen teilweise ausgesprochen krampfhaft wie z.B. bei Edwin Hoernle, der nicht müde wurde, seine Ablehnung bürgerlicher und „kleinbürgerlicher sozialistischer Reformpädagogik“ zu betonen, sich insbesondere von der reformpädagogischen Sichtweise des Kindes zu distanzieren, gleichzeitig aber selbst von „schöpferischer Initiative (Selbsthilfe und Aktivität des Kindes ...)“, von „natürlicher Schwäche und Eigenheiten der kindlichen Natur“, welche „unsere Gruppenleiter und Helfer ... zuwenig berücksichtigten“, von „kindlichen Fähigkeiten und Kräften“ bzw. „dem Kindesalter zusagenden Mitteln“ sprach, wenn auch mit der grundverschiedenen Zielperspektive, bereits den jungen Menschen zum aktiven Kämpfer seiner Klasse zuzurichten.¹⁵³

Völlig unterschiedlich schätzten Kommunisten und Sozialdemokraten „Versuchsschulen“ ein.¹⁵⁴ Während die Sozialdemokratie, zumin-

149 F. Karsen, Die werdende Gesellschaft und die Schule, in: Die Neue Zeit 40(1921/22), Bd. 1, Nr. 16, S.373-379, zit. n. Uhlig, Reformpädagogik und Schulreform. Diskurse, a.a.O. (Anm. 82), S.169-175, hier S.173f., Herv. W.K.; vgl. ebd., S.87-100; → Beitrag: Schule.

150 Uhlig, Reformpädagogik und Schulreform. Diskurse, a.a.O. (Anm. 82), S.31.

151 Ebd., S.19.

152 Kommunistische Partei Deutschlands: Proletarisches Schulprogramm (1925/1929), in: Michael/Schepp, a.a.O. (Anm. 6), Bd. 2, S.130-134, Zitate S.131, 132 u. 133; vgl. zur *kommunistischen Programmatik*: Uhlig, Reformpädagogik und Schulreform. Diskurse, a.a.O. (Anm. 82), S.24. – Ein gutes Beispiel für die Rezeption reformpädagogischer Positionen durch kommunistische Pädagogen stellen die frühen Schriften Theodor Neubauers dar, vgl. Hohendorf, Reformpädagogik und Arbeiterbewegung, a.a.O. (Anm. 94), S.37ff.

153 E. Hoernle, Die Arbeit in den kommunistischen Kindergruppen (zuerst 1923), in: Hoernle, Grundfragen, a.a.O. (Anm. 138), S.104-175, Zitate S.104, 106, 107 u. 109; vgl. Uhlig, Reformpädagogik und Schulreform. Diskurse, a.a.O. (Anm. 82), S.32.

154 Der Begriff „Versuchsschulen“ bezieht sich dabei auf ganz unterschiedliche Arten von „Reform-“ bzw. „reformpädagogischen Schulen“; vgl. zur *kommunistischen Position*: E. Hoernle, Elternbeiräte und Versuchsschulen (zuerst 1922), in: Hoernle, Grundfragen, a.a.O. (Anm. 138), S.94-96; F. Ausländer, Leitsätze zur Frage der Versuchsschulen (1922), in: Das proletarische Kind. Zur Schulpolitik und Pädagogik der Kommunistischen Partei Deutschlands in den Jahren der Weimarer Republik, hg. v. H. Flach/H. Londershausen, Berlin (Ost) 1958, S.174f.; Ch. Uhlig, Edwin Hoernles Auseinandersetzung mit der Reformpädagogik am Beispiel reformpädagogi-

dest in ihrer überwiegenden Mehrheit, reformpädagogische Schulen, vor allem soweit sie weltlich und/oder an Formen einer Gemeinschaftserziehung orientiert waren, unterstützt, in vielen Fällen sogar überhaupt erst ermöglicht hat (vgl. Kap. 5), lehnten kommunistische, vereinzelt allerdings auch sozialdemokratische Autor/innen¹⁵⁵, sie strikt ab. Die Gründe dafür sind nachvollziehbar: Schulen dieser Art kommen lediglich einer winzigen Minderheit privilegierter Kinder zugute, die „alle Finessen ausgesuchtester Pädagogik nach neuesten Systemen ... genießen“¹⁵⁶ können, während sich für die breite Mehrheit nichts verändert; sie verführen zu der Illusion, dass mit den Versuchsschulen eine Reform bereits stattgefunden habe und dienen somit leicht der Legitimierung des Status quo; nicht zuletzt entziehen sie oft gerade die besten und aufgeklärtesten Lehrer dem (bildungs-)politischen Kampf und lenken sie „auf rein pädagogische Experimente“¹⁵⁷ ab. Um insbesondere Letzteres zu vermeiden, entwickelte die KPD Prüfsteine, anhand derer im Einzelfall entschieden werden sollte, ob die Partei Reformschulen unterstützte oder nicht.¹⁵⁸

b. Bürgerliche Parteien

Anders als für die sozialistischen Parteien, die eine gesellschaftliche Klasse vertraten, die bislang von Macht und Teilhabe, gerade auch im Bildungswesen, ausgeschlossen war, so dass sie für dessen Reform kämpfen musste, lag für die bürgerlichen Parteien als Interessenvertretungen der am bestehenden Herrschafts- und Gesellschaftssystem partizipierenden Gruppen ein Nachdenken über grundlegende Strukturveränderungen des Bildungswesens außerhalb ihres Horizontes, weil die eigene Klientel ja davon profitierte und jede Veränderung die bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu gefährden drohte. Überhaupt nicht zur Disposition stand das vertikal gegliederte Schulsystem; auf Seiten der Linksliberalen (ab 1910 der Fortschrittlichen Volkspartei) gab es vor dem Ersten Weltkrieg allenfalls eine Bereitschaft zur „allmählichen“ Aufhebung der Vorschulen und einer „organischen Verbindung“ der Volks- mit der höheren Schule, um auf diesem Wege „die Klassengegensätze zu mildern“¹⁵⁹. Ansonsten bedeutete „Einheitsschule“ die Schaffung eines einheitlichen „Unterbaus“ *innerhalb des höheren Schulwesens* nach dem sog. „Altonaer“ oder „Frankfurter System“¹⁶⁰. Im Unterschied zur sozialistischen Forderung nach Staatlichkeit des gesamten Unterrichts war für sämtliche

scher Versuchsschulen, in: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 26(1986), S.138-143; dies., Reformpädagogik und Schulreform. Diskurse, a.a.O. (Anm. 82), S.31f.

155 Vgl. z.B. die Vorbehalte Richard Lohmanns, man dürfe um der Reformschulen willen „nicht etwa die wichtigeren schulpolitischen Aufgaben vernachlässigen“, vgl. R. Lohmann, Gefährliche Schulpolitik, in: Die Neue Zeit 40(1921/22), Bd. 1, Nr. 20, S.460-467, zit. n. Uhlig, Reformpädagogik und Schulreform. Diskurse, a.a.O. (Anm. 82), S.175-182, hier S.177f.; mit anderer Begründung der Vorsitzende des Bundes Entschiedener Schulreformer Paul Oestreich, der durch ein mögliches Scheitern von Versuchsschulen sein Projekt einer Reform des *gesamten* Schulwesens auf der Grundlage der vom Bund propagierten Elastischen Einheits-, Lebens- und Produktionsschule gefährdet sah; vgl. Böhm, a.a.O. (Anm. 79), S.147ff.; Radde, a.a.O. (Anm. 70), S.48ff.; Neuner, a.a.O. (Anm. 76), S.48ff.

156 Hoernle, Elternbeiräte, a.a.O. (Anm. 154), S.95.

157 Ausländer, a.a.O. (Anm. 154), S.174.

158 Vgl. ebd.

159 E. Saube, Die politischen Parteien und die preußische Volksschule, Spandau 1913, S.63.

160 Dabei handelte es sich um Modelle von „Reformanstalten“ im höheren Schulwesen, bei denen durch eine einheitliche Sprachenfolge in der Unterstufe zwei bzw. drei Typen der höheren Schule zu einer Doppel- oder Dreifachanstalt verbunden werden konnten: im *Altonaer System* lateinlose Realschule und lateintreibendes Realgymnasium mit gemeinsamem lateinlosen Unterbau (Kl. 5-7), im *Frankfurter System* sogar Realschule, Realgymnasium und (klassisches) Gymnasium, ebenfalls ohne Latein in den ersten drei Jahren. Der Begriff „Reformanstalten“ „bezeichnete keine irgendwie reformierten höheren Schulen, etwa im Sinne der Reformpädagogik“ (J. C. Albisetti/P. Lundgreen, Höhere Knabenschulen, in: Berg, Handbuch, a.a.O., Anm. 1, Bd. 4, S.228-278, hier S.250), sondern hatte lediglich die – rein pragmatische – Funktion, kleineren Städten, die sich mehrere Typen höherer Schulen nicht leisten konnten, ein breiteres schulisches Angebot vor Ort zu ermöglichen.

bürgerlichen Parteien die nahezu unbegrenzte Freiheit zur Einrichtung von Privatschulen selbstverständlich – vor 1918/19 Voraussetzung für die Gründung von Schulen der Reformpädagogik wie insbesondere der Landerziehungsheime. Die Positionen zum Verhältnis von Kirche und Schule reichten von „voller Herrschaft der Kirche ... über das gesamte Erziehungs- und Schulwesen“¹⁶¹, einschließlich Konfessionsschule, beim Zentrum, bis hin zu Forderungen nach „Beseitigung der geistlichen Ortschaftschulaufsicht“ und nach *christlicher* „Simultanschule als gesetzlicher Schule“, einschließlich des Rechtes, „die Dissidentenkinder auf Antrag der Eltern ... vom Religionsunterricht zu befreien“¹⁶², bei den Liberalen; „Weltlichkeit“ stand hier nirgendwo auf der Agenda.

Dezidierte Hinweise auf eine wie auch immer verstandene Reformpädagogik-Rezeption finden sich zumindest vor dem Ersten Weltkrieg in keinem bürgerlichen Parteiprogramm, am ehesten im Umfeld der Liberalen, zu denen – wie gesehen – bereits vor dem Kriege bekannte Reformpädagogen wie Georg Kerschensteiner, Johannes Tews oder Richard Seyfert zählten. Interessanter- oder bezeichnenderweise orientierte sich die Fortschrittliche Volkspartei jedoch ausgerechnet an Kerschensteiners wenig reformpädagogischer Idee staatsbürgerlicher Erziehung, die im Parteiprogramm der Linkliberalen zum „staatsbürgerlichen Unterricht“ wurde und in unmittelbarer Nachbarschaft zur „Verbesserung der körperlichen Ausbildung der Jugend zum Besten der Volksgesundheit und der Wehrfähigkeit“ stand.¹⁶³

Wie vor dem Kriege das liberal-konservative Bürgertum in seiner überwiegenden Mehrheit über die Reformpädagogik dachte, zeigt das Beispiel des damals renommierten, an der Friedrich-Wilhelm-Universität Berlin lehrenden Erziehungswissenschaftlers *Friedrich Paulsen* (1846-1908)¹⁶⁴. Er gehörte allerdings aus

grundsätzlicher Ablehnung des Parteienwesens – darin Otto und Gurlitt sehr verwandt – keiner Partei an. In seinen letzten Lebensjahren hat Paulsen, dessen wissenschaftliche Leistung vor allem in einer bis heute als Standardwerk geltenden „Geschichte des gelehrten Unterrichts“¹⁶⁵ lag, in allgemeinen zeitgenössischen Periodika wie der von Alfred Scherl in Berlin herausgegebenen illustrierten Zeitschrift „Die Woche“ mehrfach zur Reformpädagogik Stellung genommen. Dies freilich in einer eher ironisierenden Weise, die Distanz, ja Ablehnung und Unverständnis signalisiert und in der Forderung, zur „*educatio strenua*, der ernstesten und strengsten Erziehung früherer Tage zurückzukehren“¹⁶⁶, gipfelte. Reformpädagogik war in dieser Sichtweise „neumodische Erziehungsweisheit“¹⁶⁷, aber nichts, mit dem man sich ernsthaft auseinandersetzen musste; Reformschulen wie die Lietzchen Landerziehungsheime, die von einer winzigen Minderheit der eigenen gesellschaftlichen Klasse besucht wurden, tangierten keine unmittelbaren Interessen.

Dies änderte sich grundlegend erst mit dem Zusammenbruch des Kaiserreiches und der

te pädagogische Abhandlungen, hg. v. C. Menze, Paderborn 1960; Weiß, Friedrich Paulsen, a.a.O. (Anm. 15).

165 F. Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart* (zuerst 1885), Leipzig 1919³, Reprint 2 Bde., Berlin 1965.

166 F. Paulsen, *Alte und neumodische Erziehungsweisheit* (zuerst 1908), in: ders., *Gesammelte Pädagogische Abhandlungen*, hg. v. E. Spranger, Stuttgart/Berlin 1912, S.593-603, hier S.597; zu *Paulsens Reformpädagogik-Verständnis*: Menze, a.a.O. (Anm. 164), S.124f.; Weiß, Friedrich Paulsen, a.a.O. (Anm. 15), S.60ff. – Dass es in Paulsens Generation Gymnasialvertreter unter den Erziehungswissenschaftlern mit einem sehr viel differenzierteren Urteil über die Reformpädagogik gab, belegt der aus der Schulpraxis und Schulverwaltung kommende, als Honorarprofessor ebenfalls an der Berliner Friedrich-Wilhelm-Universität lehrende *Wilhelm Münch* (1843-1912) mit seiner in mehreren Auflagen erschienenen „Zukunftspädagogik“ (zuerst 1904); vgl. W. Münch, *Zukunftspädagogik. Berichte und Kritiken, Betrachtungen und Vorschläge*, Berlin 1913³; zur *Biographie*: E. M. Roloff, *Wilhelm Münch*, in: ders. (Hg.), *Lexikon der Pädagogik*, Bd. 3, Freiburg/Brs. 1914, S.758f.

167 Paulsen, *Alte und neumodische Erziehungsweisheit*, a.a.O. (Anm. 166).

161 Saube, *Die politischen Parteien und die preußische Volksschule*, a.a.O. (Anm. 159), S.26.

162 Ebd., S.43, 64 u.75.

163 Fortschrittliche Volkspartei: Einigungsprogramm (zuerst 1910), zit. n.: Michael/Schepp, a.a.O. (Anm. 6), Bd. 1, S.443-446, hier S.444.

164 Vgl. zur *Biographie*: C. Menze, *Persönlichkeit und Werk Friedrich Paulsens*, in: F. Paulsen, *Ausgewähl-*

Novemberrevolution, als mit dem wilhelminischen Gesellschafts- auch das überkommene Schulsystem über Bord geworfen zu werden drohte, Bildungsprobleme folglich an (partei-)politischer Brisanz gewannen. Eine derartige Politisierung von Schul(reform)fragen hatte in den Reformzentren – vor allem Hamburgs mit einer breiten Reformbewegung – schon vor dem Ersten Weltkrieg begonnen, als die „traditionell führenden Kreise ... in der Bürgerschaft“ sich mit einer starken sozialdemokratischen Fraktion konfrontiert sahen, „die erklärtermaßen in schärfstem Gegensatz zu den Anschauungen und Interessen der Vertreter des Bürgertums und des Mittelstandes auftrat“.¹⁶⁸ Sozialdemokratische Forderungen betrafen u.a. einen einheitlichen Unterbau für die weiterführenden Schulen, damit die Beseitigung von Vorschulen, Einschränkungen des Privatschulwesens, schulische Selbstverwaltung bzw. Lockerungen der zwangsweisen Teilnahme am Religionsunterricht. Interessanterweise differenzierten sich dabei die Positionen konservativ-bürgerlicher, gemäßigt-liberaler und linksliberaler Parteien deutlich aus; letztere kam mit der Forderung nach „Schaffung eines allen Schularten gemeinsamen Unterbaues“, der „Einführung von Elternausschüssen“ sowie der „Aufhebung des Zwanges zur Teilnahme am Religionsunterricht“ „der Reformbewegung so weit entgegen, wie dies auf dem Boden liberal-demokratischer Vorstellungen möglich war“¹⁶⁹, so dass sich bereits vor dem Kriege eine Koalition zwischen Sozialdemokraten und Linksliberalen in Schulreformfragen abzeichnete, wie sie 1919 in den Weimarer Verfassungsberatungen eine wichtige Rolle spielte.

Hier wie in der gesamten Weimarer Zeit ging es in erster Linie um die von den sozialistischen Parteien artikulierten Prinzipien: Weltlichkeit, Einheitlichkeit und Staatlichkeit der Schule sowie Unentgeltlichkeit des Unterrichts. Dazu mussten sich alle Parteien positionieren, weil aufgrund der Verfassung im Parlament über Reichweite bzw. Art und Weise ihrer Umsetzung entschieden werden sollte. Einig war sich das bürgerliche Lager, wie vor 1918/19, über eine

möglichst weitgehende Erhaltung des Status quo, vor allem soweit es die Schulstruktur betraf, Differenzen ergaben sich aus spezifischen Milieus, Interessen und Einstellungsunterschieden.

Wie schon vor 1918/19 orientierte sich das Zentrum – mit einer katholischen Stammwählerschaft zwischen 12 und 14%, bei den Wahlen zur Nationalversammlung sogar mit fast 20% der Stimmen¹⁷⁰ – an den Interessen der katholischen Kirche und trat dementsprechend entschieden für die Bekenntnisschule als Regelschule, ebenso für „vollste Freiheit“ bei der „Errichtung von Privatschulen“ ein¹⁷¹ und lehnte „weltliche“ wie „Simultanschule“, eine „autonome Pädagogik und eine autonome Schule“ ab¹⁷². Die Forderung nach „freier Entfaltung“ und Gewährung von Unterstützung für „ernsthafte Reformversuche“¹⁷³ dürfte sich danach auf Schulen beschränkt haben, die dem Geist der katholischen Kirche entsprachen.

Berührungspunkte, ja sogar gemeinsame Zielvorstellungen mit den Sozialdemokraten auf Seiten der Linksliberalen – zunächst der DDP, ab 1930 der *Deutschen Staatspartei*, denen u.a. die bekannte Pädagogin, Bildungspolitiklerin und Repräsentantin der bürgerlichen Frauenbewegung *Gertrud Bäumer* (1873-1954)¹⁷⁴ ange-

170 Vgl. Büttner, a.a.O. (Anm. 6), S.802f.

171 Deutsche Zentrumsparlei: Richtlinien (zuerst 1922), in: Michael/Schepp, a.a.O. (Anm. 6), Bd. 2, S.138-142, hier S.142.

172 E. Saupe, Die politischen Parteien und die Schule. Ein Beitrag zur Schulpolitik der Gegenwart, Osterwieck/Harz 1932, S.19. – In der Enzyklika „Die christliche Erziehung der Jugend“ von Papst Pius XI. aus dem Jahre 1929 (Michael/Schepp, a.a.O., Anm. 6, S.143-146, hier S.145), die auch für die deutschen Katholiken maßgeblich war, heißt es sogar ausdrücklich: „Wir erneuern und bekräftigen ... die Vorschriften ..., wonach der Besuch der nichtkatholischen Schulen, ob weltliche oder Simultanschulen, also der Schulen, die ganz gleichförmig und ohne irgendwelche Sonderung den Katholiken und Nichtkatholiken offenstehen, den katholischen Kindern verboten ist ...“

173 Deutsche Zentrumsparlei: Richtlinien, a.a.O. (Anm. 171), S.141.

174 Vgl. zur *Biographie*: C. Hopf/E. Matthes, Helene Lange und Gertrud Bäumer. Ihr Engagement für die Frauen- und Mädchenbildung. Kommentierte Texte, Bad Heilbrunn/Obb. 2001, S.10-14 u. 27-35; zu ihrer *bildungspolitischen Position*: G. Bäumer, Deutsche

168 Milberg, a.a.O. (Anm. 49), S.44.

169 Ebd., S.45.

hörte, – erhielten politisches Gewicht nur in der Anfangsphase der Republik, danach verlor die Partei zunehmend an Stimmen und wurde schließlich in der Endphase Weimars zur Splitterpartei.¹⁷⁵ Zu den auch unter reformpädagogischem Aspekt wichtigen Forderungen von DDP und Staatspartei gehörten die allmähliche Trennung von Staat und Kirche und eine alle Bekenntnisse vereinende Volks- im Sinne einer „Gemeinschaftsschule“ mit einer „nationalen, staatsbürgerlichen Erziehung im Geiste der Duldsamkeit“, Unentgeltlichkeit des Unterrichts an öffentlichen Schulen und Ablehnung „aller Privatschulen, die die Kinder nach Stand, Vermögen oder Bekenntnis der Eltern sondern“¹⁷⁶. Ganz im Sinne der Reformpädagogik war die von Gertrud Bäumer der Schule zugeschriebene „Aufgabe, für die Erhaltung des lebendigen Menschentums zu sorgen und einen sozial gerichteten Humanismus anzustreben“¹⁷⁷, ebenso der an Art. 148 WRV orientierte Hinweis auf die Schule als „Instrument der Volks- und Völkerversöhnung“¹⁷⁸, allerdings – wie viele bildungspolitische Forderungen damals und heute – so allgemein formuliert, dass sich kaum Konkretes daraus ableiten ließ.

Eher eine Gegenposition zu jeder Art *fortschrittlicher* Reformpädagogik nahmen die *Deutschnationalen* ein, die – als Sammelbecken vornehmlich von Republikgegnern – bereits bei den Juniwahlen 1920, vor allem aber ab 1924 zu einer einflussreichen Fraktion im Reichstag, entsprechend in den Landesparlamenten wurden, in der Endphase Weimars aber ihre Wähler größtenteils an die Nazis verloren.¹⁷⁹ Zentrale

Punkte des Parteiprogramms von 1920 bildeten die – rassistisch gefärbte – nationale Erziehung zu „bewußtem Deutschtum und lebendiger Staatsgesinnung“, eine entsprechende „Willens- und Charakterbildung“, als deren Basis „ein lebensvoller, wahrhaft christlicher Religionsunterricht und ein vom vaterländischen Geist erfüllter Geschichtsunterricht“ als unverzichtbar galten, weshalb „grundsätzlich die Bekenntnisschule der Simultanschule vorzuziehen“ sei, ebenso das „unveräußerliche Recht der Eltern, über die Schulgattung zu bestimmen, der sie ihre Kinder zuführen woll[t]en“ sowie in diesem Kontext die Sicherung der „freien Entwicklung der Privatschulen“.¹⁸⁰ Strikt abgelehnt wurden die „weltliche Schule“, „die Aufnahme der Staatsbürgerkunde und des Arbeitsunterrichts unter die Lehrfächer aller Schulen“ sowie „die mannigfachen neuen Schulversuche, besonders wie sie von den ‚Entschiedenen Schulreformern‘ gefordert worden sind“, nicht zuletzt die „kollegiale Schulleitung“, an deren Stelle „der Schulleiter Träger der Verantwortung in einem Schulkörper und Führer des Lehrerkollegiums“ sein sollte.¹⁸¹

Eine Mittelstellung zwischen Deutschen Demokraten und Deutschnationalen nahm schließlich die, aus dem rechten Flügel der Nationalliberalen hervorgegangene *Deutsche Volkspartei* ein, die im Juni 1920 zunächst von den Stimmenverlusten der DDP profitierte, in der Endphase Weimars wie die DDP erst Stimmen einbüßte, um schließlich in Bedeutungslosigkeit zu versinken.¹⁸² Sie verband in ihrem Schulprogramm konservative Grundüberzeugungen mit liberalen Parolen reformpädagogischer Provenienz: forderte die „nationale Einheitsschule“ im Zusammenhang mit den „Grundlagen deutscher Kultur, insbesondere dem Christentum“,

Schulpolitik, Karlsruhe 1928; → Beitrag: Frauenbewegung.

175 Bereits bei den Juniwahlen 1920 schrumpfte die DDP von 18,5% der abgegebenen Stimmen (Wahlen zur Nationalversammlung Jan. 1919) auf 8,3%, 1924 auf knapp unter bzw. über 6%, in der Endphase Weimars die Staatspartei auf 3,8% (1930) und 1% (1932), vgl. Büttner, a.a.O. (Anm. 6), S.802f.

176 Saupe, Die politischen Parteien und die Schule, a.a.O. (Anm. 172), S.23 u. 22.

177 Ebd., S.24.

178 Ebd., S.26.

179 1919: 10,3%, Juni 1920: 15,1%, Mai 1924: 19,5%, Dez. 1924 sogar 20,5% der Stimmen; nach 1928 (noch 14,2%) büßte die Partei ihre Wähler größtenteils

zugunsten der NSDAP ein – 1930: 7,0%, Juli 1932: 5,9%, Nov. 1932: 8,3%; vgl. Büttner, a.a.O. (Anm. 6), S.802f.

180 Deutschnationale Volkspartei: Grundsätze (zuerst 1920), in: Michael/Schepp, a.a.O. (Anm. 6), Bd. 2, S.104-107, hier S.106.

181 Saupe, Die politischen Parteien und die Schule, a.a.O. (Anm. 172), S.8 u. 9.

182 1919: 4,4%, 1920: 13,9%, Mai 1924: 9,2%, Dez. 1924: 10,1%, 1928: 8,7%, 1930: 4,5%, Juli 1932: 1,2%; vgl. Büttner, a.a.O. (Anm. 6), S.802f.

„Beibehaltung des Religionsunterrichts in den öffentlichen Schulen nach den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“, wenn auch „unter Wahrung voller Gewissensfreiheit“ und ohne Simultanschulen auszuschließen, *und* propagierte gleichzeitig „einen Geist der Freiheit, der Arbeitsfreude und der Selbstverantwortlichkeit ... in allen Schulen“, ein Mitbestimmungsrecht von Lehrern und Eltern sowie „freie Betätigung“ in privaten Schulen.¹⁸³

Wie dies konkret aussah, zeigt das Beispiel des vor seinem Eintritt in die Politik als Gymnasialdirektor in Soest tätigen DVP-Bildungspolitikers *Otto Boelitz* (1876-1951)¹⁸⁴, der als preußischer Kultusminister einer SPD/DVP-Koalition 1921/25 bei schulreformerisch engagierten Sozialdemokraten alles andere als unumstritten war.¹⁸⁵ In seine Amtszeit fiel die Neuordnung des preußischen *höheren* Schulwesens von 1924, deren konservativer und zugleich anti-reformpädagogischer Geist sich darin zeigt, dass die bereits im Kaiserreich sichtbaren Tendenzen zur Auflockerung der starren Schulformen durch eine gemeinsame Unterstufe nach dem „Altonaer“ bzw. „Frankfurter System“ wie durch Differenzierung der Oberstufe auf dem Wege wahlfreien Kursunterrichts¹⁸⁶ rückgängig gemacht wurden zugunsten starrer Schultypen, somit an die Stelle des individuellen Bildungsganges und der individuellen schulischen Sozialisation „die bildungsideologische Integration des höheren Schulwesens unter dem Anspruch einer ‚nationa-

len Bildungseinheit“¹⁸⁷ trat. „Innerlich verbunden durch den allen gemeinsamen Kern der deutsch- oder kulturkundlichen Fächer“ (Deutsch, Geschichte, Religion, Erdkunde, Staatsbürgerkunde), sollten (altsprachliches) Gymnasium, (neusprachliches) Realgymnasium, (mathematisch-naturwissenschaftliche) Oberrealschule und die bezeichnenderweise neu eingerichtete Deutsche Oberschule „vier Bildungswege zur Erkenntnis und zum Erleben unserer weitverzweigten deutschen Kultur“ darstellen.¹⁸⁸ Es versteht sich fast von selbst, dass Boelitz Schulreformkonzepte wie die „Einheits-, Lebens- und Produktionsschule“ des Bundes Entscheidener Schulreformer mit Auflösung starrer Schultypen und Ersetzung des Jahrgangs- und Klassensystems durch Arbeits- und Lebensgemeinschaften als utopisch und „für den Aufbau unseres gesamten Bildungswesens“ als „nicht richtunggebend“ ablehnte.¹⁸⁹

Derselbe Boelitz, der das „Recht des Kindes“ vor allem mit „unveräußerlichem Anspruch auf alle nationalen Kulturgüter“ verband und die (vermutlich vor allem höhere) Schule „als Hüterin des nationalen Kulturgutes“ in die „Pflicht“ nahm, „nach ihrer eigenen Gesetzlich-

183 Saupe, Die politischen Parteien und die Schule, a.a.O. (Anm. 172), S.12.

184 Amtszeit als preußischer Kultusminister im Kabinett des sozialdemokratischen Ministerpräsidenten Otto Braun von Nov. 1921 bis Jan. 1925; vgl. zur *Biographie*: F. Schramm, Otto Boelitz, in: J. Spieler (Hg.), Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, Bd. 1, Freiburg/Brs. 1930, Sp.408f.; Ch. Führ, Zur Schulpolitik der Weimarer Republik. Darstellung und Quellen, Weinheim 1972², S.125.

185 Vgl. F. Karsen, Minister Boelitz, in: Vorwärts 38(1921), Nr. 540 v.15.11.1921, S.1.

186 Vgl. zum „Altonaer“ und „Frankfurter System“ Anm. 160; zum wahlfreien Kursunterricht auf der Oberstufe: W. Keim (Hg.), Kursunterricht – Begründungen, Modelle, Erfahrungen, Darmstadt 1987, darin vor allem die „Einführung“ sowie den Teil A: „Kursunterricht in Schulreformansätzen vor und nach dem Ersten Weltkrieg“.

187 S. F. Müller, Zur Sozialisationsfunktion der höheren Schule. „Die Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens“ im Jahre 1924/25, in: M. Heinemann (Hg.), Sozialisation und Bildungswesen in der Weimarer Republik, Stuttgart 1976, S.105-116, hier S.109; Auszüge aus der Denkschrift des Preußischen Ministeriums in: Keim, Kursunterricht, a.a.O. (Anm. 186), S.56-65. – An der Neuordnung ganz wesentlich beteiligt war der als Ministerialrat und Referent für das höhere Schulwesen im Ministerium Boelitz tätige *Hans Richert* (1869-1940); vgl. zur *Biographie*: D. Margies, Das höhere Schulwesen zwischen Reform und Restauration. Die Biographie Hans Richerts als Beitrag zur Bildungspolitik in der Weimarer Republik, Rheinstetten-Neu 1972; zum restaurativen Charakter der Neuordnung: E. Peters, Nationalistisch-völkische Bildungspolitik in der Weimarer Republik. Deutschkunde und höhere Schule in der Weimarer Republik, Weinheim u.a. 1972; H.-G. Bracht, Das höhere Schulwesen im Spannungsfeld von Demokratie und Nationalsozialismus. Ein Beitrag zur Kontinuitätsdebatte am Beispiel der preußischen Aufbauschule, Frankfurt/M. 1998; → Beitrag: Schule.

188 O. Boelitz, Der Aufbau des preußischen Bildungswesens nach der Staatsumwälzung, Leipzig 1925², S.79.

189 Ebd., S.67f.

keit die Bildung zu gestalten¹⁹⁰, stand der reformpädagogisch orientierten neuen Grundschule sehr viel positiver gegenüber und bezeichnete die diesbezüglichen preußischen Richtlinien als „einen großen pädagogischen Fortschritt“¹⁹¹. Eine derartige Begrenzung reformpädagogischer Ansprüche auf den Bereich der Volksschule dürfte auf Seiten der überwiegenden Mehrheit bürgerlicher Parlamentarier Zustimmung gefunden haben, weil sie die als unantastbar geltende höhere Bildung davon ausnahm. Die einzige Partei, die weitergehenden bildungspolitischen Ambitionen der Reformbewegung aufgeschlossen gegenüberstand, ja sich deren bildungspolitische Umsetzung auf parlamentarischem Wege zum Ziel setzte, war die Sozialdemokratie. Im folgenden Kapitel soll überprüft werden, inwieweit sie damit erfolgreich war.

5. Sozialdemokratie und Schulreform in der Weimarer Republik

Das Spezifikum sozialdemokratischer Rezeption der Reformpädagogik lag in einer Verbindung eigener, freilich bereits auf liberale Forderungen von 1848 zurückreichender schulpolitischer Prinzipien: Einheitlichkeit, Weltlichkeit, Staatlichkeit und Unentgeltlichkeit des Bildungswesens *mit* aus der Reformbewegung stammenden Elementen einer inneren Schulreform. Die entscheidenden Weichenstellungen für die angestrebte Umgestaltung des Schulwesens erfolgten bereits in den Verfassungsberatungen der Weimarer Schulartikel, bei denen die SPD – nach ihrer Entscheidung für den parlamentarischen Weg – auf einen Kompromiss mit den linksliberalen Demokraten (DDP) sowie dem katholischen Zentrum angewiesen war, dabei aber ganz offensichtlich auch selbst vor einer konsequenteren Haltung den bürgerlichen Parteien gegenüber zurückschreckte.¹⁹² Bekanntlich gelang den Sozialdemokraten weder die Rea-

lisierung einer achtjährigen Einheitsschule, noch die Durchsetzung ihrer Forderung nach strikter Trennung von Schule und Kirche. Kam in der Einheitsschulfrage mit der vierjährigen Grundschule wenigstens so etwas wie ein Interessenausgleich zustande, der in den 1920er Jahren die Entwicklung der für alle Kinder gemeinsamen Unterstufe der Volksschule nach reformpädagogischen Prinzipien ermöglichte¹⁹³, konnten die Sozialdemokraten bezüglich des Verhältnisses von Schule und Kirche dem die Bekenntnisschule propagierenden Zentrum als einziges Zugeständnis die Möglichkeit für Erziehungsberechtigte abringen, Kinder vom Religionsunterricht und von kirchlichen Feiern abzumelden.¹⁹⁴

Die Verfassungsbestimmungen bestätigten noch einmal die von den bürgerlichen Parteien gesetzten engen Grenzen für mögliche Reformen im Bildungswesen, insbesondere die Unantastbarkeit einer exklusiven Form höherer Bildung wie den Einfluss der Kirchen auf die Schule als herrschaftsstabilisierende Elemente. Daran änderte auch die von der SPD bereits während des Krieges angeregte, aber erst nach den Juniwahlen im Sommer 1920 durchgeführte Reichsschulkonferenz¹⁹⁵ mit über 700 Teilnehmer/innen verschiedenster Parteien, Organisationen und Interessengruppen wenig. Zwar bildete die Konferenz ein Forum für nahezu alle zentralen Fragen von Schule und Erziehung: von der Schulorganisation, den verschiedensten Aspekten innerer Reform, über Kinderarbeit, körperliche Erziehung und Schulhygiene bis hin zum Privatschul- und Auslandsschulwesen, sorgten zahlreiche renommierte Repräsentant/innen der Reformpädagogik mit Leitsätzen und Diskussionsbeiträgen für eine nie zuvor da

190 Ebd., S.3.

191 Ebd., S.32.

192 Vgl. W. Keim, Chancengleichheit im Bildungswesen. Ideal der Weimarer Verfassung – politischer Auftrag heute, in: Friedrich-Ebert-Stiftung, Landesbüro Thüringen (Hg.), Die Weimarer Verfassung – Wert und Wirkung für die Demokratie, Weimar 2009, S.119-143.

193 Vgl. z.B. K. Eckhardt, Die Grundschule, in: H. Nohl/L. Pallat (Hg.), Handbuch der Pädagogik, Bd. 4: Die Theorie der Schule und der Schulaufbau, Langensalza 1928, S. 91-104.; ders./St. Konetzky (Hg.), Grundschularbeit, Langensalza 1928; M. Weise, Die Grundschule (zuerst 1928), in: A. Wenzel (Hg.), Grundschulpädagogik, Bad Heilbrunn/Obb. 1970, S.59-76.

194 → Beitrag: Schule.

195 Vgl. Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und ihre Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Amtlicher Bericht, erstattet vom Reichsministerium des Innern, Leipzig 1921, Reprint Glashütten/Ts. 1972; → Beitrag: Schule.

gewesene Verbreitung ihrer Ideen, es blieb jedoch bei den in der Verfassung, insbesondere in Art. 146 WRV festgeschriebenen Rahmenbedingungen von Schulreform, zumal eine parlamentarische Mehrheit der Sozialdemokraten auf Reichsebene angesichts eines Stimmenanteils zwischen gut 20 und maximal knapp 30%¹⁹⁶ illusorisch war und mit den starken Stimmenverlusten der DDP der einzige für weiterreichende Reformen aufgeschlossene politische Partner schon bald entfiel. Selbst auf Länderebene fehlten der Sozialdemokratie zumeist die politischen Mehrheiten, um wenigstens Spielräume der Verfassung für weiterreichende Reformmaßnahmen zu nutzen. So war die SPD in Preußen zwar während der gesamten Zeit der Weimarer Republik Regierungspartei, benötigte aber stets bürgerliche Koalitionspartner, die dann zumeist auch das Kultusministerium beanspruchten, z.B. zwischen 1921 und 1925 der schon erwähnte Otto Boelitz von der DVP.¹⁹⁷

Lediglich in Thüringen und Sachsen konnten sich zwischen Novemberrevolution (1918/19) und „Ruhrkampf“ (1923) kurzzeitig rein sozialistische Koalitionsregierungen von SPD und USPD, teilweise mit Duldung, am Ende unter Einschluss der KPD, etablieren.¹⁹⁸ In beiden

Ländern kamen dadurch neben einer Vielzahl reformpädagogischer Initiativen und Modellversuche weitreichende Schulreformgesetze zustande¹⁹⁹, in Sachsen die Trennung von Schule und Kirche, die allerdings nach Verabschiedung der Weimarer Verfassung mit ihren gegensätzlichen Bestimmungen aufgrund eines Reichsgerichtsurteils wieder rückgängig gemacht werden musste, in Thüringen unter dem Volksbildungsminister *Max Greil* (1877-1939)²⁰⁰ ein Einheitsschulgesetz, das mit Grundschule (Kl. 1-4), zweigeteilter Unter- (Kl. 5-7) und dreigeteilter Mittelschule (Kl. 8-10) einer Art kooperativen Gesamtschule entsprach.²⁰¹ Ein noch weitergehender, die Trennung von höherer und niedriger Bildung überwindender Einheitsschulplan mit sechsjähriger Grund- und gemeinsamer, in sich differenzierter vierjähriger „Mittelschule“, auf den sich im April 1924 der in Sachsen die Reform wesentlich mitgestaltende Sächsische Lehrerverein verständigt hatte, konnte nicht mehr realisiert werden, weil die damalige Reichsregierung, an der auch die SPD beteiligt war, bereits im Herbst 1923 – verfassungsmäßig höchst umstritten – die sächsische wie die thüringische Landesregierung mit Hilfe der Reichswehr ihres Amtes entho-

196 *Bestes Ergebnis*: Wahlen zur Nationalversammlung Jan. 1919: 37,9%, *danach Abfall* im Juni 1920 auf 21,7%, im Mai 1924 sogar auf 20,5% (jeweils zugunsten eines starken Stimmenzuwachses auf Seiten der USPD bzw. der KPD); im Mai 1928 noch einmal 29,8% der Stimmen; vgl. Büttner, a.a.O. (Anm. 6), S.802f.

197 Eine Ausnahme bildeten die preußischen SPD-Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung *Kurt Haenisch* (1918-21) und *Adolf Grimme* (1930-32). – Nur schwer zu beantworten ist die Frage, inwieweit die SPD auf Reichs- und auf Länderebene die sich ihr bietenden Möglichkeiten voll ausgeschöpft oder aber verspielt hat, sei es aufgrund von „Rücksichtnahme auf die inneren (Rechtsparteien, Haushaltssituation) und äußeren (Reichseinheitlichkeit) Widerstände“, sei es aufgrund von „Resistenz der administrativen Institutionen“; so z.B. für *Hamburg*: E. Fabry, *Die Schulpolitik der Linken in der ersten Phase der Weimarer Republik*, in: H.-P. de Lorent/V. Ullrich (Hg.), „Der Traum von der freien Schule“. Schule und Schulpolitik in der Weimarer Republik, Hamburg 1988, S.56-85, hier S.79.

198 Vgl. D. Klenke, Die SPD-Linke in der Weimarer Republik. Eine Untersuchung zu den regionalen organisatorischen Grundlagen und zur politischen Pra-

xis und Theoriebildung des linken Flügels der SPD in den Jahren 1922-1932, neubearb. Aufl., Münster 1989 (Selbstverlag), S.154-222; H. Grebing u.a. (Hg.), *Demokratie und Emanzipation zwischen Saale und Elbe. Beiträge zur sozialdemokratischen Arbeiterbewegung bis 1933*, Essen 1993, insbes. Einleitung sowie Beiträge Teil III; C.-Ch. Szejmann, *Vom Traum zum Alptraum. Sachsen in der Weimarer Republik*, Leipzig 2000.

199 Vgl. zur Schulreform in *Sachsen*: Poste, *Schulreform in Sachsen*, a.a.O. (Anm. 3); ders., *Von der Volks- zur Einheitsschule. Demokratisch-sozialistische Schulreform in Sachsen 1918-1923*, in: Grebing u.a., a.a.O. (Anm. 198), S.226-236; A. Pehnke, *Sächsische Reformpädagogik. Traditionen und Perspektiven*, Leipzig 1998; *Thüringen*: P. Mitzenheim, *Die Greilsche Schulreform in Thüringen. Die Aktionseinheit der Arbeiterparteien im Kampf um eine demokratische Einheitsschule in den Jahren der revolutionären Nachkriegskrise 1921-1923*, Jena 1965.

200 Vgl. zur *Biographie*: P. Mitzenheim, *Entschieden für eine neue Schule. Max Greil (1877-1939)*, in: M. Hesselbarth u.a. (Hg.), *Gelebte Ideen. Sozialisten in Thüringen. Biographische Skizzen*, Jena 2006, S.187-196.

201 → Beitrag: Schule.

ben hatte (sog. Reichsexekution), angeblich wegen eines bevorstehenden kommunistischen Umsturzversuches. Damit hatte der bürgerlich-konservative Widerstand gegen alle Reformen, bei dem die ev.-lutherische Landeskirche und die mit ihr eng zusammenarbeitenden evangelischen Elternverbände eine unrühmliche Rolle spielten, in beiden Ländern sein Ziel erreicht; die nachfolgenden Regierungen mit bürgerlichen Mehrheiten kassierten die meisten Reformgesetze, zumindest soweit sie das höhere Schulwesen und das Verhältnis von Schule und Kirche betrafen, womit sie zugleich die innere Reform der Schule in weitem Maße auf das sog. niedere Bildungswesen zurückdrängten.

Entwicklung wie Art und Weise von Kooperation zwischen reformorientierter Lehrerschaft und Sozialdemokratie zeigt vor allem das sächsische Beispiel. Schon während der wilhelminischen Zeit gab es in Sachsen eine fortschrittliche Volksschullehrerschaft, die im Sächsischen Lehrerverein ihre Plattform fand, mit ihren reformpädagogischen Initiativen „Pionierleistungen“²⁰² erbrachte, dabei aber mit ihren Reformzielen die bestehenden Schulsystemstrukturen in Frage stellte, so dass sie mit den konservativen Interessengruppen, einschließlich ev.-lutherischer Landeskirche, in Konflikt geriet und die Sozialdemokratie zu ihrem „natürlichen“ Verbündeten wurde. Allerdings lässt sich vor dem Ersten Weltkrieg noch eine deutliche Distanz der reformorientierten Lehrer zu sozialistischen Reformforderungen erkennen, wie beispielsweise die Schriften von Arthur Arzt, einem zentralen Dresdner Reformers, belegen.²⁰³ Zu seinen Veröffentlichungen aus dieser Zeit gehören u.a. kritische Auseinandersetzungen mit dem Religionsunterricht²⁰⁴ wie auch die Entwicklung eines Arbeitsschulkonzeptes, letz-

teres in Zusammenarbeit mit seinem Kollegen und politischen Weggefährten Kurt Weckel²⁰⁵. Sowohl in der Frage des Religionsunterrichts als auch in seinem Arbeitsschulkonzept nimmt Arzt einen, im Diskurszusammenhang der damaligen Zeit gemäßigt fortschrittlichen Standpunkt ein, der noch ganz von bürgerlich-liberalen reformpädagogischen Einflüssen bestimmt ist: Grundsätzlich hält er etwa am Religionsunterricht als Beitrag zur sittlichen Erziehung fest, wendet sich aber gegen dessen dogmatische Ausrichtung; der Arbeitsunterricht sollte durchgängiges Unterrichtsprinzip für alle Fächer sein und Werkunterricht einschließen; von weltlicher Schule war noch ebenso wenig die Rede wie von polytechnischer Erziehung, vor allem aber blieben strukturelle Aspekte der Schulreform wie die Vereinheitlichung zumindest der in Sachsen damals noch dreigeteilten Volksschule außerhalb seines Blickwinkels. Dies änderte sich erst nach dem Ersten Weltkrieg, als Arzt in die SPD eintrat und zu einem Vorkämpfer sozialistischer Schulreform in reformpädagogischem Geist wurde.

Angesichts des Scheiterns weitergehender Reformen auf Reichs- wie Länderebene beschränkte sich fortschrittliche Schulpolitik der SPD in der Weimarer Republik letztlich auf wenige reformpädagogische Versuchsschulen wie vor allem die Gemeinschaftsschulen in Hamburg und die Lebensgemeinschaftsschulen in Berlin. Aufgrund ihrer Nähe zu den von der Arbeiterbewegung entwickelten Vorstellungen einer „neuen“, sozialistischen Gesellschaft wurde ihnen von zeitgenössischen sozialdemokratischen Pädagogen wie Fritz Karsen der Charakter „revolutionärer Schulen“ zugesprochen.²⁰⁶ Dabei ist freilich nicht zu vergessen, dass vor allem die – aus reformpädagogischen Diskursen basisorientiert entwickelten – Hamburger Gemeinschaftsschulen²⁰⁷ von ihrem Grundansatz

202 So Pehnke, *Sächsische Reformpädagogik*, a.a.O. (Anm. 199), S.15ff. – Reformpädagogisch hervorgetreten ist vor dem Kriege vor allem die Methodische Abteilung des Leipziger Lehrervereins; vgl. Leipziger Lehrerverein (Hg.), *Die Arbeitsschule. Beiträge aus Theorie und Praxis* (zuerst 1909), Leipzig 1922⁴; → Beiträge: Pädagogische Berufsverbände; Schule; Unterricht.

203 Vgl. Keim, „Zum zweiten Mal habe ich alles verloren ...“, a.a.O. (Anm. 67); dort auch zu *Biographie*.

204 Vgl. A. Arzt, *Welche Mängel zeigt der gegenwärtige Religionsunterricht und auf welche Weise ist ihnen zu begegnen?*, Dresden-Blasewitz 1908.

205 Vgl. A. Arzt/K. Weckel, *Die Arbeitsschule – eine Notwendigkeit unserer Zeit. Betrachtungen über die Entwicklung und das Wesen der Arbeitsschule*, Leipzig 1911.

206 Vgl. F. Karsen, *Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme*, Leipzig 1923, S.100ff.; → Beitrag: Schule.

207 Vgl. grundlegend K. Rödler, *Vergessene Alternativschulen. Geschichte und Praxis der Hamburger Ge-*

her andere Ziele verfolgten als die – aus der Kritik von Schulsystemstrukturen hervorgegangenen – bildungspolitischen Programme der Sozialdemokratie. Letztere intendierten vor allem die Beseitigung ständischer Bildungsbarrieren für die von höherer Bildung bislang ausgeschlossenen Kinder der Arbeiterschaft, hielten dabei aber, ungeachtet weitreichender Reformforderungen, grundsätzlich am überkommenen „System“ Schule fest. Demgegenüber ging es der Hamburger Lehrerbewegung – in der Logik konsequent zu Ende gedachter Reformpädagogik – gerade um „einen neuen Typus von Schule“²⁰⁸, der sich „mit den Schlagworten ‚die Klasse als Arbeitsgemeinschaft‘, ‚die Schularbeit vom Leben des Kindes aus‘ und ‚die Schule ein Organismus unter Einbeziehung der Eltern‘ skizzieren“²⁰⁹ lässt und dessen wichtigstes Kennzeichen die Befreiung von bürokratischen Zwängen wie Richtlinien, Lehrplänen, Zensuren und regelmäßigen Kontrollen einer Schulaufsichtsbehörde war. Freilich gab es deutliche Schnittmengen zwischen den sozialdemokratischen Schulforderungen und denen der Reformbewegung: die Orientierung an – wiederum keineswegs identischen – Arbeitsschulprinzipien²¹⁰, an sozialpädagogischen bis hin zu sozialutopischen Gemeinschaftsvorstellungen sowie die Ablehnung eines kirchlich ausgerichteten Religionsunterrichts, darüber hinaus selbstverständlich die gemeinsame Frontstellung gegen das ständisch ausgerichtete Schulsystem des Obrigkeitsstaates und seine administrativen Repräsentanten, die schon vor dem Kriege zu der bereits erläuterten engen Beziehung zwischen Reformbewegung und Sozialdemokratie geführt hatte. Die Gründungsgeschichte der Hamburger Gemeinschaftsschulen²¹¹, deren Planung bis ins Jahr 1905 zurückreicht, zeigt

dann auch, dass erst das Erstarren der sozialistischen Parteien in der Folge von verlorenem Krieg und Novemberrevolution zu ihrer Realisierung geführt hat.

Auf pädagogische Besonderheiten einzelner Versuchsschulen kann hier nicht näher eingegangen werden²¹², vielmehr interessiert in unserem Zusammenhang vor allem das Verhältnis der SPD zu diesen Schulen. Geht man davon aus, dass die fortschrittliche Hamburger Lehrerschaft im November 1918 auf breiter Basis die Umgestaltung des *gesamten* Schulwesens nach Vorstellungen der Reformbewegung gefordert hat, insbesondere die „Schaffung eines Reichsschulgesetzes“, die „Schaffung der Einheitschule“, die „Selbstverwaltung der Schulen“ sowie „Glaubens- und Gewissensfreiheit“²¹³, Forderungen also, die voll sozialdemokratischer Programmatik entsprachen, aber von der Partei de facto bald schon aufgrund ihrer Kompromisstaktik weitgehend zur Disposition gestellt wurden oder werden mussten, kann man die Genehmigung der Versuchsschulen im Sinne dieser Kompromisstaktik interpretieren als Zugeständnis an die Reformfraktion, wobei davon wiederum das höhere Schulwesen – mit der einen Ausnahme der Lichtwarkschule – kaum tangiert wurde.

Den Versuchsschulen freilich hat die Partei bis zum Ende der Republik den Rücken weithin frei gehalten, wozu „mit Sicherheit die personelle Besetzung wichtiger Funktionen in der Behörde einen erheblichen Teil“²¹⁴ beitrug. Ihre der Sozialdemokratie angehörenden Repräsentanten, Leiter und Schülerräte, kamen größtenteils selbst aus der fortschrittlichen Lehrerbewegung oder sogar den Versuchsschulen, wie vor allem der seit 1921 für das gesamte Volksschulwesen, somit für die Versuchs- und Gemeinschaftsschulen verantwort-

meinschaftsschulen 1919-1933, Weinheim/München 1983; → Beitrag: Schule.

208 Rödler, a.a.O. (Anm. 207), S.113.

209 Ebd., S.119.

210 Auf sozialistischer Seite eher in Richtung auf Polytechnik wie die Verbindung von Kopf- und Handarbeit zielend, auf Seiten der Reformbewegung mit besonderer Betonung von Subjektorientierung, Sinnlichkeit und Handlungsbezug des Lernens; → Beiträge: Unterricht; Arbeit.

211 Vgl. Rödler, a.a.O. (Anm. 207), S.61ff.

212 → Beiträge: Schule; Unterricht.

213 Rödler, a.a.O. (Anm. 207), S.132.

214 R. Lehberger, „Schule als Lebensstätte der Jugend“. Die Hamburger Versuchs- und Gemeinschaftsschulen in der Weimarer Republik, in: U. Amlung u.a. (Hg.), „Die alte Schule überwinden“. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus, Frankfurt/M. 1993, S.32-64, Zitat S.52.

liche Carl Götze²¹⁵, der zuvor Leiter der Versuchsschule Telemannstraße 10 gewesen war. Angesichts fortgesetzter Attacken gegen die, herkömmlichen Vorstellungen diametral entgegengesetzte Arbeit der Schulen von Seiten einflussreicher Wirtschaftsverbände wie konservativer Interessengruppen, die sich an den dort praktizierten radikaldemokratischen Gemeinschaftsvorstellungen, der Auflösung von Klassenverbänden oder der koedukativen Erziehung entzündeten, kommt der Hamburger SPD das Verdienst zu, die ungestörte Entwicklung zumindest einiger weniger Modellschulen, immerhin innerhalb des *öffentlichen Schulwesens*, ermöglicht zu haben.

Im Unterschied zu Hamburg, wo bereits lange vor dem Ersten Weltkrieg eine basisorientierte, mit der Sozialdemokratie sympathisierende Reformbewegung innerhalb der Volksschullehrerschaft entstanden war, die in der unmittelbaren Nachkriegszeit zum Träger von Versuchsschulen wurde, gab es in Berlin vergleichbare Voraussetzungen nicht.²¹⁶ Zwar entwickelte sich auch im Vorkriegs-Berlin mit dem „Wandervogel“ eine reformpädagogisch relevante „Bewegung“ sowie mit Berthold Ottos „Hauslehrerschule“ eine viel besuchte und breit diskutierte reformpädagogische Modellschule, in beiden Fällen handelte es sich jedoch um spezifisch bürgerliche Einrichtungen, deren „Kraftzentren“ nicht zufällig „in zwei südlichen bürgerlichen Vororten Berlins – Steglitz und Lichtenfelde“ lagen.²¹⁷ Wichtige Voraussetzungen für die Realisierung sozialistischer Reformprojekte schufen erst die Veränderung kommunaler Mehrheitsverhältnisse zugunsten der sozialistischen Parteien in Folge der Novemberrevolution im Februar 1919 sowie die Gründung der Stadtgemeinde Groß-Berlin im April 1920 mit begrenzter schulpolitischer Autonomie in einer eigenen Berliner Schulverwaltungszentrale mit einem *Stadtschulrat* an der Spitze. Seine Entscheidungsbefugnis war

jedoch begrenzt durch die Existenz von 20 *Bezirksschulverwaltungen* einerseits, durch das zumeist den bürgerlichen Parteien vorbehaltene *preußische Kultusministerium* und das mit überwiegend konservativen Beamten besetzte *Provinzialschulkollegium* als Aufsichtsbehörde andererseits.

Für die Gründung der Berliner Lebensgemeinschaftsschulen entscheidend war, dass eine sozialistische Mehrheit im Berliner Magistrat die Wahl des Leiters der Hamburger Versuchsschule Tieloh-Süd, Wilhelm Paulsen, zum Berliner Stadtschulrat durchsetzen konnte, der Impulse aus der Hamburger Lehrerbewegung wie der dortigen Versuchsschulpraxis in Berlin gleichsam implantierte.²¹⁸ Bereits wenige Tage nach seiner Wahl im Januar 1921 wandte er sich mit „Leitsätzen zum inneren und äußeren Ausbau unseres Schulwesens“²¹⁹ an die Berliner Öffentlichkeit, insbesondere an die reformaufgeschlossene Lehrerschaft, und propagierte darin zentrale Prinzipien der Hamburger Schulreform; ebenfalls noch 1921 kündigte er – gestärkt durch die Zustimmung breiter Reformkreise und unbeeindruckt von Anfeindungen aus anderen Parteien – die sofortige Einrichtung von Gemeinschaftsschulen an, musste deren Start jedoch aufgrund komplizierter Verhandlungen mit dem preußischen Kultusministerium sowie dem Provinzialschulkollegium bis Ostern 1923 verschieben; dann wurden zunächst neun Schulen widerruflich genehmigt. Im Juni desselben Jahres folgten „Richtlinien und Grundsätze, nach denen die Versuchsschulen (Lebensgemeinschaftsschulen) einzurichten sind“²²⁰. Ihre Zahl erhöhte sich später nur unwesentlich; 1930 bestanden in Berlin elf Lebensgemeinschaftsschulen, alle an Standorten sog. weltlicher Samschulen, die aufgrund ihrer reformfreundigen, zumeist sozialistisch orientierten Lehrer-, Eltern- und Schülerschaft günstige Voraussetzungen

215 Vgl. zur Biographie: Wilkending, a.a.O. (Anm. 50), S.349f.

216 Vgl. Richter, a.a.O. (Anm. 3), insbesondere Kap. 5 „Das Berliner Schulwesen in der Weimarer Zeit“, S.94ff.; zum *politischen Hintergrund mit Sozial- und Wahlstatistiken, einschl. aller Groß-Berliner Bezirke*: O. Büsch/W. Haus, Berlin als Hauptstadt der Weimarer Republik 1919-1933, Berlin/New York 1987.

217 Richter, a.a.O. (Anm. 3), S.89.

218 Vgl. F. Karsen, Die Entstehung der Berliner Gemeinschaftsschulen, in: ders. (Hg.), Die neuen Schulen in Deutschland, Langensalza o.J. [1924], S.160-181; zu den Berliner Lebensgemeinschaftsschulen weiterhin: Richter, a.a.O. (Anm. 3), S.126ff.; Radde, Schulreform in Berlin am Beispiel der Lebensgemeinschaftsschulen, a.a.O. (Anm. 194); → Beitrag: Schule.

219 Abgedruckt bei Karsen, Die Entstehung der Berliner Gemeinschaftsschulen, a.a.O. (Anm. 218), S.162ff.

220 Abgedruckt ebd., S.177ff.

boten. Sie schlossen sich – ähnlich wie in Hamburg – zu einer Schulengemeinschaft zusammen, führten Tagungen durch und unterhielten zwischen 1924 und 1926 sogar eine eigene Zeitschrift mit dem Titel „LebensGemeinschaftsSchule“²²¹.

Wie wichtig die Unterstützung dieser, unterschiedliche Formen einer Gemeinschafts- und Arbeitsschulpädagogik praktizierenden Schulen durch die sozialistischen Parteien war, zeigt schon die Tatsache, dass sie überwiegend in den sozialistisch regierten Groß-Berliner Arbeiterbezirken lagen – je drei in Neukölln und in Lichtenberg –, wobei in den Schulen zumeist Sozialdemokraten und Kommunisten, ungeachtet gelegentlicher Konflikte, produktiv zusammenarbeiteten. Optimale Bedingungen für die Neuköllner Reformschulen schuf 1921 die Wahl des damals noch Unabhängigen Sozialdemokraten Kurt Löwenstein zum besoldeten Bezirksstadtrat für das Schulwesen mit der sozialistischen und kommunistischen Mehrheit der Bezirksverordneten.²²² Während dessen zwölfjähriger Amtszeit entstand mit dem von Fritz Karsen am Kaiser-Friedrich-Realgymnasium begründeten Schulkomplex, der späteren Karl-Marx-Schule, das einzige, als Einheitschule konzipierte Reformmodell der Weimarer Zeit im Bereich des *höheren* Schulwesens, in dem sich sozialistische Zielvorstellungen mit reformpädagogischen Prinzipien, die äußere und die innere Reform in idealer Weise verbanden. Sozialistischen Vorstellungen entsprach die Entwicklung der äußeren Organisation der

Schule in Richtung auf eine zunächst additive, längerfristig integrierte Einheitschule, voll in reformpädagogischem Geist verlief der innere Gestaltungsprozess schulischer Arbeits- und Lebensformen in Richtung auf Projektorientierung und entromantisierte, rationale Gemeinschafts- im Sinne von Kollektivpädagogik.²²³ Ohne die personelle Konstellation Karsen-Löwenstein sowie die politische Mehrheit der Arbeiterparteien im Bezirksparlament wäre ihre Realisierung in dieser Form nicht möglich gewesen. Während Karsen das Verdienst zukommt, in enger Kooperation mit seinem Kollegium eine an den Interessen der Arbeiterschaft orientierte, auf Demokratisierung der Gesellschaft hin ausgerichtete Modellschule mit reformpädagogischem Profil entwickelt zu haben, lag der Anteil Löwensteins am Gelingen der Reform vor allem darin, dass er die materiellen Voraussetzungen dafür schuf: beispielsweise in Form gestaffelter Schulgelder bis hin zur völligen Befreiung vom Schulgeld für befähigte Arbeiterkinder, die nach der 7. Klasse Volksschule auf die der Schule angegliederten Aufbauplattformen wechselten, um nach nur sechs weiteren Schuljahren das Abitur abzulegen, *oder* auf dem Wege der Unterstützung von Kursisten der von Karsen eingerichteten Arbeiter-Abiturienten-Kurse für intellektuell geeignete und politisch engagierte Volksschüler mit abgeschlossener Berufsausbildung; hier kümmerte sich Löwenstein etwa um deren Halbtagsbeschäftigung beim Bezirksamt, und zwar zu Tageszeiten, die mit der Schularbeit kompatibel waren, ebenso besorgte er preisgünstige Unterkünfte, schließlich gelang es ihm sogar, „die Kurse politisch, institutionell und finanziell bis auf die Ebene der preußischen und der Reichsregierung zu sichern“²²⁴.

221 LebensGemeinschaftsSchule. Mitteilungsblatt der neuen Schulen in Deutschland, hg. v. F. Karsen u.a., Langensalza Juli/Aug. 1924 monatl. bis Dez. 1926.

222 Dieser war kurz zuvor von der sozialistischen Stadtverordnetenmehrheit zum Berliner Stadtschulrat zwar gewählt, aber aufgrund seiner Diffamierung und Bekämpfung „als Sozialist, Dissident und Jude“ durch die bürgerlichen Rechtsparteien und christlichen Elternbünde vom Oberpräsidenten der Provinz Brandenburg nicht bestätigt worden (Richter, a.a.O., Anm. 3, S.110). Vgl. zu *Löwensteins Wirksamkeit als sozialistischer Kommunalpolitiker in Berlin-Neukölln*: W. Korthaase, Neuköllner Schulpolitik im Dienste der Arbeiterschaft – Dr. Kurt Löwenstein als Kommunalpolitiker, in: G. Radde u.a. (Hg.), *Schulreform – Kontinuitäten und Brüche. Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln*, 2 Bde., Bd. 1, Opladen 1993, S.130-145.

223 Vgl. Radde, Fritz Karsen, a.a.O. (Anm. 70); W. Keim, Gesamtschule mit reformpädagogischem Profil. Zur Aktualität von Fritz Karsens Konzept der Einheits- und sozialen Arbeitsschule, in: *Die Deutsche Schule* 94(2002), S.355-368; → Beiträge: Schule; Unterricht.

224 W. Korthaase, *Die Neuköllner Arbeiter-Abiturienten-Kurse. Der Beginn des Zweiten Bildungsweges in Deutschland*, in: Radde u.a., *Schulreform – Kontinuitäten und Brüche*, a.a.O. (Anm. 222), Bd. 1, S.161-171, Zitat S.164.

Das Beispiel von Karsens Reformschule in Berlin-Neukölln zeigt, in welchem hohem Maße reformpädagogische Projekte, sofern sie soziale und schulische Systemstrukturen tangierten oder gar sprengten, auf flankierende gesellschaftspolitische Maßnahmen angewiesen waren. Was damals in Neukölln in begrenztem Rahmen gelang, konnte in der Zwischenkriegszeit sehr viel weitergehend im benachbarten Österreich realisiert werden, allerdings ebenfalls beschränkt auf eine Region, das „Rote Wien“, wo die österreichische Sozialdemokratie zwischen 1919 und 1934 über die politische Macht verfügte, um eine an sozialistischen Zielen orientierte Gesellschaftsreform auf den Gebieten der Sozial-, der Gesundheits-, der Kultur- und nicht zuletzt der Schulpolitik einzuleiten.²²⁵ Grundlage aller Einzelmaßnahmen war eine Steuerreform, bei der die verschiedenen Bevölkerungsschichten stärker als bisher ihren Vermögensverhältnissen und ihrem Lebensaufwand entsprechend zu Leistungen herangezogen wurden, im Besonderen durch eine Wohnbausteuer, die große bürgerliche Wohnungen belastete, sowie eine Luxussteuer, die beispielsweise die Beschäftigung von Hauspersonal oder den Besitz teurer Automobile mit höheren Abgaben belegte. Einer der Schwerpunkte sozialistischer Reformpolitik war der kommunale Wohnungsbau mit der Errichtung von über 60.000 gesunden wie bedürfnisgerechten Wohnungen zu niedrigsten Mieten für sozialschwache Bevölkerungsgruppen. Als beispielhaft gelten bis zum heutigen Tag die Wiener Großwohnanlagen, etwa der Karl-Marx-Hof, der Reumann- oder der Sandleiten-Hof, mit ausgedehnten Innenhöfen und zahlreichen Gemeinschaftseinrichtungen wie Wäschereien, Bädern, Bibliotheken, Lesesälen etc. Parallel dazu entstand ein dichtes Netz von Mütterberatungsstellen, Kindergärten, schulärztlichen Diensten, Horten, Kinderfreibädern, Spielplätzen etc., die ideale Rahmenbedingungen für die Schulreform im eigentlichen Sinne gewährleisteten.

225 Vgl. W. Keim, Die Wiener Schulreform der Ersten Republik – ein vergessenes Kapitel der europäischen Reformpädagogik, in: Die Deutsche Schule 76(1984), S.267-282 (mit weiterführenden Literaturhinweisen).

Sie ist bis heute mit dem Namen *Otto Glöckels* (1874-1935)²²⁶ verbunden, der von 1922 bis 1934 als verantwortlicher Leiter des Wiener Stadtschulrates – der neugeschaffenen Schulbehörde für das Land und zugleich die Gemeinde Wien – diese zur „Musterschulstadt“²²⁷ der damaligen Zeit entwickeln wollte. Glöckels zentrale Zielperspektiven der Schulreform waren *erstens* die Demokratisierung und Entbürokratisierung der Schulverwaltung, *zweitens* die Revision von Lehrplänen und -methoden auf reformpädagogischer Grundlage sowie *drittens* die Schaffung einer einheitlichen Mittelschule (-stufe) für die Zehn- bis Vierzehnjährigen. Glöckels Vorhaben, auf dem Wege von Schulversuchen mit einer zweizügigen Allgemeinen Mittelschule sowie der Angleichung von Lehrplänen gymnasialer und nicht-gymnasialer Mittelstufenschul-typen die Trennung von höherer und niederer Bildung bis zur 8. Klasse zu überwinden, scheiterte letztendlich am erbitterten Widerstand bürgerlich-konservativer Interessengruppen.

Gleichwohl ist das Ausmaß der von Glöckel realisierten, damals auch international stark beachteten Reformen beeindruckend.²²⁸ So blieb

226 Vgl. O. Achs/A. Krassnigg, Drillschule – Lernschule – Arbeitsschule. Otto Glöckel und die österreichische Schulreform in der Ersten Republik, München 1974; O. Glöckel, Ausgewählte Schriften und Reden, hg. v. O. Achs, Wien 1985 (mit Schriftenverzeichnis Glöckels und Auswahlbibliographie zu Leben und Werk); zur *Rezeption Glöckels und seiner Wirksamkeit*: H. Matzenauer u.a. (Hg.), Die Schulreform geht weiter. Vorträge und Diskussionen anlässlich des Symposiums zum 50. Todestag von Otto Glöckel, Wien/München 1985; Otto Glöckel, Schulreformen – Mythos und Wirklichkeit, Schulheft Nr.37/1985; Oelkers, a.a.O. (Anm. 27), S.294-307.

227 „Unser stolzes Ziel ist es, Wien zum Mittelpunkt der österreichischen Schulreform, zur Musterschulstadt zu gestalten.“ (O. Glöckel, Antrittsrede als Stadtschulratspräsident, zuerst 1922, in: ders., Ausgewählte Schriften und Reden, a.a.O., Anm. 226, S.254ff., hier S.254f.).

228 Beispielsweise war Otto Glöckel 1928 zu einem Bericht über die Wiener Schulreform auf dem Berliner Kongress „Die neuzeitliche deutsche Volksschule“ eingeladen; vgl. O. Glöckel, Die Wiener Schulreform, in: „Die neuzeitliche deutsche Volksschule“. Bericht über den Kongress Berlin 1928, Berlin 1928, S.299-313. Ebenso besuchten zahlreiche Delegationen von Politikern, Schulverwaltungsbeamten und Lehrern wie auch viele Einzelpersonen, u.a. die

die Umgestaltung von Unterricht und Schulleben auf der Basis von Gesamtunterricht, Selbsttätigkeit, Kindgemäßheit, Anschaulichkeit und Lebensbezug nicht – wie in Deutschland – auf *einzelne* Schulen oder Klassen beschränkt, sondern erfasste flächendeckend das *gesamte* Wiener Volksschulwesen, zumindest dessen untere Klassen. Dies war nur möglich, weil die Stadt Wien zur Durchführung der Reform entsprechende Zuschüsse bereitstellte, sei es für unentgeltliche Lehr- und Lernmittel und sogar für Freifahrtscheine, die jede Klasse zum Zwecke von Lehrwanderungen und -fahrten, Museumsbesuche und andere Formen von Erkundungen außerhalb des Klassenzimmers zur Verfügung gestellt bekam, sei es für die, dem neuen Lehrplan vorausgegangene Einrichtung von 156 Wiener Versuchs- bzw. Besuchsklassen, „um der Lehrerschaft Gelegenheit zu geben, die Bahnbrecher der neuen Lehrweise an der Arbeit zu sehen“, sowie für eine entsprechende Fortbildung bzw. Aufklärung von Lehrern und Eltern. Letzterem Ziel dienten in allen 13 Wiener Inspektionsbezirken eingerichtete „Lehrer-Arbeitsgemeinschaften zur Beratung allgemeiner und besonderer Fragen“; darüber hinaus wurden „Kurse zur Einführung in die Methoden des Handarbeits-, Zeichen-, Schreib-, Gesangs- und Turnunterrichtes ... errichtet.“²²⁹ Eine besondere reformpädagogische Ausstrahlung ging nicht zuletzt von dem 1923 eröffneten Pädagogischen Institut der Stadt Wien aus, an dem u.a. die Kin-

derpsychologin Charlotte Bühler, der Individualpsychologin Alfred Adler und der Soziologe Max Adler wirkten.²³⁰

Das „Rote Wien“ sollte – den Intentionen des Austromarxismus entsprechend – zeigen, dass bereits unter den Bedingungen bürgerlich-parlamentarischer Demokratie sozialistische Schul- wie Gesellschaftspolitik möglich war, verbunden mit einer „Pädagogik vom Kinde aus“, die der *gesamten* nachwachsenden Generation zugutekam. Allerdings erwies sich diese Vorstellung spätestens im Februar 1934 als Illusion, nachdem das zur Macht gelangte austro-faschistische Dollfuß-Regime mit Unterstützung des Bürgertums eben jene demokratischen Grundlagen wie auch die sozialistische Regierung Wiens gewaltsam beseitigt hatte und Otto Glöckel in seinem Amtszimmer im Wiener Stadtschulrat verhaften ließ. Er erlag im Juli 1935 einem Herzinfarkt als Folge von Inhaftierung und Demütigung.

6. Politische Parteien und Reformpädagogik nach 1933 und nach 1945

Der Machtantritt Hitlers und die von ihm geführte Koalitionsregierung aus Nazis und Deutschnationalen entzogen reformpädagogischen Projekten mit auch nur im Ansatz sozialistischen Zielperspektiven in Deutschland bereits ein Jahr früher als in Österreich jeglichen politischen Rückhalt.²³¹ Reformmodelle wie die (Lebens-)Gemeinschaftsschulen in Berlin und Hamburg oder Fritz Karsens Karl-Marx-Schule in Neukölln wurden schon in den ersten Wochen vom neuen Regime zerschlagen, ihre Schulleiter und Lehrer, vor allem wenn sie sich politisch exponiert hatten, entlassen, verfolgt, zumindest aber strafversetzt. Dies betraf als erste – bereits im Februar 1933! – Fritz Karsen, der mit seiner Familie gerade noch in die

deutschen Reformpädagogen Oskar Seinig, Otto Scheibner und Lotte Müller, die Schulreformstadt Wien; vgl. O. Achs, Das internationale Interesse an der Schulreform unter Otto Glöckel, in: E. Adam (Hg.), Die österreichische Reformpädagogik 1918-1938, Wien u.a. 1981, S.271-285.

229 O. Glöckel, Die Entwicklung des Wiener Schulwesens seit dem Jahre 1919, Wien 1927 (Sonderdruck aus dem Städtewerk „Das Neue Wien“), S.29; vgl. H. Schnell, Das Pädagogische Institut der Stadt Wien in der Ersten Republik, in: Adam, a.a.O. (Anm. 228), S.261-278, hier S.267f. mit Beispielen für Themenschwerpunkte auf den Bezirkslehrerkonferenzen, etwa 1922: „Wie kann die Entwicklung der Anlagen der Schulkinder durch unterrichtliche – auf geistige und körperliche Selbsttätigkeit abzielende – ... Maßnahmen am besten gefördert werden?“, 1926: „Kindertümliche Gestaltung des Zeichenunterrichts ...“, 1927: „Die Schulklassen, eine Arbeits- und Lebensgemeinschaft“ usw.

230 Vgl. Schnell, Das Pädagogische Institut der Stadt Wien, a.a.O. (Anm. 229); ders., 100 Jahre Pädagogisches Institut der Stadt Wien. Festschrift, Wien/München 1968, S.81ff.

231 Vgl. Keim, Erziehung unter der Nazi-Diktatur, a.a.O. (Anm. 4), Bd. 1, S.73ff. (mit weiterführender Literatur).

Schweiz entkommen konnte²³², und Kurt Löwenstein, den SA-Leute in seiner Wohnung überfielen und der über Prag nach Frankreich flüchtete, wo er 1939 in Folge der Aufregungen starb²³³. Die Paragraphen zwei und vier des „Berufsbeamtengesetzes“ vom 7.4.1933 nebst Durchführungsverordnungen boten dann eine pseudo-legale Handhabe zur Entlassung aller sozialistisch organisierten oder auch nur engagierten Reformpädagog/innen, sofern sie noch nicht amtsenthoben, strafversetzt oder sogar verhaftet worden waren.

Die nazistischen Gewaltakte gegen die Zentren sozialistischer Reformpädagogik und deren schulische wie außerschulische Modelle bedeuteten das Ende einer zwölfjährigen Symbiose von parteipolitischem *und* schulreformerischem Engagement, die in dreifacher Hinsicht singulär war. Zunächst einmal *ermöglichten* politische Mehrheitsverhältnisse in Verbindung mit reformerisch engagierten Bildungspolitikern – gegen alle Widerstände – Gründung und Entwicklung von Reformschulen mit teilweise (schul-)systemsprengenden Tendenzen und sicherten ihnen die notwendige materielle Unterstützung. Zugleich ließen sich vor dem Hintergrund des Sozialismus-Diskurses vor und nach dem Ersten Weltkrieg sinnvolle bildungspolitische *und* pädagogische Zielperspektiven im Hinblick auf eine Humanisierung der Gesellschaft entwerfen, die von Politikern wie Pädagogen gemeinsam getragen wurden und mittels einer „neuen Erziehung“ in Schule, aber auch Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik ihrer Realisierung ein Stück näher gebracht werden sollten. Nicht zuletzt konnte sich im Zeitabschnitt der Weimarer Republik gerade in den sozialistischen Arbeiterbezirken mit neuem Wohnen, mit sozialhygienischen Einrichtungen und einer breiten milieuspezifischen Freizeitkultur ein soziales Umfeld entwickeln, in das die Modelle und Versuche einer „neuen Erzie-

hung“ eingebunden waren. Dieser Kontext sozialistischer Weimarer Reformpädagogik fand wie diese selbst mit dem 30. Januar 1933 sein jähes und unwiederbringliches Ende.

Die aus Deutschland geflüchteten Pädagog/innen engagierten sich zumeist in den entsprechenden Exil-Organisationen ihrer Parteien, wurden Mitglied in dem, demokratische Traditionen der Lehrerbewegung, einschließlich einer fortschrittlichen Reformpädagogik, bewahrenden „Verband deutscher Lehreremigranten“²³⁴ und versuchten, sofern ihnen die Möglichkeit dazu gegeben wurde, ihre reformpädagogischen Erfahrungen in den Exilländern weiterzugeben, allerdings mit sehr begrenztem Erfolg. Dies nicht nur, weil ihnen Arbeitsgenehmigungen verweigert wurden, sondern vor allem die Rahmenbedingungen im Ausland sich grundlegend von denen in Deutschland vor 1933 unterschieden. Beispielsweise scheiterte Fritz Karsen als einer der kreativsten Weimarer Reformpädagogen – wie viele andere – mit dem Projekt einer neuen Reformschule im Pariser Exil; später übernahm er Beratungsaufgaben für die kolumbianische Regierung und fand schließlich eine Anstellung in einem amerikanischen College.²³⁵ Der Aufbau einer Exilschule gelang dagegen einer Gruppe von aus Deutschland vertriebenen linkssozialistischen Lehrern mit reformpädagogischem Hintergrund, unter ihnen der sozialistische Bildungspolitiker und Reichstagsabgeordnete *August Siemsen* (1884-1958). Sie entwickelten mit Unterstützung von deutsch-argentinischen Hitlergegnern die – an Traditionen der sozialistischen Erziehungsbewegung wie der Reformpädagogik anknüpfende, bis heute bestehende – Pestalozzischule in Buenos Aires, wobei das

232 Vgl. zur Flucht und zum Exil Karsens den Bericht seiner Tochter Sonja: S. P. Karsen, Bericht über den Vater, in: Radde, Fritz Karsen, a.a.O. (Anm. 70), S.391-415.

233 Vgl. M. Isemeyer, Reformpädagogik und Faschismus. Chronik der faschistischen „Machtergreifung“ im Neuköllner Schulbereich 1931-33, in: Betz u.a., a.a.O. (Anm. 137), S.107-127.

234 Vgl. H. Feidel-Mertz/H. Schnorbach, Lehrer in der Emigration. Der Verband deutscher Lehreremigranten (1933-39) im Traditionszusammenhang der demokratischen Lehrerbewegung, Weinheim/Basel 1981.

235 Die Mehrheit der entlassenen Lehrer/innen von Reformschulen versuchten, in Deutschland beruflsfremd zu überleben, der von Karsens Schule kommende, bis 1945 in der KPD, danach in der SPD organisierte *Hans Alfken* (1899-1994) z.B. als Vertreter für eine Kaffeefirma; vgl. zur *Biographie*: W. Keim, Hans Alfken, in: Radde u.a., Schulreform – Kontinuitäten und Brüche, a.a.O. (Anm. 222), Bd. 2, S.175-178.

Gelingen in diesem Falle vermutlich durch die erfolgreiche Einbettung der Schularbeit in ein antifaschistisches gesellschaftliches Umfeld ganz wesentlich befördert wurde.²³⁶

Für die Gruppe bürgerlich-konservativer Reformen bedeutete der Machtantritt des Hitler-Regimes noch keine Bestandsgarantie der von ihnen unterhaltenen Reformmodelle – trotz vielfältiger Affinitäten zur NS-Ideologie wie organologisch oder metaphysisch begründeter Staats- und Gesellschaftsvorstellungen, die auch das Verständnis von Schule und pädagogischer Interaktion prägten. Damit konnten, mussten aber nicht Antisemitismus, Rassismus bzw. eugenisches Denken einhergehen. Entscheidend für die Möglichkeit zur Weiterarbeit dieser Pädagogen war nicht die Mitgliedschaft in der NSDAP und ihren Unterorganisationen, sondern dass sie sich dem neuen Staat zur Verfügung stellten und entsprechende Anpassungsleistungen erbrachten wie das Hissen der NS-Fahne, die Gründung einer schuleigenen Hitlerjugend und das Abfeiern nazistischer Gedenktage beispielsweise in den weiterbestehenden Landerziehungsheimen oder aber Verbeugungen und Demutsgesten gegenüber dem NS-Regime in ihren Schriften. Extrem krasse Beispiele dafür stellen Peter Petersen mit seiner Jena-Plan-Schule und Alfred Andreesen mit den Lietzchen Landerziehungsheimen dar, die nach reibungslos erfolgter Selbstgleichschaltung ihre Reformmodelle im nazistischen Staat erfolgreich fortführen, im Falle Petersens damit sogar expandieren konnten.²³⁷

Dass selbst eine Mitgliedschaft in der SPD vor 1933 nicht zwangsläufig das Ende jeder reformpädagogischen Tätigkeit unter der Nazi-Diktatur bedeuten musste, zeigt das Beispiel *Adolf Reichweins* (1898-1944)²³⁸, der in der Endphase Weimars kurzzeitig der SPD angehörte, gleichwohl zwischen 1933 und 1939 das reformpädagogisch geprägte Modell einer ein-klassigen Landschule in dem östlich von Berlin gelegenen Dorf Tiefensee entwickeln durfte, ohne Mitglied der NSDAP geworden zu sein. Bekanntlich hatte er – nach seiner aufgrund des nazistischen Berufsbeamtengesetzes erfolgten Entlassung als Professor für Geschichte und Staatsbürgerkunde an der Pädagogischen Akademie Halle/Saale – aufgrund von persönlichen Kontakten zum NS-Kultusministerium die Genehmigung zu dieser Art Schulversuch erwirken und hier seine reformpädagogischen Vorstellungen realisieren können – um den Preis einer an das NS-Regime zumindest äußerlich weithin angepassten Haltung.²³⁹ Zu den zentralen Ele-

Quellenkorpus von 698 S.); dazu: ders., Mythos und Pathos statt Logos und Ethos. Zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit: Eduard Spranger, Herman Nohl, Erich Weniger und Peter Petersen, Weinheim/Basel 2009, S.290ff. u.ö.; T. Schwan, „Ich werde rücksichtslos gegen den Liberalismus, Demokratie und das Judentum schreiben und reden“. Zum Rassismus und Antisemitismus in der Jenaplan-Pädagogik nach 1933, in: *ZfPäd* 56(2010), S.414-436.

236 Lehrer der Pestalozzischule gründeten 1937 die antifaschistische Hilfsorganisation „Das andere Deutschland“, verbunden mit einem zwei Mal monatlich erscheinenden gleichnamigen Publikationsorgan, wobei auch gemeinsame Hilfsaktionen mit den Kindern der Schule zustande kamen. Vgl. H. Schnorbach, Für ein „anderes Deutschland“ – Die Pestalozzischule in Buenos Aires (1934-1958), Frankfurt/M. 1995; zur *Biographie* von *August Siemsen*: ebd., S.278.

237 Vgl. mit Nachweisen Keim, *Erziehung unter der Nazi-Diktatur*, a.a.O. (Anm. 4), Bd. 1, S.117 ff.; *Peter Petersen* muss – nach jahrzehntelanger Verdrängung seines NS-Engagements durch Schüler und Schüler-Schüler – inzwischen als einer der am meisten ns-belasteten Reformpädagogen gelten; vgl. B. Ortmeier (Hg.), *Peter Petersens Veröffentlichungen in der NS-Zeit. Dokumente 1933-1945*, Frankfurt/M.: Goethe-Universität o.J. [2008] (umfassender

238 Reichwein war dem politischen Reformmilieu der Weimarer Zeit insgesamt eng verbunden, nicht zuletzt aufgrund seiner Tätigkeit als persönlicher Referent des preußischen Kultusministers C. H. Becker; vgl. zur *Biographie*: U. Amlung, *Adolf Reichwein 1898-1944. Ein Lebensbild des politischen Pädagogen, Volkskundlers und Widerstandskämpfers*, 2 Bde., Frankfurt/M. 1991; ders., „... in der Entscheidung gibt es keine Umwege“. *Adolf Reichwein 1898-1944 – Reformpädagoge, Sozialist, Widerstandskämpfer*, Marburg 1994; zum *Schrifttum*: A. Reichwein, *Pädagogische Schriften*. Kommentierte Werkausgabe in 5 Bden., hg. v. U. Amlung u. K. Ch. Lingelbach, Bad Heilbrunn 2011ff.; → Beiträge: Schule; Unterricht.

239 Reichweins politische Position vor 1933, ihre Anschlussmöglichkeiten an die NS-Ideologie wie auch Reichweins Haltung zum NS-Regime werden inzwischen kontrovers diskutiert. Vgl. J.-W. Link, *Pädagogischer Widerstand? Adolf Reichweins „Schaffendes Schulvolk“ im Kontext nationalsozialisti-*

menten Tiefenseer Reformpädagogik, wie sie Reichwein in seinen Schriften ausführlich beschrieben hat, gehörten etwa die Zielvorstellungen im Spannungsfeld schöpferischer Selbstentfaltung *und* sozialer Verantwortung, die Ersetzung eines fächer- und stundenplanmäßig organisierten Unterrichts durch jahrgangs- und fächerübergreifende Projekte, sog. (Werk-)Vorhaben, die sich gelegentlich über Monate erstrecken konnten und Prinzipien exemplarischen Lernens verpflichtet waren, ein intensives Schulleben mit Schulfahrten und Festen, an denen die Dorfgemeinde beteiligt wurde, vor allem aber die – jeglicher Form von Rassismus und Sozialdarwinismus widersprechende – Forderung nach Integration der Schwachen, der „Sorgenkinder“.²⁴⁰ 1939 wechselte Reichwein als Leiter der Schulabteilung an das Museum für Deutsche Volkskunde in Berlin und beteiligte sich an konspirativen Treffen des „Kreisauer Kreises“ zur Erarbeitung von Grundsätzen einer gesellschaftlichen Neuordnung Deutschlands. Er galt dort als Kandidat für das Amt des Kultusministers in einer Regierung nach dem Sturz des NS-Regimes, wurde aber im Juli 1944 bei der Anbahnung von Kontakten zum kommunistischen Widerstand durch die Gestapo verhaftet und im Oktober 1944 im Anschluss an einen Schauprozess vor dem „Volksgerichtshof“ zusammen mit

anderen Mitgliedern des „Kreisauer Kreises“ in Berlin-Plötzensee hingerichtet.

Lange Zeit kaum vermutet bzw. von den Protagonisten der Reformbewegung und deren Schülern eingestanden worden ist, dass die Reformpädagogik auch in das von der NSDAP und dem Reichserziehungsministerium gesteuerte schulische wie außerschulische Erziehungswesen, insbesondere die Formationserziehung, Eingang gefunden hat. Zwar wurde sie einerseits mit Liberalismus, Subjektivismus, Individualismus, „radikalem Pazifismus“ und Psychologismus, letzthin dem System von Weimar identifiziert,²⁴¹ andererseits auf ihre „wesentlichen und fruchtbaren didaktischen Erkenntnisse“ verwiesen und deshalb „ihre organische Eingliederung und ihre fruchtbare Wiederverankerung“ in den Volksschulrichtlinien vom Dezember 1939 ausdrücklich begrüßt.²⁴² Dies freilich unter Zugrundelegung eines rassistischen Menschenbildes und aggressiver völkischer Herrschaftsansprüche,²⁴³ so

scher Landschulreform, in: G. Miller-Kipp/B. Zymek (Hg.), Politik in der Bildungsgeschichte – Befunde, Prozesse, Diskurse, Bad Heilbrunn 2006, S.53-69; Ch. Hohmann, Dienstbares Begleiten und später Widerstand. Der nationale Sozialist Adolf Reichwein im Nationalsozialismus, Bad Heilbrunn 2007; dazu kritisch: reichwein forum Nr.11/12, Dezember 2007/April 2008 (mit Beiträgen von K. Ch. Lingelbach, R. Reichwein u. H. Schernikau); K. Ch. Lingelbach, Politische Perspektiven des Schulmodells Tiefensee, in: E. Weiß (Hg.), Pädagogische Perspektiven in kritischer Tradition. Freundesgabe für Wolfgang Keim, Frankfurt/M. 2011, S.59-79.

240 Reichwein forderte ausdrücklich die „unteilbare Sorge für die uns anvertraute unteilbare Gruppe“, dass „kein Kind vernachlässigt oder gar, angeblich ‚minderen Anspruchs‘, aus der Nachbarschaft offen oder insgeheim ausgeschieden werden“ darf (A. Reichwein, Schaffendes Schulvolk, in: Reichwein, Pädagogische Schriften, a.a.O., Anm. 238, Bd. 4: Tiefenseer Schulschriften, 1937-1939, S.24-185, hier S.178).

241 Vgl. z.B. E. Kriek, Nationalpolitische Erziehung, Leipzig 1933¹¹⁻¹³, S.136f.

242 K. Higelke, Neubau der Volksschularbeit. Plan, Stoff und Gestaltung nach den Richtlinien des Reichserziehungsministeriums vom 15. Dezember 1939, Leipzig 1940, 1942³, S.17. – Reformpädagogische Elemente finden sich etwa in den von den Richtlinien propagierten Arbeitsformen, wenn z.B. gefordert wird, „dem natürlichen Drängen der kindlichen Kräfte nach selbsttätiger und selbständiger Arbeit ... entsprechend den Erfordernissen der einzelnen Wachstumsstufen Rechnung zu tragen“, zit. n. R. Fricke-Finkelnburg (Hg.), Nationalsozialismus und Schule. Amtliche Erlasse und Richtlinien 1933-1945, Opladen 1989, S.34; vgl. Keim, Erziehung unter der Nazi-Diktatur, a.a.O. (Anm. 4), Bd. 2, S.42ff.

243 „Die *liberalistische Reformbewegung* wollte die psychologisch feststellbaren Anlagen des Einzelmenschen mit Hilfe von psychologisch begründeten Methoden entwickeln, den vollen Menschen nur aus seinem eigenen Innern heraus entfalten ... Die *völkische Reformbewegung* geht aus von dem Bilde des wirklichen Menschen als eines rassistischen Leibseelenwesens in seiner Triebhaftigkeit und Geistigkeit. „Auch sie fordert Selbsttätigkeit, Selbständigkeit, Selbstbildung, Selbsterarbeitung, aber nicht in den leeren, gesetz- und ziellosen Raum des bloßen Subjektivismus und Psychologismus hinein, sondern in der tätigen Auseinandersetzung mit der wirklich vorgefundenen Welt und im Hinblick auf eine große Aufgabe – in einer konkreten geschichtlichen Lage

dass von der Reformpädagogik kaum noch etwas anderes als methodische Hülsen für beliebige Verwendungszwecke übrig blieben, wenn etwa reformpädagogische Prinzipien wie Anschaulichkeit oder Erlebnisorientierung zur Vermittlung rassistischer Weltbilder genutzt wurden.

Nach 1945 nahmen unter alliierter Besatzung – vor allem in den ehemaligen Reformzentren der Weimarer Zeit wie Berlin, Bremen und Hamburg – kurzzeitig zahlreiche, von den Nazis aus ihren Ämtern vertriebene Reformpädagogen, davon viele mit Bindung an eine sozialistische Partei, noch einmal Einfluss beim Neuaufbau des Bildungs- und Erziehungswesens. Die meisten von ihnen waren zwischen 1880 und 1900 geboren, hatten das Kaiserreich zumindest als Kinder und Jugendliche erlebt, Erfahrungen in der Jugendbewegung gesammelt, den gesellschaftlichen Umbruch nach dem Ersten Weltkrieg positiv verarbeitet, sich zu eigenem (partei-)politischem Engagement entschlossen, vor 1933 als Lehrer an einer Reformschule in besagten Zentren gearbeitet und während der Nazizeit Strafversetzung, Herabstufung, Berufsverbot oder sogar Inhaftierung erlitten. 1945 standen sie vielfach bereits am Ende ihres Berufslebens und boten sich aufgrund von Erfahrung, vor allem von antinazistischer Gesinnung bzw. Zugehörigkeit zu einer antinazistischen Partei für unterschiedliche Führungspositionen an.²⁴⁴ Ihr reformpädagogischer Einfluss reichte dabei von Mitwirkung an fortschrittlichen Schulgesetzen mit Einheitsschul-elementen, z.B. Paul Oestreichs am „Schulgesetz für Groß-Berlin“ von 1947/48²⁴⁵, über die Beteiligung an Neulehrer-Ausbildungskursen²⁴⁶ bzw.

der Lehrerausbildung an Pädagogischer Hochschule und Universität²⁴⁷, bis hin zur Steuerung von Reformprozessen in bildungspolitisch verantwortlichen Positionen, wie im Falle Ernst Wildangels als Leiter des Hauptschulamtes in Groß-Berlin, Heinrich Landahls als Schulsenator in Hamburg und Christian Paulmanns in derselben Funktion in Bremen – alle drei waren vor 1933 Lehrer bzw. Leiter bekannter Weimarer Reformschulen.²⁴⁸ Dabei wechselten häufig noch einmal Partei-Mitgliedschaften, beispielsweise bei Heinrich Landahl von der DDP und Deutschen Staatspartei vor 1933 zur SPD nach 1945²⁴⁹, in der Vier-Mächte-Stadt Berlin vor allem von der SPD zur KPD/SED und umgekehrt²⁵⁰, wie über-

247 Vgl. G. Radde, Lehrerbildung an der Pädagogischen Hochschule Berlin 1946-1949, in: Neue Unterrichtspraxis 13(1980), S.77-81; P. Goosmann, Erinnerungen eines Bremer Reformpädagogen, Fischerhude o.J. [1991].

248 Zu *Wildangel* vgl. Anm. 94, vor 1933 als Lehrer an Fritz Karsens Karl-Marx-Schule, 1933 entlassen; *Heinrich Landahl* (1895-1971), 1920 Lehrer, von 1927-1933 Leiter der Hamburger Lichtwarkschule, 1933 zunächst nach §6 Berufsbeamtengesetz als Lehrer an eine andere Schule versetzt, 1934 aus dem Schuldienst entlassen, von 1945-1953 und 1957-1961 Schul- und Hochschulsenator in Hamburg und maßgeblich beteiligt am Hamburger Schulgesetz von 1949; vgl. zur *Biographie*: J. Wendt, Die Lichtwarkschule in Hamburg (1921-1937). Eine Stätte der Reform des höheren Schulwesens, Hamburg 2000, S.214-220; *Christian Paulmann* (1897-1970), während der Weimarer Zeit an verschiedenen Bremer Versuchsschulen, 1933 entlassen, zeitweise in Haft, 1945-1951 bremsischer Schulse-nator, vgl. Wulff, a.a.O. (Anm. 52), Bd. 2, S.288-290; <http://biosop.zhsf.uni-koeln.de/> (Namensrecherche in der Datenbank, 26.10.2012); → Beitrag: Schule.

249 Vgl. Wendt, a.a.O. (Anm. 248), S.216.

250 Von der SPD zur KPD bzw. SED vor allem Paul Oestreich (vgl. Ellerbrock, a.a.O., Anm. 245, S.125f.), ebenso der vor 1933 an Karsens Schule tätige Karl Albert Sturm (vgl. Radde u.a., Schulreform – Kontinuitäten und Brüche, a.a.O., Anm. 222, Bd. 2, S.237 u. 239); umgekehrt von der KPD zur SPD der vor 1933 ebenfalls als Lehrer an der Karl-Marx-Schule wirkende, nach 1945 auf Vermittlung Adolf Grimmes ins niedersächsische Kultusministerium berufene und dort mit der Abteilungsleitung für Jugendarbeit und Erwachsenenbildung beauftragte Hans Alfken, der vor diesem Schritt noch im Sommer 1945 für eine Zusammenarbeit von Sozialdemokraten und Kommunisten eingetreten war (vgl. Radde u.a., Schulreform – Kontinuitäten und Brüche, Anm. 222,

und im Zusammenhang des völkischen Lebensganzen mit seinen festumrissenen rassistischen Werten.“⁴⁴ (K. F. Sturm, Deutsche Erziehung im Werden. Von der pädagogischen Reformbewegung zur völkischen und politischen Erziehung, Osterwieck-Harz/Berlin 1938⁴, S.113f.; Zitat Ernst Krieck, Herv. W.K.).

244 Vgl. z.B. die bei Radde u.a., Schulreform – Kontinuitäten und Brüche, a.a.O. (Anm. 222), Bd. 2, S.169-255 gesammelten Porträts Neuköllner Schulreformer.

245 Vgl. W. Ellerbrock, Paul Oestreich. Porträt eines politischen Pädagogen, Weinheim/München 1972, S.161-209.

246 Vgl. Geißler, a.a.O. (Anm. 94), S.119.

haupt die allgemeine politische Situation Berlins stärker zur Positionierung zwang als anderswo, selbst zu so umstrittenen Fragen wie der Vereinigung der Arbeiterparteien.²⁵¹ Mit Berlinkrise und offen entbranntem Kalten Krieg mussten selbst verdiente und in der Nazizeit gemäßregelte Reformpädagogen erneut mit weitreichenden Sanktionen wie Entlassung oder sogar – im Falle von Paul Oestreich von West-Berliner Seite – mit Verlust von Pensionsansprüchen rechnen, wenn sie sich nicht systemkonform verhielten, und zwar hüben wie drüben.²⁵²

Spätestens die doppelte Staatsgründung von Bundesrepublik und DDR wie die Teilung Ber-

lins beendeten den kurzzeitigen, von dogmatischer (partei-)politischer Verengung noch weithin freien Einfluss Weimarer Reformpädagogen; nur in wenigen westdeutschen Ländern wie Hamburg, Bremen, aber auch Niedersachsen²⁵³ währte er etwas länger. Sowohl in der alten Bundesrepublik als auch der DDR entschied danach die jeweils systemaffine (partei-)politische Zugehörigkeit von Reformen/innen und Reformmodellen über die Chancen ihrer Weiterarbeit wie auch ihrer Rezeption. In Westdeutschland konnten – dem restaurativen Geist der Adenauer-Ära entsprechend – Reformschulen mit bürgerlich-konservativem Charakter wie die Landerziehungsheime, ungeachtet ihrer Rolle unter der Nazi-Diktatur, ihre Arbeit ohne Schwierigkeit fortsetzen und erhielten die Schüler/innen NS-belasteter Reformpädagogen, z.B. Peter Petersens, reichlich Gelegenheit, die durch ihre Anpassungsfähigkeit an unterschiedliche politische Systeme diskreditierten Konzepte in der Lehrerbildung weiter zu tradieren bzw. neue Schulen zu gründen.²⁵⁴ Dagegen ließ die DDR, entsprechend der seit Ende der 1940er Jahre erfolgten Verwerfung der Reformpädagogik als bürgerliches Relikt, sämtli-

Bd. 2, S.176f.; W. Pieper, *Niedersächsische Schulformen im Luftflottenkommando. Von der Niedersächsischen Erziehungsstätte zur IGS Franzshes Feld, Bad Heilbrunn 2009*, S.67).

251 Sie wurde z.B. von Karl Albert Sturm ausdrücklich begrüßt; vgl. Anm. 250.

252 Ellerbrock (a.a.O., Anm. 245, Kap. 4-8) beschreibt gut belegt die einzelnen Etappen im Umgang mit dem nach Kriegsende als „unbelasteter Fachmann“ geltenden, zum frühestmöglichen Zeitpunkt im Juni 1945 der KPD, nach der Vereinigung von SPD und KPD der SED beigetretenen Paul Oestreich im Kontext gesamtgesellschaftlicher Veränderungen: von seiner Einsetzung in das Amt des Hauptschulrats bzw. Bezirksrats für Volksbildung im traditionell bürgerlichen West-Berliner Bezirk Zehlendorf durch die Vorstände von SPD, CDU, KPD und LDP im Frühjahr 1945, über die bereits wenig später einsetzenden Widerstände von Seiten der konservativ regierten Bezirksverwaltung bis hin zu seiner Amtsenthebung nach der Spaltung der Stadt sowie schließlich der – politisch motivierten – Verweigerung seiner ihm zustehenden Pensionsansprüche von Seiten des West-Berliner Magistrats; vergleichbar der Fall des, vor 1933 an einer Neuköllner Lebensgemeinschaftsschule tätigen Wilhelm Wittbrodt (vgl. Radde u.a., *Schulreform – Kontinuitäten und Brüche*, a.a.O., Anm. 222, Bd. 2, S.45ff., 252); als Beispiel Ost: die dienstliche Degradierung des in den 1920er Jahren zunächst maßgeblich an der Entwicklung von Karsens Reformschule in Neukölln, danach am Ausbau der Volkshochschule Groß-Berlin beteiligten, von den Nazis amtsenthobenen Erwin Marquardt vom Ersten Stellvertretenden Präsidenten der „Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung“ zum wissenschaftlichen Mitarbeiter an der Humboldt-Universität (vgl. Radde u.a., *Schulreform – Kontinuitäten und Brüche*, a.a.O., Anm. 222, Bd. 2, S.222f.; D. Urbach, Erwin Ernst Marquardt, in: Wolgast/Knoll, a.a.O., Anm. 5, S.259f.).

253 Vgl. zu *Hamburg*: M. Halbritter, *Schulreformpolitik in der britischen Zone von 1945 bis 1949*, Weinheim/Basel 1979, S.97ff.; R. Lehberger, *Die Hamburger Schulreform von 1949*, in: M. Heinemann (Hg.), *Zwischen Restauration und Innovation. Bildungsreformen in Ost und West nach 1949*, Köln 1999, S.17-35; zu *Bremen*: Halbritter, a.a.O., S.101ff.; zu *Niedersachsen*: ebd., S.105ff.; Pieper, a.a.O. (Anm. 250).

254 Vgl. W. Keim, *Zur Reformpädagogik-Rezeption in den alten Bundesländern – Phasen, Funktionen, Probleme*, in: A. Pehnke (Hg.), *Ein Pädoyer für unser reformpädagogisches Erbe*, Neuwied u.a. 1992, S.111-139; W. Keim, *Reformpädagogik als restaurative Kraft. Zur Problematik der Reformpädagogik-Rezeption in Westdeutschland zwischen 1945 und 1965*, in: D. Hoffmann/K. Neumann (Hg.), *Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR*, Bd. 1: *Die Teilung der Pädagogik (1945-1965)*, Weinheim 1994, S.221-247; B. Dühlmeier, *Und die Schule bewegte sich doch. Unbekannte Reformpädagogen und ihre Projekte in der Nachkriegszeit*, Bad Heilbrunn/Obb. 2004; im Rahmen der Landerziehungsheime wurde ein wirklicher Neuanfang lediglich in der Odenwaldschule unter der Ägide der Exilpädagogin Minna Specht gesucht; → Beitrag: Schule.

che noch existierenden bzw. nach 1945 wieder gegründeten Reformschulen schließen, darunter die Humboldtschule in Chemnitz mit sozialistischer Tradition.²⁵⁵

Die von den Nazis zerschlagenen, den sozialistischen Parteien nahestehenden Reformschulen und ihre Repräsentant/innen wurden sowohl in West- als auch in Ostdeutschland jahrzehntelang aus dem Bewusstsein verdrängt, in Westdeutschland, weil sie in das konservative Bild von Schule auf Seiten der universitären Pädagogik nicht hineinpassten, in Ostdeutschland, weil sie – infolge ihrer weithin sozialdemokratischen Prägung – als „bürgerlich“ und „reformistisch“ galten. Karsen und Löwenstein z.B. warf man vor, sie hätten sich „vom politischen Kampf der Arbeiterklasse“ isoliert gehalten und die „utopische Hoffnung“ verbreitet, „die Struktur der Gesellschaft“ lasse sich „auf dem Wege der Erziehung“, anstatt über Politik und Ökonomie verändern.²⁵⁶ Die Ablehnung sozialistischer Reformpädagogik wich in der Bundesrepublik erst in den 1970er Jahren, vermutlich unter dem Einfluss von „1968“, zögerlicher Akzeptanz, in der DDR setzte dieser Prozess – nach kurzen Diskurs-Phasen in den 1950er Jahren – sogar erst in den 1980er Jahren ein, wie die letzte Auflage der „Geschichte der Erziehung“ von 1987 belegt, in der die Karl-Marx-Schule nun als „beispielgebende“ Reform- und Versuchsschule charakterisiert wurde, „an der auch hervorragende kommunistische und sozialdemokratische Lehrer unterrichteten“²⁵⁷. Freilich änderte dies nichts daran, dass sich weder vor, noch nach 1989 ein theoretisch wie praktisch begründetes Interesse an der Pädagogik sozialistischer Weimarer Reformschulen herausbilden konnte.

Dies dürfte nicht zuletzt mit dem gewandelten Selbstverständnis der sozialistischen Parteien selbst, insbesondere der SPD, zusammen-

hängen, die in der Weimarer Zeit – als wichtige politische Kraft – reformpädagogische Projekte mit verallgemeinerbaren Interessen politisch ermöglichte und förderte, während die konservativen Parteien sie zu verhindern suchten. Der in den Hochburgen der Arbeiterbewegung, und zwar besonders ausgeprägt in Wien, beobachtbare Zusammenhang zwischen Bildungs- und Gesellschaftspolitik, zwischen Schulreform und sozialistischem Milieu weist darauf hin, dass Reformpädagogik hier mehr bedeutet hat als nur Veränderung schulischer Organisationsstrukturen und Methoden, sie vielmehr im Kontext neuer – demokratischer und solidarischer – gesamtgesellschaftlicher Sinnhorizonte stand, freilich – aufgrund fehlender weitergehender Mehrheiten – immer nur auf begrenzte Regionen und Projekte bezogen. An diese Tradition ließ sich nach 1945 weder im Westen, noch im Osten anknüpfen, vermutlich weil die gesellschaftlichen Milieus in dieser Form nicht mehr bestanden und heute erst recht nicht mehr bestehen. So lässt sich erklären, dass die konservativen Parteien nach wie vor, im Zeichen des Neoliberalismus vielleicht sogar mehr denn je Schulreformprojekte exklusiver Art fördern und zwar im Rahmen privater Schulen, und entsprechende bildungspolitische Rahmenbedingungen dafür schaffen²⁵⁸, umgekehrt sich jedoch die SPD als „Kunden-“, statt „Milieupartei“ pragmatisch daran orientiert, welche bildungspolitischen Strategien erfolgversprechend sind.²⁵⁹ Solche Veränderungen bestätigen die These, dass wir es bei der Reformpädagogik mit einem *historischen*, auf das erste Drittel des 20. Jahrhunderts begrenzten, deshalb auch längst abgeschlossenen Phänomen zu tun haben, ungeachtet der Tatsache, dass viele reformpädagogische *Ideen* eine sehr viel längere Tradition besitzen und bis heute nachwirken.

255 Vgl. Ch. Uhlig, Reformpädagogik contra Sozialistische Pädagogik – Aspekte der reformpädagogischen Diskussion in den vierziger und fünfziger Jahren, in: Hoffmann/Neumann, a.a.O. (Anm. 254), S.251-273; zur *Chemnitzer Humboldtschule*: Pehnke, Sächsische Reformpädagogik, a.a.O. (Anm. 199), S.107-151; → Beitrag: Schule.

256 K.-H. Günther u.a., Geschichte der Erziehung, Berlin (Ost) 1957, S.409.

257 K.-H. Günther u.a., Geschichte der Erziehung, Berlin (Ost) 1987^{14/15}, S.587.

258 Vgl. als neueste Dokumentation und Analyse H. Ullrich/S. Strunck (Hg.), Private Schulen in Deutschland. Entwicklungen – Profile – Kontroversen, Wiesbaden 2012.

259 Vgl. zuletzt F. Walter, Im Herbst der Volksparteien. Eine kleine Geschichte von Aufstieg und Rückgang politischer Massenintegration, Bielefeld 2009.

7. Auswahlbibliographie

a. Quellen

- Benner, D./Kemper, H. (Hg.), Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik, Weinheim 2001.
- Boelitz, O., Der Aufbau des preußischen Bildungswesens nach der Staatsumwälzung, Leipzig 1925².
- Gansberg, F., Demokratische Pädagogik. Ein Weckruf zur Selbstbetätigung im Unterricht, Berlin/Leipzig 1911.
- Gurlitt, L., Der Deutsche und seine Schule. Erinnerungen und Wünsche eines Lehrers, Berlin 1905.
- Hohendorf, G., Die pädagogische Bewegung in den ersten Jahren der Weimarer Republik, Berlin 1954.
- Karsen, F., Die Schule der werdenden Gesellschaft, Berlin 1921.
- Karsen, F., Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme, Leipzig 1923.
- Karsen, F., Die neuen Schulen in Deutschland, Langensalza o.J [1924].
- Kerlów-Löwenstein, K., Sozialistische Schul- und Erziehungsfragen, Berlin 1919.
- Kommunistische Partei Deutschlands, Proletarisches Schulprogramm (1925/29), in: B. Michael/H.-H. Schepp (Hg.), Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Eine Quellensammlung zum Verhältnis von Gesellschaft, Schule und Staat im 19. und 20. Jahrhundert, 2 Bde., Bd. 2, Frankfurt/M. 1974, S.130-134.
- Michael, B./Schepp, H.-H. (Hg.), Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Eine Quellensammlung zum Verhältnis von Gesellschaft, Schule und Staat im 19. und 20. Jahrhundert, 2 Bde., Frankfurt/M. 1973/74.
- Otto, B., Der Zukunftsstaat als sozialistische Monarchie, Berlin 1910.
- Otto, B., Pädagogische, psychologische und politische Schriften, hg. v. G. Barth u. J. Henseler, Baltmannsweiler 2008.
- Petersen, P., Allgemeine Erziehungswissenschaft, Berlin/Leipzig 1924.

- Saupe, E., Die politischen Parteien und die preußische Volksschule, Spandau 1913.
- Saupe, E., Die politischen Parteien und die Schule. Ein Beitrag zur Schulpolitik der Gegenwart, Osterwieck/Harz 1932.
- Schulz, H., Die Schulreform der Sozialdemokratie (zuerst Dresden 1911), Berlin 1919².
- Sozialdemokratische Partei Deutschlands, Leitsätze zum Thema „Volkserziehung und Sozialdemokratie“ (1906), in: M. Michael/H.-H. Schepp (Hg.), Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Eine Quellensammlung zum Verhältnis von Gesellschaft, Schule und Staat im 19. und 20. Jahrhundert, 2 Bde., Bd. 1, Frankfurt/M. 1973, S.483f.
- Uhlig, Ch. (Hg.), Reformpädagogik: Rezeption und Kritik in der Arbeiterbewegung. Quellenauswahl aus den Zeitschriften *Die Neue Zeit* (1883-1918) und *Sozialistische Monatshefte* (1895/97-1918), Frankfurt/M. 2006 (mit ausführlichem Einleitungsteil).
- Uhlig, Ch. (Hg.), Reformpädagogik und Schulreform. Diskurse in der sozialistischen Presse der Weimarer Republik. Quellenauswahl aus den Zeitschriften *Die Neue Zeit/Die Gesellschaft* und *Sozialistische Monatshefte* (1919-1933), Frankfurt/M. 2008 (mit ausführlichem Einleitungsteil).

b. Allgemeine Darstellungen zur Sozial-, Gesellschafts-, Parteien- und Bildungsgeschichte

- Berg, Ch. (Hg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 4: 1871-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkrieges, München 1991.
- Büttner, U., Weimar. Die überforderte Republik 1918-1933. Leistung und Versagen in Staat, Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur, Stuttgart 2008.
- Geißler, G., Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart, Frankfurt/M. 2011.
- Günther, K.-H. u.a. (Hg.), Geschichte der Erziehung, Berlin (Ost) 1987^{14/15}.
- Langewiesche, D./Tenorth, H.-E. (Hg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 5: 1918-1945. Die Weimarer Republik und

- die nationalsozialistische Diktatur, München 1989.
- Mommsen, W. (Hg.), Deutsche Parteiprogramme, München 1964².
- Neumann, S., Die Parteien der Weimarer Republik (zuerst 1932). Mit einer Einführung von K. D. Bracher, Stuttgart u.a. 1965.
- Walter, F., Im Herbst der Volksparteien. Eine kleine Geschichte von Aufstieg und Rückgang politischer Massenintegration, Bielefeld 2009.
- Wehler, H. U., Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 3: Von der „Deutschen Doppelrevolution“ bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges 1849-1914, München 1995.
- Wehler, H. U., Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 4: Vom Beginn des Ersten Weltkrieges bis zur Gründung der beiden deutschen Staaten 1914-1949, München 2003.
- c. Sekundärliteratur**
- Amlung, U. u.a. (Hg.), „Die alte Schule überwinden“. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus, Frankfurt/M.
- Döpp, R., Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zum Ende der Eindeutigkeit, Münster u.a. 2003.
- Hagener, D., Radikale Schulreform zwischen Programmatik und Realität. Die schulpolitischen Kämpfe in Bremen vor dem Ersten Weltkrieg und in der Entstehungsphase der Weimarer Republik, Bremen 1973.
- Hohendorf, G., Reformpädagogik und Arbeiterbewegung, Oldenburg 1989.
- Keim, W., Erziehung unter der Nazi-Diktatur, 2 Bde., Darmstadt 1995/97.
- Koerrenz, R., Landerziehungsheime in der Weimarer Republik. Alfred Andreesens Funktionsbestimmung der Hermann-Lietz-Schulen im Kontext der Jahre von 1919 bis 1933, Frankfurt/M. 1992.
- Milberg, H., Schulpolitik in der pluralistischen Gesellschaft. Die politischen und sozialen Aspekte der Schulreform in Hamburg 1890-1935, Hamburg 1970.
- Neuhäuser, H./Rülcker, T., Demokratische Reformpädagogik, Frankfurt/M. 2000.
- Poste, B., Schulreform in Sachsen 1918-1923. Eine vergessene Tradition deutscher Schulgeschichte, Frankfurt/M. 1993.
- Radde, G. u.a. (Hg.), Schulreform – Kontinuitäten und Brüche. Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln, Bd. 1: 1912 bis 1945, Bd. 2: 1945 bis 1972, Opladen 1993.
- Radde, G., Fritz Karsen. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit, erw. Neuaufl., Frankfurt/M. 1999.
- Retter, H., Reformpädagogik und Protestantismus im Übergang zur Demokratie. Studien zur Pädagogik Peter Petersens, Frankfurt/M. 2007.
- Richter, W., Berliner Schulgeschichte. Von den mittelalterlichen Anfängen bis zum Ende der Weimarer Republik, Berlin 1981.
- Rödler, K., Vergessene Alternativschulen. Geschichte und Praxis der Hamburger Gemeinschaftsschulen 1919-1933, Weinheim/München 1987.
- Rülcker, T., Die politischen Optionen in der Pädagogik Wilhelm Flitners. Kontinuitäten antimodernen Denkens, in: ZfPäd 43(1997), S.421-445.
- Rülcker, T./Oelkers, J. (Hg.), Politische Reformpädagogik, Bern u.a. 1998.
- Schwerdt, U., Martin Luserke (1880-1968). Reformpädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und kulturkritischer Ideologie. Eine biographische Rekonstruktion, Frankfurt/M. 1993.
- Weiß, E., Friedrich Paulsen und seine volksmonarchistisch-organisatorische Pädagogik im zeitgenössischen Kontext. Studien zu einer kritischen Wirkungsgeschichte, Frankfurt/M. 1999.
- Wilkending, G., Volksbildung und Pädagogik „vom Kinde aus“. Eine Untersuchung zur Geschichte der Literaturpädagogik in den Anfängen der Kunsterziehungsbewegung, Weinheim/Basel 1980.
- Wittwer, W. W., Die sozialdemokratische Schulpolitik in der Weimarer Republik. Ein Beitrag zur politischen Schulgeschichte im Reich und in Preußen, Berlin 1980.

Arbeiterbewegung

Christa Uhlig

1. Geschichtliche Zusammenhänge
2. Motive, Intentionen und personale Hintergründe des Interesses an Reformpädagogik in der Arbeiterbewegung im wilhelminischen Deutschland
3. Die Arbeiterbewegung aus der Perspektive von Reformpädagogen: Integration statt Repression
4. Beziehungen zwischen Reformpädagogik und Arbeiterbewegung in der Weimarer Republik und die Entstehung gemeinsamer reformpädagogischer Praxisfelder
5. Entwicklung nach 1933
6. Rezeptionsgeschichte und Forschungsstand
7. Zusammenfassung
8. Auswahlbibliographie

1. Geschichtliche Zusammenhänge

Die Konturierung der später unter den Begriff Reformpädagogik subsumierten pädagogischen Reformbestrebungen unterschiedlichster Provenienz fällt in jene Phase industriegesellschaftlicher Entwicklung am Ende des 19. Jahrhunderts, in der die dieser Entwicklung immanenten ökonomischen, politischen, sozialen und kulturellen Tendenzen und Widersprüche offen in Erscheinung traten und zugleich durch die zu dieser Zeit bereits starke Arbeiterbewegung einer scharfen Kritik unterzogen wurden.

Die Arbeiterbewegung hatte sich in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts als Reaktion auf die beginnende industriekapitalistische Formierung der Gesellschaft herausgebildet, nachdem der Übergang zur industriellen Produktion nicht nur die soziale Lebens- und Arbeitspraxis breiter Bevölkerungskreise verändert, sondern auch jene Klasse lohnabhängiger Arbeiter hervorgebracht hatte, der die Hauptlast industriekapitalistischer Ausbeutung auferlegt war. Kinder- und Frauenarbeit, massenhafte Verelendung und soziale Ausgrenzung führten zuerst in England, dann auch in Deutschland und in anderen Ländern zu Protestbewegungen und organisierten Zusammenschlüssen der Arbeiter. Sie verfolgten das anfangs noch verschwommene Ziel, die gesellschaftlichen Verhältnisse sozial gerecht und menschlich zu gestalten und den aus-

gebeuteten Arbeiterschichten gesellschaftliche, politische und kulturelle Partizipation zu erkämpfen. Mit dem von *Karl Marx* (1818-1883) und *Friedrich Engels* (1820-1895) 1848 vorgelegten „Kommunistischen Manifest“ erhielt die Arbeiterbewegung ihr erstes Programm. 1863 entstand unter Ferdinand Lassalle der Allgemeine Deutsche Arbeiterverein. 1864 schlossen sich die nationalen Arbeiterorganisationen in London zur Internationalen Arbeiterassoziation zusammen. 1869 gründeten *August Bebel* (1840-1913) und *Wilhelm Liebknecht* (1826-1900) die Sozialdemokratische Arbeiterpartei, die sich 1875 mit dem Allgemeinen Deutschen Arbeiterverein zur Sozialistischen Arbeiterpartei Deutschlands, ab 1890 Sozialdemokratische Partei Deutschlands (SPD), zusammenschloss. Trotz staatlicher Repressionspolitik und Sozialistengesetz (1878-1890) konnte die SPD ihre Anhänger- und Wählerschaft stetig erweitern. 1890 zog sie mit 19,7 Prozent der gültigen Stimmen in den deutschen Reichstag ein, 1912 erreichte sie bereits 34,8 Prozent. Als politische, soziale und kulturelle Emanzipationsbewegung war die Arbeiterbewegung zu einem wesentlichen Faktor der gesellschaftlichen Entwicklung herangewachsen. Da sie ursprünglich als Bildungsbewegung begonnen und Bildung als eine ihrer maßgeblichen Emanzipationschancen begriffen hatte, war nahe liegend, dass die oft markante, pädagogisch wie politisch alternativ erscheinenden-

de reformpädagogische Rhetorik das Interesse der Arbeiterbewegung weckte. Schon aus diesem Grund entwickelten sich, so bestätigen auch die Primärquellen, Beziehungen zwischen Reformpädagogik und Arbeiterbewegung. Beide Richtungen trafen sich besonders in der Schulkritik, aber gleichermaßen in pädagogischen Auffassungen. Zentrale Themen proletarischer Schulpolitik, wie Weltlichkeit, Einheitlichkeit und Arbeits- und Gemeinschaftserziehung, finden sich in Variationen auch in der Reformpädagogik. Demokratisierung des schulischen Lebens, kollegiales Miteinander, moderne Lernmethoden, Selbsttätigkeit, Selbstverwaltung, Eltern- und Schülermitsprache, Schulhygiene, Freizeitgestaltung u.a. waren nicht Erfindungen der Reformpädagogik, sondern ebenso Forderungen proletarischer Pädagogen. Mancherorts, wie in Bremen, Hamburg, Berlin oder Sachsen, gewann die Sozialdemokratie in der reformorientierten Lehrerschaft eine beachtliche Anhängerschaft. Persönliche Bekanntschaften und Beziehungen förderten wechselseitige Wahrnehmung und Kommunikation zusätzlich. Spätestens seit der Jahrhundertwende waren Bildung und Erziehung in ein Feld politischer Auseinandersetzungen gestellt, auf dem Gruppierungen der Reformpädagogik, der Lehrerbewegung, der Jugendbewegung, der Arbeiterbewegung und auch der Frauenbewegung mit ähnlichen Intentionen agierten. Viele ihrer pädagogischen Auffassungen blieben auch dann noch in der Reformpädagogik verwurzelt, als sich die Arbeiterbewegung im Ersten Weltkrieg spaltete und vornehmlich in ihrem kommunistischen Flügel Gesellschaftsveränderung allein über den Weg von Reformen als aussichtslos ansah. Bedeutung erhalten diese Zusammenhänge nicht zuletzt auch deswegen, weil die Sozialisation mindestens zweier Pädagogengenerationen des vergangenen Jahrhunderts unter gesellschaftlichen, politischen und pädagogischen Auseinandersetzungsprozessen stattgefunden hat, die nicht unwesentlich von der Existenz einer starken Arbeiterbewegung und einer populären und oft auch populistischen Reformpädagogik beeinflusst waren.

Beziehungen zwischen Reformpädagogik und Arbeiterbewegung existierten auf unterschiedlichen Ebenen und in verschiedenen historischen Zeitabschnitten bzw. Kontexten mit

unterschiedlicher Intensität und Intention. Der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg kommt dabei besonderes Gewicht zu, weil hier Grundmuster eines wechselseitigen Wahrnehmungs-, Abgrenzungs- und Integrationsprozesses entstanden sind, die dann in der Zeit der Weimarer Republik die Konstituierung einer reformpädagogischen Praxis maßgeblich beeinflussten.

2. Motive, Intentionen und personale Hintergründe des Interesses an Reformpädagogik in der Arbeiterbewegung im wilhelminischen Deutschland

Bereits 1866 hatte Karl Marx in einer Resolution für den Genfer Kongress der Internationalen Arbeiterassoziation auf die kritikwürdigen allgemeinen Bildungszustände und auf die spezifische Bedeutung der Bildung für die Arbeiterklasse hingewiesen:

„Wenn die Bourgeoisie und Aristokratie ihre Pflichten gegenüber ihren Abkömmlingen vernachlässigen, so ist das ihre eigene Schuld. ... Mit der Arbeiterklasse steht es ganz anders. Der einzelne Arbeiter ist nicht frei in seinen Handlungen. In zu vielen Fällen ist er sogar zu unwissend, die wahren Interessen des Kindes oder die normalen Bedingungen der menschlichen Entwicklung zu verstehen. Der aufgeklärtere Teil der Arbeiterklasse begreift jedoch sehr gut, daß die Zukunft seiner Klasse und damit die Zukunft der Menschheit völlig von der Erziehung der heranwachsenden Arbeitergeneration abhängt. Er weiß, daß vor allem anderen die Kinder und jugendlichen Arbeiter von den verderblichen Folgen des gegenwärtigen Systems bewahrt werden müssen.“¹

Als die „im eminentesten Sinne des Wortes ... Partei der Bildung“ bezeichnete Wilhelm Liebknecht die Sozialdemokratie in seiner auf dem Stiftungsfest des Dresdner Bildungsvereins im Jahre 1872 gehaltenen Rede „Wissen ist Macht – Macht ist Wissen“. Das Proletariat müsse „Hüter“ des „Tempel(s) des Wissens“ werden. „Nicht in der Faust – im *Hirn*“ läge seine

1 K. Marx, Instruktion für die Delegierten des Provisorischen Zentralrates zu den einzelnen Fragen, in: K. Marx/ F. Engels, Werke, Bd. 16, Berlin (Ost) 1962, S.194.

„welterobernde Macht“.² August Bebel stellte in seinem Erfolgsbuch „Die Frau und der Sozialismus“ (1878) Bildung in den Kontext der Frauenemanzipation. Im Unterschied zum theoretischen Bewusstsein von der emanzipatorischen Bedeutung von Bildung und Erziehung für die Arbeiterschichten blieb die bildungsprogrammatische Praxis der Arbeiterbewegung jedoch bescheiden. Die frühen Bildungsforderungen orientierten im Kern auf den *obligatorischen und unentgeltlichen Besuch der öffentlichen Volksschule*, auf *Trennung von Schule und Kirche* sowie auf das *Verbot der Kinderarbeit* – Forderungen, die im Zuge industriegesellschaftlicher Modernisierung ohnehin gelöst werden mussten. Theoretische und begriffliche Unschärfen, wie sie von Karl Marx am Gothaer Programm 1875 und von Friedrich Engels und Karl Kautsky (1854-1938) am Erfurter Programms 1891³ kritisiert worden waren, aber auch generelle Unterschätzung einer spezifischen Bildungspolitik standen einer Profilierung auf diesem Gebiet entgegen. Die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis machte sich umso mehr bemerkbar, je mehr die Arbeiterbewegung als politische Kraft auf Reichs- und kommunaler Ebene legislativen Einfluss gewann und sich zu Entwicklungen des Bildungssystems konkret verhalten musste. Der Sieg über das „Sozialistengesetz“, die Wahlerfolge der 1890er Jahre, die damit einhergehende wachsende Öffentlichkeit der Sozialdemokratie, aber nicht minder die Krise des gesellschaftlichen Systems und der von allen politischen Richtungen inszenierte Kampf um die Jugend hatten die Sozialdemokratie in eine Situation gestellt, in der die Kritik der öffentlichen Schul- und Erziehungspolitik – lange Zeit Schwerpunkt bildungspolitischer Aktivitäten – nicht mehr genügte, die vielmehr nach inhaltlichen Alternativen und dies wiederum nach Klarheit über Wesen, Ziele und Inhalte eines proletarischen Bildungsverständnisses verlangte.

Diese Phase des Suchens trifft in die eingangs beschriebene gesellschaftliche Umbruchsituation, die eine Vielzahl an Reform- und Gegenbewegungen hervorbrachte: lebensreformerische, religiöse und freidenkerische Erneuerungsbewegungen, soziale und ethische Bewegungen, Avantgardismus in Kultur und Kunst, Jugendbewegung und eben auch die Reformpädagogik. Alle diese Phänomene waren ambivalente Reaktionen auf scheinbar unüberschaubare Auswirkungen und Widersprüche des modernen Kapitalismus, auf seine Zumutungen und Bedrohungen, aber auch auf neue Freiheiten, Perspektiven und Lebensgefühle.

Viele dieser Bewegungen hatten die Arbeiterschaft als eine offene Adressaten- und Trägergruppe für ihre Theorien und Projekte erkannt und drängten in die Arbeitermilieus – eine Entwicklung, die in der Arbeiterbewegung aus Furcht vor „falschen“ Einflüssen, Zersplitterung und „Vereinsmeierei“ mit Skepsis betrachtet wurde. Dessen ungeachtet erlangte vieles in der Arbeiterschaft Sympathie und Resonanz. In der proletarischen Presse finden sich um die Jahrhundertwende breite Diskurse über Kunst und Literatur, gesunde Lebensweise, Sexualaufklärung, Naturheilkunde, Alkoholmissbrauch, alternative Ernährung u.a.m. Wie sich die Arbeiterbewegung zu solcherart „bürgerlichen“ Reformen stellen sollte, wurde unterschiedlich beurteilt. Während die einen meinten, die „Zeit der Sektenbildung“ und „Verirrungen“, „wo in der Sozialdemokratie die Neigung bestand, sich für alle Anti-Bewegungen ins Zeug zu legen“, sei „längst abgestreift“, niemand würde „solche Schwärmer“, die sich „von der ‚Rückkehr zur Natur‘ die Lösung der sozialen Frage versprechen“, ernst nehmen⁴, sahen andere die Zeit, „in der Sozialisten nichts von Bewegungen wissen wollten, die anderweitig herkamen“, endlich vorbei. Sei der Sozialismus „der Heerstrom unserer Zeit“, so wurde hier argumentiert, müssten „alle Nebenströme in ihn hineinfließen“ und „freudig und kameradschaftlich begrüßt werden“.⁵

2 W. Liebknecht, Wissen ist Macht – Macht ist Wissen und andere bildungspolitisch-pädagogische Äußerungen, ausgew., eingel. u. erl. v. H. Brumme, Berlin (Ost) 1968, S.93 und 56f.

3 Vgl. D. Dowe/K. Klotzbach (Hg.), Programmatische Dokumente der deutschen Sozialdemokratie, Bonn 1990, S.24ff.

4 I. Zadek, Sozialdemokratie und Naturheilkunde, in: Sozialistische Monatshefte 2(1898), S.514f.

5 H. B. Adams Lehmann, Mutterschutz, in: Sozialistische Monatshefte 15(1911), S.1242f.

Die Rezeption der Reformpädagogik erlebte in dieser Zeit eine erste intensive Phase. In vielen reformpädagogischen Ideen und Projekten sah die Arbeiterbewegung ausgedrückt, was sie selber bewegte. Daraus erklärt sich z.B. auch die Popularität Ellen Keys in der Arbeiterbewegung. Nahezu alle ihre Schriften wurden in der proletarischen Presse kritisch rezipiert. Zudem war Reformpädagogik häufig auf die Volksschulpädagogik bezogen, die der Arbeiterbewegung nicht nur deshalb am nächsten stand, weil die Volksschule vor allem von Arbeiterkindern besucht wurde. Für die Arbeiterbewegung waren die Volksschullehrer – als das „Proletariat“ unter den Gebildeten – wichtige Adressaten und potentielle Verbündete ihrer Politik. Da nicht wenige Reformpädagogen im wilhelminischen Deutschland wie die Anhänger der Arbeiterbewegung eine Außenseiterposition innehatten und in Differenz zum bildungspolitischen und pädagogischen Establishment agierten, zudem in der Kritik an Schule und Erziehung auf der gleichen Wellenlänge lagen, schien Reformpädagogik durchaus geeignet, als „Stichwortgeberin“ und „Rankgitter“ für pädagogische Diskurse in der Arbeiterbewegung zu fungieren. Träger dieser Rezeptionsprozesse war zunächst die erste Generation sozialistischer Pädagogen und Pädagoginnen, zu der vor allem *Robert Seidel* (1850-1933), *Clara Zetkin* (1857-1933), *Heinrich Schulz* (1872-1932), *Otto Rühle* (1874-1943), *Käte Duncker* (1871-1953) und *Julian Borchardt* (1868-1932) gehören.⁶ Bis auf Seidel hatten alle Volksschullehrerseminare besucht und pädagogische Kompetenz zusätzlich auf autodidaktischem Wege erworben. Erziehungsfragen wurden aber gleichermaßen in außerpä-

dagogischen linken Intellektuellenkreisen diskutiert und übten oftmals eine Art *Scharnierfunktion* zwischen unterschiedlichen Denkrichtungen aus. Sozialismus wurde in diesen Kreisen häufig als eine Bildungs- und Kulturaufgabe aufgefasst, Verbesserung der Gesellschaft an bessere Erziehung und wissenschaftliche Aufklärung geknüpft und die eigene gesellschaftliche Verantwortung vor diesem Hintergrund definiert. Als wichtiges Medium der Diskussion fungierte die proletarisch-sozialistische Presse, vor allem die „Die Neue Zeit“, die „Sozialistischen Monatshefte“ und die von Clara Zetkin redigierte Frauenzeitschrift „Gleichheit“. Neben Volksschullehrern, meist aus den reformpädagogischen Zentren Hamburg oder Bremen kommend, oder dem Neukantianismus nahe stehenden Gymnasiallehrern sind hier Mitarbeiter der sozialdemokratischen Presse und sozialdemokratische Abgeordnete der Länderparlamente und des Reichstages ebenso zu finden wie Persönlichkeiten aus Wissenschaft, Kultur und Literatur, so der Philosoph und Jurist Simon Katzenstein, der unter dem Pseudonym Akademikus publizierende Kantforscher *Karl Vorländer* (1860-1928), der Kunsthistoriker Wilhelm Hausenstein, der Publizist Heinrich Ströbel, der Anthropologe Ludwig Woltmann, der von der Theologie zur Sozialdemokratie übergewechselte und durch zahlreiche Schilderungen des Arbeitermilieus bekannte Sozialethiker Paul Göhre, der Schriftsteller und Naturphilosoph Wilhelm Bölsche, der Darmstädter Gymnasialprofessor Franz Staudinger, der Chemiker Emanuel Wurm, der an der Organisation der Thüringer Lehrerschaft beteiligte Gothaer Lehrer Hugo Jacobi, der Theologe Max Maurenbrecher, der Berliner Lehrer Fritz Kunert, der Hamburger Schulreformer und Herausgeber der Zeitschrift „Die pädagogische Reform“ Rudolf Roß, die Psychologen Otto Lipmann und Otto Bobertag u.a.m. Immer häufiger traten um die Jahrhundertwende in Diskursen um Schule und Pädagogik Frauen in Erscheinung. Die Sozialdemokratie hatte nicht zuletzt wegen ihres Eintretens für die Gleichberechtigung der Geschlechter und wegen ihres auf Chancengleichheit gerichteten Bildungsprogramms gerade für Frauen große Anziehungskraft. Sie vor allem trugen zu einer Erwei-

6 Vgl. C. Zetkin, Revolutionäre Bildungspolitik und marxistische Pädagogik. Ausgewählte Reden und Schriften, eingel. u. erl. v. G. Hohendorf, Berlin 1983; F. Neumann, Heinrich Schulz und die Sozialdemokratische Bildungspolitik im Wilhelminischen Deutschland 1893-1906, Marburg 1979; P. Braune, Die gescheiterte Einheitsschule. Heinrich Schulz – Parteisolddat zwischen Rosa Luxemburg und Friedrich Ebert, Berlin 2004; G. Stecklina/J. Schille (Hg.), Otto Rühle. Leben und Werk (1874-1943), Weinheim/München 2003; R. Kirsch, Käte Duncker. Aus ihrem Leben, Berlin 1982; C. Zetkin u.a., Die Erziehung der Kinder in der proletarischen Familie, ausgew. u. eingel. v. G. Hohendorf, Berlin 1960.

terung des pädagogischen Blicks und zur Aufnahme neuer Themen bei: Frauen- und Mädchenbildung, Familienerziehung, die Geschlechterfrage, sexuelle Aufklärung und Erziehung. Zu ihnen gehörten u.a. die Wiener sozialdemokratische Publizistin und Frauenrechtlerin *Therese Schlesinger* (1863-1940) und ihre Schwester *Emma Eckstein* (1865-1924), die Journalistin *Oda Olberg* (1872/73-1955), die Münchner Ärztin *Hope Bridges Adams Lehmann* (1855-1916), die Frankfurter Sozialreformerin und Sozialpädagogin *Henriette Fürth* (1861-1938), die Erzieherin *Ida Hämy-Lux* (1866-?), die Frauenrechtlerin *Wally Zeppler* (1865-?), die holländische Sozialdemokratin und Schriftstellerin *Sjoukje Troelstra* (1860-1939) oder die gegen Kinderarbeit engagierte *Luise Zietz* (1865-1922). Gerade im Denken und Handeln dieser Frauenpersönlichkeiten zeigen sich – zumindest für die Zeit vor dem Ersten Weltkrieg – enge Vernetzungen zwischen bürgerlichen und sozialistischen, sozialen und politischen Reformbewegungen. Im Zentrum des Interesses der Arbeiterbewegung und ihrer Anhängerschaft standen dabei besonders Aspekte der *Kunsterziehungsbewegung*, der *Sozialpädagogik* und der *Arbeitsschule*.

a. Schwerpunkte der Rezeption: Kunsterziehungsbewegung, Sozialpädagogik, Arbeitsschule

Die *Kunsterziehungsbewegung* wurde in der Arbeiterbewegung wegen ihres kulturellen Erneuerungsanspruchs und ihrer Kapitalismuskritik als eine pädagogische Wende zur ganzheitlichen, die kreativen Kräfte des Menschen anregenden Erziehung wahrgenommen. In kritischer Abwendung von ihren völkisch-nationalistischen und elitären Tendenzen (z.B. Julius Langbehn's „Rembrandt als Erzieher“) galt das Interesse vor allem solchen Initiativen, die, wie die 1896 in Hamburg gegründete „Vereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung“, Volksschulkindern Zugänge zu Kunst und Literatur eröffnen und Kunst und Kultur demokratisieren wollten. In der Praxis konzentrierte sich die pädagogische Kunstdiskussion vor allem auf die Reform der Kinder- und Jugendliteratur. Wie der Hamburger Lehrer *Heinrich Wolgast* (1860-1920) in seinem 1894 erschienenen Buch „Das

Elend der Jugendliteratur“ kritisierte auch die Arbeiterbewegung den „Mordspatriotismus, Byzantinismus“ und „süßlichen Pietismus“ in der zeitgenössischen Kinderliteratur. In der Frage hingegen, ob und wie weit an die von den Hamburger Lehrern herausgegebenen Verzeichnisse guter Kinder- und Jugendliteratur anzuschließen sei, konnte Einigkeit nicht erzielt werden. Neigten einige (u.a. Heinrich Schulz) mit dem Argument, dass proletarische Kunst und Literatur nicht „treibhausmäßig“ gezüchtet werden könne, zur Kooperation mit den Volksschullehrern, plädierten andere für die Schaffung einer eigenen proletarischen Kinder- und Jugendliteratur. In den „bürgerlichen“ Kinderbüchern, so wurde hier argumentiert, würde den Arbeiterkindern eine ihnen fremde Lebenswelt vorgeführt, in der sie selbst nur „eine klägliche Rolle“ spielen, in der sie „und die Ihrigen ... im Ganzen nur als Wesen auf[treten], die unter Voraussetzung eines anspruchslosen, respektvollen Benehmens gegen die ‚Gebildeten‘ ein wohlwollend geduldetes Appendix der allein in Betracht kommenden reicheren Klassen“ ausmachen. Um die Kinder ihrem eigenen Milieu nicht zu entfremden und ihr Selbstbewusstsein zu stärken, müsse das Proletariat als eine „selbständige Welt“ erscheinen, „die von den anderen Klassen keine Moral zu borgen“ brauche⁷. Nachdem auf Parteitagungen der Sozialdemokratie die Jugendschriftenfrage wiederholt diskutiert worden war, entstanden nach der Jahrhundertwende erste proletarische Kinderschriften. In Hamburg, Bremen, Leipzig, Berlin, Breslau, Dresden u.a. Städten wurden meist in der Vorweihnachtszeit, z.T. in Kooperation mit den Lehrervereinen, Jugendschriftenausstellungen speziell für proletarische Eltern organisiert. Die

7 E. Erdmann, Das erste sozialistische Bilderbuch, in: Die Neue Zeit 12(1893/94)11, S.340-343; K. Kautsky, Rezension zu Karl Ewald: Ausgewählte Märchen, Leipzig 1903, in: ebd. (1903/04)12, S.382. Um das Auffinden der Quellen zu erleichtern, wird bei Texten aus den Zeitschriften „Die Neue Zeit“ und „Sozialistische Monatshefte“, soweit dort veröffentlicht, auch auf die Quellenausgabe Ch. Uhlig, Reformpädagogik: Kritik und Rezeption in der Arbeiterbewegung. Quellenauswahl aus den Zeitschriften *Die Neue Zeit* (1883-1918) und *Sozialistische Monatshefte* (1895/97-1918), Frankfurt/M. u.a. 2006 verwiesen; hier S.139.

„Gleichheit“ gab ab Januar 1905 eine besondere Beilage „Für unsere Kinder“ heraus, andere Zeitungen und Zeitschriften folgten diesem Beispiel. So etablierte sich im Laufe der Jahre eine proletarische Kinder- und Jugendliteratur, in der allerdings reformpädagogische Einflüsse noch lange erkennbar blieben.⁸

Die ursprünglich als Reflex auf die wachsenden sozialen und politischen Widersprüche der industriegesellschaftlichen Entwicklung entstandene *Sozialpädagogik* musste schon deshalb ins Blickfeld der Arbeiterbewegung geraten, weil sie die soziale Frage ins Pädagogische zu übertragen suchte (→ Beitrag: Sozialpädagogik). Einen maßgeblichen Impuls für die Rezeption der Sozialpädagogik gab August Bebel mit einer 1894 erschienenen Rezension der Schrift Paul Natorps „Pestalozzi's Ideen über Arbeiterbildung und soziale Frage“. Natorp folgend stellt Bebel darin den sozialen (anstelle des didaktischen) Pestalozzi besonders heraus, der „zu der Erkenntnis vorgedrungen“ sei, dass die „eigentlichen Ursachen des Volkseleids“ „soziale sind“. Den Menschen als soziales Wesen zu erfassen, entsprach der Marxschen Anthropologie, ihn als gemeinschaftlich handelndes sittliches Subjekt zu erziehen, den Intentionen der Arbeiterbewegung. Natorp wurde daher als einer der wenigen unter den „offiziellen Gelehrten“ angesehen, „die für die Strömungen der Zeit sich ein offenes Auge“ bewahren und deswegen „von der Zunft, die ihre Hauptaufgabe in der Vertheidigung des Bestehenden erblickt, sattsam Angriffe erfahren“ würden.⁹ Seine von der Wechselbeziehung von Individuum und Gemeinschaft ausgehende, „die sozialen Bedingungen der Bildung in gleicher Weise wie die Bildungsbedingungen des sozialen Lebens“ berücksichtigende Sozialpädagogik wurde in das pädagogische Denken der Arbeiterbewegung aufgenommen, und zwar „zur Vorberei-

tung und in Erwartung des Tages, da eine neue Gesellschaft herangereift sein wird, welche das Bildungsideal des Sozialismus: harmonische Entfaltung der physischen, geistigen und sittlichen Kräfte aller ihrer Glieder, ins Werk zu setzen berufen ist.“¹⁰ Die Sozialpädagogik erschien zudem als Alternative zum Individualismus, der in der Arbeiterbewegung häufig als Ausdruck spätkapitalistischer Dekadenz und den Eigeninteressen der Arbeiter entgegenstehend bewertet wurde. Diese Haltung hatte zur Folge, dass individualpädagogische und -psychologische Richtungen lange Zeit abgelehnt wurden. Das galt auch für die psychoanalytische Pädagogik. Unter dem gerade in Bildungsfragen starken Einfluss neukantianischen Denkens wurde schließlich in der Sozialpädagogik „die concrete Fassung der Erziehungsaufgabe überhaupt“¹¹ und eine „zeitgemäße Fortentwicklung der Erziehung“¹² gesehen, an der „der Sozialismus naturgemäß das größte Interesse haben“ müsse.¹³ Neben Natorp (1854-1924) erlangte auch Friedrich Wilhelm Foerster (1869-1966) Einfluss in der Arbeiterbewegung. Foerster blieb wegen seiner Überschätzung der „Wirkungsmöglichkeiten abstrakt sittlicher Grundsätze im Rahmen der gesellschaftlich gegebenen Zusammenhänge“ umstritten, wurde aber wegen seiner „humanitären Anschauungen“ geschätzt, die ihn insbesondere während des Ersten Weltkrieges von der Mehrheit der nationalistisch orientierten Geisteselite unterschieden¹⁴. Grundsätzliche Kritik an der Sozial-

8 Vgl. G. Holtz-Baumert, „Überhaupt brauchen wir eine sozialistische Literatur...“. Skizzen vom Kampf um eine sozialistische deutsche Kinderliteratur mit einem Dokumenten-Anhang, Berlin (Ost) 1972; → Beitrag: Sprache und Literatur.

9 A. Bebel, Rezension zu Paul Natorp, Pestalozzi's Ideen über Arbeiterbildung und soziale Frage, in: Die Neue Zeit 12(1893/94), S.570 (vgl. Uhlig, Reformpädagogik, a.a.O., Anm. 7, S.277f.).

10 Akademikus (d.i. K. Vorländer), Zur Geschichte der Sozialpädagogik, in: Die Neue Zeit 21(1902/03), S.374f. (vgl. Uhlig, Reformpädagogik, a.a.O., Anm. 7, S.382).

11 A. Ruben, Sozialpädagogik, in: Sozialistische Monatshefte 8(1904), S.979f. (vgl. Uhlig, Reformpädagogik, a.a.O., Anm. 7, S.625).

12 J. Meth, Arbeiterschaft und Sozialpädagogik, in: Die Neue Zeit 35(1915/16), S.187 (vgl. Uhlig, Reformpädagogik, a.a.O., Anm. 7, S.535).

13 Akademikus, a.a.O. (Anm. 10), S.370 (vgl. Uhlig, Reformpädagogik, a.a.O., Anm. 7, S.377).

14 R. Schmidt, Rezension zu F. W. Foerster, Christentum und Klassenkampf, in: Sozialistische Monatshefte 13(1909), S.325. Idealtypisch hierzu auch ein Diskurs zwischen K. Kautsky und F. W. Foerster zum Thema „Klassenkampf und Ethik“ in der Neuen Zeit 1900/01. Noch im letzten Kriegsjahr hatten Professoren

pädagogik ging von Clara Zetkin aus. Auch sie fand viele ihrer Ansichten „trefflich“ und „anerkanntenswert“, sah aber in der proletarischen Erziehung ein „höheres Ideal“, das nicht „an bürgerlichen Begriffen“ zu messen sei. Differenz müsse dort bestehen, wo „die Jugend für eine bürgerliche Gesellschaftsordnung“ erzogen werden soll, „wie weitgehend auch immer der eine oder andere Sozialpädagoge diese reformiert sehen möchte.“¹⁵ Zumindest vor dem Ersten Weltkrieg blieb sie damit in einer Minderheitenposition.

Besonderen Einfluss auf das pädagogische Konzept der Arbeiterbewegung erlangte die *Arbeitsschulpädagogik*. Arbeit stellt im marxistischen Denken eine zentrale ökonomische und anthropologische Kategorie dar, der durch Marx und Engels mit der Theorie polytechnischer Bildung eine spezifische pädagogische Bedeutung zugewiesen worden war. Die Verbindung von Unterricht und industrieller Arbeit war nach Marx eine grundlegende Methode allseitiger und emanzipatorischer Persönlichkeitsentwicklung (→ Beitrag: Arbeit). Arbeit in der industriellen Produktion für alle Kinder ab dem 14. Lebensjahr hielt er dann für möglich und sinnvoll, wenn sie mit Unterricht und umfassendem Sozial- und Gesundheitsschutz verbunden ist. Vor dem Hintergrund der real existierenden Kinderarbeit im 19. Jahrhundert allerdings konnte sich der Marxsche Denkansatz weder in der deutschen noch in der internationalen Arbeiterbewegung gegen das Bedürfnis nach einem generellen Verbot der Kinderarbeit durchsetzen. Zwischen der Idee von der persönlichkeitsbildenden und emanzipatorischen Funktion der Verbindung von Unterricht und Arbeit und der Realität persönlichkeitszerstörender Kinderarbeit ließ sich nur schwer vermitteln.

Zwar blieb Marx rhetorischer Bezugspunkt für die Herausbildung eines pädagogischen Arbeitsverständnisses, seine Idee ließ sich jedoch nur als ein abstraktes Prinzip zukünftiger Bildung transformieren.

Im Unterschied dazu muteten die Angebote der Arbeitsschulpädagogik, „Kopf“ und „Hand“ zu verbinden und der erzieherischen Bedeutung der Arbeit auch in der Schule gerecht werden zu wollen, konkret, realistisch und für die Kinder der Arbeiterklasse durchaus vorteilhaft an. Hier wurde nicht nur an die Lebenswelt, die spezifischen Lebenserfahrungen und Kompetenzen der Arbeiterkinder angeknüpft. Die Aufnahme der Handarbeit in den Schulunterricht schien ein Weg, ihre Interessen stärker zur Geltung zu bringen, ihr Selbstbewusstsein zu stärken, Respekt vor körperlicher Arbeit zu entwickeln und so zur sozialen und politischen Akzeptanz der arbeitenden Menschen beizutragen. Der Arbeitsunterricht wurde als ein Bildungsvorteil und als Chance zu besserer beruflicher Qualifikation gesehen, die sich letztendlich auch auf die Qualifizierung der Reproduktionsbedingungen der Arbeiterschaft als politische Klasse auswirken würden. Dabei trat die Orientierung an der industriellen Arbeit, die gewissermaßen den innovativen Kern der Marxschen Überlegungen ausmachte, zugunsten eines handwerklich, künstlerisch und methodisch orientierten Begriffs von Arbeit zurück. Nicht die Öffnung der Schule zur industriellen Produktion wurde als das entscheidende bildungstheoretische Moment gesehen, sondern die Hereinnahme von Arbeitselementen in die Schule. Obgleich die Ansichten im Einzelnen variierten, stimmte die Mehrheit der mit pädagogischen Fragen befassten Repräsentantinnen und Repräsentanten der Arbeiterbewegung mit den Arbeitsschulpädagogen in der erzieherischen, ethischen und sozialintegrativen Wertschätzung handwerklicher Arbeit überein und unterstützte deshalb ihre Einführung in die (Volks-)Schule. Mit Robert Seidel verfügte die Arbeiterbewegung zudem über einen „eigenen“ Theoretiker auf diesem Gebiet. Als einer der ersten hatte er bereits 1885 eine sozialpädagogisch begründete und zwischen marxistischen und reformpädagogischen Ansätzen vermittelnde Arbeitsschultheorie vorgelegt, die das pädagogische

ren der Münchener Universität die Versetzung Foersters in den Ruhestand gefordert, „am liebsten in einem anderen Land“. Der bayrische Kultusminister habe die Forderung mit Bedauern abgewiesen, weil es im juristischen Sinn „zu einer Beanstandung keinen Anlaß“ gegeben hätte. Vgl. P. Kampfmeyer, Fall Foerster, in: Sozialistische Monatshefte 22(1918), S.319-320; W. Zepler, Völkergeist, in: ebd., S.1138-1141.

15 C. Zetkin, Rezension zu Heinrich Schulz, Die Mutter als Erzieherin, in: Die Neue Zeit 26(1907/08), S.422 (vgl. Uhlig, Reformpädagogik, a.a.O., Anm. 7, S.457f.).

Denken in der Arbeiterbewegung nachhaltig beeinflusste. Das Projekt einer Arbeitsschule, in der die geistige Arbeit der Schüler im Mittelpunkt stehen sollte, wie es etwa von *Hugo Gaudig* (1860-1923) in Leipzig entwickelt worden war, fand hingegen keine nennenswerte Resonanz.

Mit dem Argument einer *tendenziellen Verbürgerlichung der Arbeitsschuldiskussion* übten vor allem Karl Kautsky, Eduard Bernstein, Ludwig Woltmann, Otto Rühle u.a. Kritik an dieser Entwicklung. Sie sahen in der handwerklich und sozialpädagogisch intendierten Arbeitsschule ein im Vergleich zur traditionellen Schule zwar unterstützenswertes, nicht aber ein im sozialistischen Sinn emanzipatorisches Modell. Denn habe „in der bürgerlichen Schule der Moralunterricht die Aufgabe, geduldige und folgsame Arbeiter heranzuziehen“, so habe „der Handfertigkeitsunterricht die Aufgabe, geschickte Arbeiter in Massen zu bilden, den Preis der Arbeitskraft des geschickten Arbeiters auf das Niveau herabzudrücken, auf dem heute der Preis der Arbeitskraft des ungeschickten Arbeiters steht.“ Zwar sei jeder „Schritt, den die Bourgeoisie unternimmt, um Staat und Gesellschaft von den Anhängseln vergangener Gesellschaftsformen zu befreien“, zu begrüßen, aber nie dürfe dabei der „große Gegensatz vergessen [werden], in dem wir zur Bourgeoisie stehen Das gilt in der Pädagogik ebenso wie in der Oekonomie und Politik.“¹⁶ Arbeitsunterricht sei in der Schule deshalb nur bis zu einem bestimmten Punkt sinnvoll¹⁷ und „eine Potemkinsche Täuschung, deren pädagogischer Wert sehr fraglich ist“, wo nicht „die geschichtlichen Formen des Arbeitsprozesses auf ihren Erziehungswert untersucht“ werden.¹⁸ Ungeachtet dieser Kritik setzte sich eine Arbeits-, Sozial- und Moralpädagogik verbindende Denklinie durch, die schließlich in der „Erziehung durch

Arbeit zur Arbeit“¹⁹ ihr eigentliches Ziel verfolgte und erst in der Weimarer Zeit, besonders im Bund Entschiedener Schulreformer um *Paul Oestreich* (1878-1959), durch Rückgriffe auf Robert Owen und Karl Marx sowie unter dem Einfluss der frühsowjetischen Einheits-Arbeitsschule kritisch hinterfragt wurde.

b. Aufnahme reformpädagogischer Auffassungen in die sozialistische Programmatik

Nach der Jahrhundertwende war Reformpädagogik in vielerlei Gestalt in das pädagogische Denken der Arbeiterbewegung integriert und dafür auch ein Begründungsmuster gefunden worden, in dem die späteren Kontrahenten Schulz und Zetkin zunächst übereinstimmten: Vieles aus der Reformpädagogik befände sich dysfunktional im falschen System, trüge sozialistische Züge, die, ihres bürgerlich-kapitalistischen Kontexts entledigt, erst hervortreten würden. Heinrich Schulz beispielsweise wollte bei der Neugestaltung des Schulwesens Berthold Otto beachten wissen²⁰, Clara Zetkin sah in den Lietz'schen Landerziehungsheimen, ungeachtet gleichzeitiger Kritik an ihrem elitärselektiven Charakter, der Ausgrenzung von Mädchen und der nationalistischen Erziehungstendenzen, die „reifste, höchste Frucht der bürgerlichen Pädagogik“, mit „bedeutsame[n] Keime[n] zur sozialistischen Erziehung, Keime, die allerdings in der bürgerlichen Gesellschaft nicht Wachstum, Entfaltungsmöglichkeit für all die Kraft, Schönheit und schöpferische Fruchtbarkeit finden können, die in ihnen steckt“.²¹

Reformpädagogische Referenzen spiegelt schließlich auch das auf dem Parteitag der Sozialdemokratie in Mannheim 1906 von Clara Zetkin und Heinrich Schulz ausgearbeitete, aber wegen eines Schwächeanfalls Clara Zetkins nicht verabschiedete, aus sechs Leitsätzen bestehende *erste umfassende proletarische Bil-*

16 K. Kautsky, Rezension zu R. Seidel, Sozialpädagogische Streiflichter über Frankreich und Deutschland, in: Die Neue Zeit 6(1888), S.94f. (vgl. Uhlig, Reformpädagogik, a.a.O., Anm. 7, S.249f.).

17 E. Bernstein, Der Sozialismus und die gewerbliche Arbeit der Jugend, in: Die Neue Zeit 16(1897/98), S.37-44 (vgl. Uhlig, Reformpädagogik, a.a.O., Anm. 7, S.307).

18 Unterricht und Erziehung, in: Sozialistische Monatshefte 10(1906), S.339 (vgl. Uhlig, Reformpädagogik, a.a.O., Anm. 7, S.637).

19 H. Schulz, Sozialdemokratie und Schule, Berlin 1907, S.39.

20 Vgl. H. Schulz, Rezension zu B. Otto, Lehrgang der Zukunftsschule, in: Die Neue Zeit 20(1901/02), S.288 (vgl. Uhlig, Reformpädagogik, a.a.O., Anm. 7, S.373).

21 Zetkin, Revolutionäre Bildungspolitik und marxistische Pädagogik, a.a.O. (Anm. 6), S.238.

ungsprogramm²². Es grenzte sich von den Zielen, Inhalten und Strukturen des bestehenden Bildungssystems ab und intendierte eine für alle Heranwachsenden zugängliche, *einheitliche, sozial großzügig abgestützte staatliche Organisation lebenslanger Bildung vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung* auf der Grundlage des Zusammenwirkens von *Bildung, Arbeit und Kultur, Individualitätentfaltung im Rahmen von Gemeinschaft* sowie eine den *Arbeiterinteressen entsprechende Erziehung in der Familie*. Die Begründung dieses Programms stützte sich auf die pädagogischen Klassiker ebenso wie auf die utopischen Sozialisten, auf Marx und Engels und auf zeitgenössische bürgerliche Pädagogen wie Rein, Natorp, Paulsen, Pabst, Scherer, Wolgast oder die „moderne Psychologie“. Der Bezug zur Reformpädagogik findet schließlich mit Heinrich Schulz' Schrift „Die Schulreform der Sozialdemokratie“ (1911), die als eine Zusammenfassung des sozialdemokratischen Bildungs- und Schulverständnisses gelten kann, eine konzentrierte Fassung. Vorschläge, die auf die Einrichtung autonomer, vom Staat unabhängiger, selbstverwalteter Schulen zielten, wie sie noch in der frühen internationalen Arbeiterbewegung besonders in Frankreich und in Deutschland vor allem von Otto Rühle, der mit Hilfe von Arbeiterschulen Defizite der Volksbildung (besonders auf muttersprachlichem Gebiet) kompensieren wollte, vorgebracht wurden, konnten sich gegen eine auf Staatlichkeit fokussierte sozialdemokratische Bildungsprogrammatisierung nicht behaupten. Differenzen, die vor dem Hintergrund des seit der Jahrhundertwende fortschreitenden Richtungsstreits zwischen Reformern und Revolutionären auch auf „Nebenschauplätzen“ wie der Bildungspolitik schwelten, traten erst mit dem Auseinanderbrechen der Sozialdemokratie im Ersten Weltkrieg deutlicher hervor. Hier vollzog sich ein Bruch, der nicht nur die beiden Repräsentanten sozialistischer Bildungspolitik Zetkin und Schulz auf gegensätzliche Seiten stellte, sondern auch im Pädagogischen ein den Umgang mit der Reformpädagogik nachhaltig bestimmendes Lagerdenken konstituierte.

3. Die Arbeiterbewegung aus der Perspektive von Reformpädagogen: Integration statt Repression

Im Unterschied zur vergleichsweise homogenen Arbeiterbewegung, die trotz interner Divergenzen in der Rezeption der Reformpädagogik gemeinsame Intentionen aufweist, stellt die Reformpädagogik eine heterogene, unter einem gemeinsamen Ziel nicht fassbare Strömung dar, die das gesamte politische und geistige Spektrum der damaligen Gesellschaft spiegelt. Entsprechend unterschiedlich reagierte sie auf das Anwachsen der Arbeiterbewegung. „Sozialistenangst“ und Sozialistenverdichte, wie das Sozialistengesetz, aber auch die nachfolgende Diffamierungs- und Repressionspolitik gegenüber Anhängern der sozialistischen Bewegung sowie die Unvereinbarkeit sozialdemokratischer Gesinnung mit beruflichen und besonders akademischen Karrieren beeinflussten die öffentliche Meinung zusätzlich. Beispielhaft hierfür ist die „Lex Arons“ (1900), mit der die Entlassung des auch mit Bildungsfragen befassten Physikers Leo Arons aus der Berliner Universität wegen seiner Mitgliedschaft in der Sozialdemokratie möglich gemacht wurde.²³ Sympathisanten der Sozialdemokratie konnten, wie Karl Vorländer, oft nur unter Pseudonym an pädagogischen Diskursen teilnehmen. Eine Ausnahme stellt der bereits erwähnte, aus Sachsen stammende Robert Seidel dar, dem nicht nur eine Karriere vom Textilarbeiter zum Honorarprofessor für Pädagogik und zu einem führenden Sozial- und Arbeitsschulpädagogen seiner Zeit gelang, sondern auch zu einem Spitzenfunktionär der Sozialdemokratie – allerdings nicht in Deutschland, sondern in der vergleichsweise liberalen Schweiz.

Ungeachtet der staatlichen Repressionspolitik jedoch übte die Arbeiterbewegung, die vor allem als soziale Protestbewegung wahrgenommen wurde, auch in pädagogischen Kreisen Faszination aus. Teile der Volksschullehrerbewegung, aber auch reformpädagogische Kreise

22 Vgl. B. Michael/H.-H. Schepp, Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert, Göttingen/Zürich 1993, S.215ff.

23 Vgl. D. Fricke, Zur Militarisierung des deutschen Geisteslebens im Wilhelminischen Kaiserreich. Der Fall Arons, in: Zs. f. Geschichtswissenschaft 8(1960), Berlin (Ost), S.1069-1107.

begegneten der Arbeiterschaft mit Empathie, kritisierten die soziale Lage der Arbeiterkinder, forderten gleiche Bildungs- und Entwicklungschancen für alle Heranwachsenden und nahmen dies in ihre pädagogischen Konzepte auf, freilich auch im Bewusstsein der von der Arbeiterbewegung ausgehenden sozialen und politischen Sprengkraft. *Ellen Keys* (1849-1926) Schriften z.B. prangern die ausbeuterische Fabrikarbeit der Frauen ebenso an wie Kinderarbeit und ihre sozialen Folgen. Sie selbst arbeitete jahrelang als Lehrerin an Arbeiterbildungseinrichtungen in Schweden und stand sozialistischen Ideen nahe. Für *Maria Montessori* (1870-1952) bildeten die Eindrücke aus den proletarischen Elendsvierteln Roms ein zentrales Motiv für die Hinwendung zur Pädagogik. Reaktionen auf die Arbeiterbewegung sind bei *Berthold Otto* (1859-1933) ebenso zu finden wie bei *Ludwig Gurlitt* (1855-1931), *Heinrich Scharrelmann* (1871-1940), *Fritz Gansberg* (1871-1950), *Gustav Wyneken* (1875-1964), *Georg Kerschensteiner* (1854-1932) oder bei den Universitätspädagogen *Wilhelm Rein* (1847-1929), *Paul Natorp*, *Friedrich Wilhelm Foerster* und *Eduard Spranger* (1882-1964). Als einen gemeinsamen Bezug stellt eine der wenigen mit diesem Thema befassten erziehungshistorischen Arbeiten die „politisch-strategische Zielsetzung“ heraus, „zur Integration der Arbeiterbewegung in das Gesellschaftssystem beizutragen“. ²⁴ Davon ausgehend wurde übereinstimmend die im Kaiserreich praktizierte Repressionspolitik im Umgang mit der Arbeiterbewegung und ihrer Anhängerschaft kritisiert und auch die Bismarcksche Sozialgesetzgebung (Krankenversicherungsgesetz 1883, Unfallversicherungsgesetz 1884, Alters- und Invaliditätsgesetz 1889) als nicht weit genug gehend betrachtet. Weder die eine noch die andere Maßnahme allein könne sozialen Konflikten nachhaltig entgegenwirken, auch, weil selbst geringe Konzessionen an die Arbeiterschaft von der Wirtschaft unterlaufen und „die Massen in immer heftigere Erbitter-

ung“ hineingetrieben würden. ²⁵ Kerschensteiner bewertete Repressionspolitik als eine

„abschüssige Bahn, wenn der Satz richtig ist, dass das ideale Endziel aller Kultur eine Menschengesellschaft ist, die soweit als möglich aus selbständigen, harmonisch entwickelten, sittlich freien Personen besteht. Selbständig aber und sittlich frei machen weder polizeiliche Vorschriften noch Ausnahmegesetze“. ²⁶

Natorp empfand angesichts des „sozialen Krieges“, der „Zerstörung des Gemeinschaftslebens“ und der „Gewalt, die der Besitz den Besitzenden über die Nichtbesitzenden verleiht“, die „endlich dahin führen muß, dass die Inhaber der Produktionsmittel nicht mehr arbeiten, die Arbeitenden sich von den Produktionsmitteln entblößt sehen“ ²⁷, Verständnis für die Arbeiterbewegung: „Sie ist und will sein die Organisation des Kampfes der kapitallosen Arbeit gegen die erdrückende Macht des Kapitals“. ²⁸ Als einen „durchaus notwendigen Pfahl im Fleisch unsrer Besitzenden“ ²⁹ sah auch Wilhelm Rein die Arbeiterbewegung an, „denn es ist in keiner Weise zu rechtfertigen und läuft den Forderungen der Sittlichkeit direkt entgegen, wenn ein Stand ausgeschlossen bleiben soll von den Rechten, die die älteren Gesellschaftsschichten für sich in Anspruch nehmen.“ ³⁰ Trotz sozialer Empathie aber wurden die politischen Ziele der

24 P. Marxen, *Erziehungswissenschaft und Arbeiterbewegung. Die Arbeiterbewegung im Blickfeld pädagogischer und schulpolitischer Konzeptionen in Deutschland in der Zeit vor und nach dem 1. Weltkrieg*, Frankfurt/M. u.a. 1984, S.2. Die nachfolgende Passage bezieht sich maßgeblich auf diese Publikation.

25 F. W. Foerster, *Ethische Aufgaben in der sozialen Bewegung*, in: *Ethische Kultur* 2(1894), S.363 (vgl. Marxen, a.a.O., Anm. 24, S.26).

26 G. Kerschensteiner, *Das Problem der Volkserziehung*, in: *Internationale Wochenschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik*, Berlin 2(1908), S.358 (vgl. Marxen, a.a.O., Anm. 24, S.27).

27 P. Natorp, *Platos Staat und die Idee der Sozialpädagogik*, in: *Archiv für soziale Gesetzgebung und Statistik. Vierteljahresschrift zur Erforschung der gesellschaftlichen Zustände aller Länder*, Bd. 8, Berlin 1895, S.147 (vgl. Marxen, a.a.O., Anm. 24, S.31).

28 P. Natorp, *Zu dem Aufsatz Burschenschaft und Socialdemokratie*, in: *Burschenschaftliche Blätter*, Berlin 8(1893/94), Teilband Wintersemester 1893/94, S.268. (vgl. Marxen, a.a.O., Anm. 24, S.31).

29 W. Rein, *Nach den Wahlen*, in: *ders., Gesammelte Aufsätze in 4 Bänden*, Bd. 2, Langensalza 1911, S.79 (vgl. Marxen, a.a.O., Anm. 24, S.31).

30 W. Rein, *Grundriß der Ethik*, Osterwieck 1902, S.187f. (vgl. Marxen, a.a.O., Anm. 24, S.32f.).

Sozialdemokratie – ihr Internationalismus, ihre Weltlichkeit, ihre „Umsturzpolitik“ sowie ihre Postulate „unter der Flagge einer missverstandenen Gleichheit“³¹ – nicht geteilt. Umfassende Sozialreformen, soziale Integration in einer einheitlichen Schule, Arbeitserziehung, nationale und staatsbürgerliche Erziehung sollten schließlich die „neuen Waffen“³² gegen die Ausbreitung der Arbeiterbewegung werden. Idealtypisch bringt der deutschnational gesinnte Reformpädagoge Ludwig Gurlitt dieses Ansinnen auf den Punkt. „Den Sozialistenkindern“ käme man mit Repressionen

„nicht bei, diese werden nur dann gute Patrioten, wenn ihre Eltern sozial und politisch zufrieden gestellt sind. ... Solange man im Deutschen Reich glaubt, dass man die Kinder von 3 Millionen Wählern zwingen darf, zu lernen und zu glauben, was ihre Eltern ablehnen, was nur der Staat als rechte Geisteskraft und echten Glauben vorschreibt, „solange ist kein Fried im Land““.

Abhilfe könne eine „nationale Erziehung“ schaffen:

„Man mache dem Deutschen das Leben in seinem Vaterlande freudig und lebenswert, gebe ihm Menschenwürde, Menschenrechte, und damit ethische Güter, die sein Herz mit Stolz und Kraft erfüllen, und er wird für diese Güter freudig kämpfen, leiden und – wenn's not tut – sogar sterben.“³³

Integration statt Repression war das favorisierte politische Ziel, das mit unterschiedlichen pädagogischen Konzepten verfolgt wurde. Hinter Gurlitts wie Reins vaterländisch-national intendierter und sozial versöhnlicher Pädagogik, Natorps Sozialpädagogik, Foerstlers auf Veränderung der moralisch-ethischen Konstitution der Menschen gerichteten Moralphädagogik, Kerschensteiners auf Anpassung und Arbeitsfreude zielenden staatsbürgerlichen Erziehung oder Sprangers politischem Bildungsideal ste-

hen in ihrer jeweiligen Ausprägung unterschiedliche, im Ziel jedoch ähnliche Haltungen zur Arbeiterbewegung. Es ging darum, mit pädagogischen Mitteln ihrer als bedrohlich empfundenen Machtentfaltung und Ausstrahlung entgegenzuwirken. Dabei wechselten die Auffassungen vor und nach dem Ersten Weltkrieg zum Teil markant. Wollte Rein beispielsweise vor 1914 mittels eines „erziehenden Unterrichts“ Verständnis zwischen den Gesellschaftsklassen, besonders „innere Zufriedenheit“ der Arbeitenden sowie „Ausöhnung mit ihrem Geschick und mit dem Gemeinwesen“ erreichen³⁴, spitzten sich vor dem Hintergrund der Machtbeteiligung der Sozialdemokratie in der Weimarer Republik seine Angriffe auf die bildungspolitische Strategie der Arbeiterbewegung zu. Es käme darauf an, formuliert er in der Schrift „Marx oder Herbart“ (1924), „ob der Geist der Erziehung national oder international, religionsverneinend oder -bejahend; relativistisch in der moralischen Beurteilung oder streng normativ eingestellt sein soll“³⁵. Sowohl die von der Arbeiterbewegung geforderte Einheitschule als auch die Forderung nach Weltlichkeit lehnte er als „Zwangsjacke schlimmster Art“ ab, weil beides der natürlichen gesellschaftlichen Hierarchie zuwiderlaufe. Repräsentiert Rein in der Haltung zur Arbeiterbewegung eher das konservative Lager, steht ihr auf der anderen Seite Natorps Intention einer „geistigen Befreiung des Volkes“³⁶ wohl am nächsten. Seine als Synthese von Idealismus und Sozialismus verstandene „Sozialpädagogik“ lässt sich durchaus auch als grundlegende Kritik am Klassencharakter des Bildungswesens lesen. Bildung für alle, besondere Förderung der sozial benachteiligten Schichten, somit eine einheitliche, auf „Verstandesbildung“ und ihre Verquickung mit Arbeitsunterricht gerichtete Schule ohne Klassenschranken und konfessionell trennenden dogmatischen Religionsunterricht, ist schließlich die bildungspolitische und praktisch-pädagogi-

31 G. Kerschensteiner, Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung, Leipzig/Berlin 1910, S.60.

32 W. Rein, Die zukünftigen Parteien, in: ders., Gesammelte Aufsätze in 4 Bänden, Bd. 2, Langensalza 1911, S.9ff. (vgl. Marxen, a.a.O., Anm. 24, S.42).

33 L. Gurlitt, Der Deutsche und seine Schule, Berlin 1905, S.39f.

34 W. Rein, Am Ende der Schulreform?, Langensalza 1893, S.44 (vgl. Marxen, a.a.O., Anm. 24, S.121f.).

35 W. Rein, Marx oder Herbart?, Langensalza 1924, S.38 (vgl. Marxen, a.a.O., Anm. 24, S.134).

36 P. Natorp, Zur Schulfrage, in: Ethische Kultur, Berlin 1(1893), S.109 (vgl. Marxen, a.a.O., Anm. 24, S.83ff.).

sche Schlussfolgerung seines als „pädagogischer Sozialismus“ beschreibbaren Denkansatzes. Der allerdings nimmt während des Ersten Weltkrieges zunehmend irrationalistische Züge an und verliert nach 1918 – trotz origineller Neuansätze etwa hinsichtlich des Rätegedankens und basisdemokratischer Vorstellungen vom Aufbau der Gesellschaft – an Einfluss.³⁷

Während das Konzept „Integration statt Repression“ vor allem die theoretische Auseinandersetzung mit der Arbeiterbewegung prägte, bahnten sich in der Praxis schon vor dem Ersten Weltkrieg konkretere Beziehungen an. Nicht nur, dass Friedrich Wilhelm Foerster oder Ellen Key in der sozialistischen Presse publizierten oder auf Anregung Adams Lehmanns 1909 in München unter Beteiligung unterschiedlichster Reformkreise eine „Versuchsschule für moderne pädagogische Bestrebungen“ initiiert wurde, die mit ihrem auf allgemeine wissenschaftliche Bildung gerichteten Anspruch konträr zu Kerschsteiners Versuchsschulplänen erscheint.³⁸ Vor allem die schulkritisch und reformpädagogisch orientierte Volksschullehrerschaft begann sich für die Arbeiterbewegung zu öffnen. In den Zentren der reformpädagogischen Bewegung Bremen, Hamburg, Berlin, Leipzig u.a. wussten die Lehrervereine mehr und mehr direkt die wachsende Stärke der Sozialdemokratie für die Durchsetzung ihrer Interessen zu nutzen. Offensichtlich wurde diese Haltung im Bremer Lehrerverein nach dem Bremer Schulstreit (1905-1907) um die Berechtigung des Religionsunterrichts in der Schule³⁹:

„Die Ziele, für deren Verwirklichung der Bremische Lehrerverein in den letzten Jahren gestrebt hat, lassen sich in die Worte zusammenfassen: weltliche Schule, Einheitsschule, Arbeitsschule. Diese Ziele weist auch das Schulprogramm der sozialdemokratischen Partei auf, und die Vertre-

ter dieser Partei haben sich ... als die konsequentesten Verfechter jener Ideen gezeigt Der Vorstand ist der Meinung, dass der Verein im Kampfe für seine gegenwärtigen höchsten Ziele die Hilfe ... der sozialdemokratischen Partei nicht verschmähen sollte.“⁴⁰

4. Beziehungen zwischen Reformpädagogik und Arbeiterbewegung in der Weimarer Republik und die Entstehung gemeinsamer reformpädagogischer Praxisfelder

a. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen

Nach dem Ende des Ersten Weltkrieges, dem Sturz der Monarchie und der Konstituierung einer parlamentarischen Republik unter starker Beteiligung der Sozialdemokratie waren die Beziehungen von Reformpädagogik und Arbeiterbewegung auf eine neue Grundlage gestellt. Gleichwohl blieben sie von den allgemeinen politischen Konstellationen der Weimarer Republik ebenso beeinflusst wie von den Spannungen in der Arbeiterbewegung. Eine einheitliche Arbeiterbewegung war an unterschiedlichen Haltungen zum Ersten Weltkrieg und zur russischen Revolution 1917 endgültig zerbrochen. Bereits während des Krieges hatten sich mit der Spartakusgruppe radikale Kriegsgegner von der SPD getrennt. Am Jahreswechsel 1918/19 gründeten sie gemeinsam mit anderen linken Splittergruppen unter *Karl Liebknecht* (1871-1919) und *Rosa Luxemburg* (1871-1919) die KPD. Während die KPD in Deutschland einen grundlegenden Wandel der gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse auf dem Wege einer sozialistischen Revolution anstrebte und dabei, zunehmend unter dem Einfluss des sowjetisch-stalinistischen Kommunismusmodells, am Prinzip des Klassenkampfes und somit an einer konsequenten gesellschaftlichen Oppositionsrolle festhielt, transformierte sich die SPD in Abgrenzung zum russischen Bolschewismus in dessen zu einer im kapitalistischen System agierenden Reformpartei, die auf parlamentari-

37 Vgl. Marxen, a.a.O. (Anm. 24), S.98ff, 103ff.

38 Vgl. M. Krauss, Die Frau der Zukunft. Dr. Hope Bridges Adams Lehmann. 1855-1916. Ärztin und Reformerin, München 2002.

39 Vgl. M.-S. Baader, Kritik des Religionsunterrichtes im Namen der Rettung des Religiösen. Reformpädagogik und Religion um 1900, in: Jahrbuch für Pädagogik 2005: Religion – Staat – Bildung, Frankfurt/M. 2006, S.177-193.

40 Abgedruckt in der Zs. „Roland“ 4(1908)2, S.47; zit. n. G. Hohendorf, Arbeiterbewegung und Reformpädagogik, Oldenburg 1989, S.33.

schem Weg eine Sozialisierung der Gesellschaft anstrebte. Ihre in diesem Sinne gestaltete Regierungsbeteiligung vollzog sich widersprüchlich. Einerseits erstmals in die Lage versetzt, sozialistische Bildungsprogrammatik zu realisieren, sah sie sich andererseits zu Kompromissen genötigt, über deren Notwendigkeit und Tragweite von Anfang an auch innerhalb der SPD Differenzen bestanden. Solche *Kompromisse* äußerten sich in der nicht strikt vollzogenen *Trennung von Schule und Kirche* durch die Schulartikel der Weimarer Verfassung (1919), in der Ergebnislosigkeit der *Reichsschulkonferenz* (1920) und nachfolgender Verhandlungen um ein einheitliches Reichsschulgesetz, in der nur als Minimalvariante durchgesetzten Einheitlichkeit des Schulwesens im *Grundschulgesetz* (1920), in der nicht konsequent avisierten Akademisierung der Lehrerbildung, in der Nachhaltigkeit antirepublikanischer und antidemokratischer Einflüsse auf Erziehung und Schule u.a.m. Dennoch ließen sich unter den neuen gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen pädagogische Reformen leichter anbahnen, auch deshalb, weil mit Heinrich Schulz ein profiliert sozialdemokratischer Bildungspolitiker im Kultusministerium vertreten war. *Arbeitsunterricht* fand als pädagogisches Prinzip verfassungsmäßige Verankerung, *Sozialpädagogik* erlebte in Theorie und Praxis einen Entwicklungsschub und ihre eigentliche professionelle Konstituierung, die Einrichtung reformpädagogischer *Versuchsschulen* wurde erleichtert und partiell forciert, Lehrerinnen und Lehrer wurden zu reformpädagogischen Experimenten ermuntert.

Als Hintergrund dieser Entwicklung kann das politische Selbstverständnis der Weimarer Republik gesehen werden, wonach Gesellschaftsentwicklung auch als Aufgabe von Erziehung gefasst und in diesem Sinne pädagogisiert, und umgekehrt gerade im Umfeld der Arbeiterbewegung Pädagogik auch als gesellschaftspolitische Aufgabe verstanden wurde. Grenzlinien zwischen Reformpädagogik und Arbeiterbewegung, in der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg oft noch aus politischem Kalkül gezogen, lösten sich in dem Maße auf, in dem die Zugehörigkeit bzw. Nähe zur Arbeiterbewegung nicht mehr als Makel wahrgenommen wurde und Pädagogen sich sowohl reformpädagogisch als auch

politisch „outen“ konnten. Die Entstehung einer breiten reformpädagogischen Praxis, die für die pädagogische Landschaft der Weimarer Republik als charakteristisch gilt⁴¹, ist ohne den politischen Systemwechsel und seine sozialistischen und demokratischen Komponenten nicht denkbar.

Auf der Basis eines für die Weimarer Republik charakteristischen „Gefühlssozialismus“ bzw. „Bildungssozialismus“⁴² fanden reformpädagogische Intentionen gerade in linken politischen Milieus einen besonders günstigen Nährboden. Unter dieser neuen Situation veränderten sich nicht nur die Beziehungen zwischen Arbeiterbewegung und Reformpädagogik, sondern auch die jeweiligen Pädagogiken selbst: Die „Reformpädagogische Bewegung“ offenbarte ihre vorhandenen Differenzen unter dem Druck einer offeneren Politisierung in Gesellschaft und auch Pädagogik noch deutlicher und prägte sowohl ihre bürgerlich als auch ihre sozialistisch intendierten Varianten weiter aus. Die Arbeiterbewegung indessen profitierte von wachsender pädagogischer Professionalisierung in den eigenen Reihen. Beide Richtungen erlebten zugleich eine bis dahin in dieser Dimension nicht realisierte Verallgemeinerung und Vergesellschaftung ihrer Ideen.

b. Initiatoren und Trägerschaft reformpädagogischer Projekte

Der Zusammenhang von linksorientierter politischer Identität und Engagement für pädagogische Reformen spiegelt sich auch in der Trägerschaft reformpädagogischer Projekte und besonders in einem stärkeren (wenngleich nicht dauerhaft stabilen) *organisatorischen Zusammen-*

41 Vgl. U. Amlung u.a. (Hg.), „Die alte Schule überwinden“. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus, Frankfurt/M. 1993; vgl. auch H. Retter, Kommunikation über Reformpädagogik, in: ders. (Hg.), Reformpädagogik. Neue Zugänge – Befunde – Kontroversen, Bad Heilbrunn 2004, S.215ff.

42 H. Bahlke, Die Volksschule im Volksstaat, in: Die Neue Zeit 41(1922/23)7, S.163; vgl. auch Ch. Uhlig, Reformpädagogik und Schulreform. Diskurse in der sozialistischen Presse der Weimarer Republik, Quellenauswahl aus den Zeitschriften *Die Neue Zeit/Die Gesellschaft* und *Sozialistische Monatshefte* (1919-1933), Frankfurt/M. u.a. 2008, S.200-203.

menrücken von Lehrerschaft (meist Volksschullehrern) und Arbeiterbewegung.⁴³ Vielerorts hatten sich während der Phase der Räteentwicklung (Arbeiter- und Soldatenräte) Ende 1918 bis Mitte 1919 sozialistische Lehrerräte und -vereine gebildet, aus denen 1919 sowohl die an die SPD angelehnte *Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer und Lehrerinnen (AsL)* entstand als auch der für Anhänger aller Arbeiterparteien offene *Verband sozialistischer Lehrer und Lehrerinnen Deutschlands und Deutsch-Österreichs (VSL)*, aus dem 1920 die *Freie Lehrergewerkschaft (FLGD)* hervorging. Während die beiden größten Ständesvereine, der *Deutsche Lehrerverein* (Volksschullehrer) und der *Philologenverband* (Lehrer höherer Schulen), Distanz hielten und sich der Gewerkschaftsgedanke in der Lehrerschaft gegenüber Ständes-, Professions- bzw. politischen Abgrenzungsinteressen erst nach 1945 durchsetzen konnte, gingen gerade von den sozialistischen bzw. sozialistisches Gedankengut zumindest nicht ablehnenden kleineren Lehrerorganisationen, zu denen neben den genannten u.a. auch der 1919 von Paul Oestreich gegründete *Bund Entschiedener Schulreformer*, der *Bund der Freien Schulgesellschaften* (1921) und der *Deutsche Republikanische Lehrerbund* (1922) gezählt werden können, bemerkenswerte reformpädagogische und schulreformerische Impulse und Initiativen aus. Sie traten für die Vereinheitlichung des Schulwesens, für die Trennung von Schule und Kirche, für kollegiale Schulverfassungen und Elternräte, für die Revision der aus dem Kaiserreich überkommenen Unterrichtsinhalte und hier besonders des Geschichtsunterrichts, für das Arbeitsschulprinzip und kindgerechtere Methoden, für die Abschaffung der Prügelstrafe, für allen zugängliche sinnvolle Freizeit- und

Ferienangebote, für gesundheitliche Betreuung der Kinder und soziale Unterstützung ärmerer Familien ein. Mit ihrem Engagement trugen sie nicht unmaßgeblich zu einem pädagogischen Paradigmenwechsel bei, der auch proletarische Eltern erreichte.

Solche Zusammenschlüsse sozialistisch gesinnter Lehrer und Lehrerinnen waren kein nationales Phänomen, sie entsprachen vielmehr internationalen Entwicklungstrends. 1920 wurde in Bordeaux eine *Lehrerinternationale* (zunächst *Pädagogische Internationale*, später *Internationale der Bildungsarbeiter*) gegründet, die „zur Aufrichtung einer besseren Welt“⁴⁴ explizit Zusammenarbeit mit der Arbeiterbewegung und besonders mit der sozialistischen Lehrerbewegung der Sowjetunion suchte, angesichts ihrer Involvierung in die politischen Konflikte der internationalen Arbeiterbewegung insgesamt jedoch eine wechselvolle Geschichte durchlebte.⁴⁵ 1921 konstituierte sich in Calais der *Weltbund für Erneuerung der Erziehung*, der die Förderung fortschrittlicher pädagogischer Bestrebungen und besonders die Erziehung zu Frieden und Völkerverständigung zum Ziel und in seinen Reihen nicht wenige sozialistisch orientierte Pädagoginnen und Pädagogen auch aus Deutschland hatte.⁴⁶ Mit ähnlichen Intentionen wurde 1924 in Hannover die *Internationale Sozialistischer Erziehungsorganisationen* (später *Sozialistische Erziehungsinternationale*) ins Leben gerufen.

Zahlreiche reformpädagogische Projekte wurden ausdrücklich in sozialistischen Kontexten formuliert (→ Beitrag: Politische Parteien). Das gilt besonders für Kreise und Personen, die der SPD nahe standen, wie *Anna Siemsen* (1882-1951), *Minna Specht* (1879-1961), *Fritz Karsen* (1885-1951), Paul Oestreich, *Heinrich Deiters* (1887-1966), *Siegfried Kawerau* (1886-1936), *Walther Koch* (1889-1968), *Olga Essig* (1884-1965), *Kurt Löwenstein* (1885-1939),

43 Eine umfassende Untersuchung hierzu lieferte W. Stöhr, *Lehrer und Arbeiterbewegung. Entstehung und Politik der ersten Gewerkschaftsorganisation der Lehrer in Deutschland 1920-1923*, 2 Bde., Marburg 1978; zur politischen Ambivalenz der Lehrerschaft vgl. auch R. Bölling, *Volksschullehrer und Politik. Der Deutsche Lehrerverein 1918-1933*, Münster 1975; W. Breyvogel, *Die soziale Lage und das politische Bewusstsein der Volksschullehrer 1927-1933. Eine Studie zur Gewerkschaftsfrage in der Volksschullehrerschaft*, Königstein 1979; → Beitrag: Pädagogische Berufsverbände.

44 Zit. n. Stöhr, a.a.O. (Anm. 43), S.483.

45 Vgl. ebd., S.478-500.

46 Vgl. H. Röhrs, *Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung. Wirkungsgeschichte und Zukunftsperspektiven*, Weinheim 1995; ders., *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt*, Weinheim 1998⁵, darin zu den politischen Standorten der Reformpädagogik, S.335-348.

Richard Lohmann (1881-1935) u.a. Ähnliches ist aber auch für kommunistische Pädagoginnen und Pädagogen nachweisbar und deshalb hervorhebenswert, weil die KPD nach ihrer Abspaltung von der Sozialdemokratie ein ambivalentes Verhältnisses zur Reformpädagogik entwickelt hatte. Ihre Orientierung auf Revolutionierung statt Reformierung der Gesellschaft übertrug sie auch auf Schule und Erziehung. Sie orientierte demnach in ihrer bildungspolitischen Programmatik primär auf den Klassencharakter der Schule, den sie durch pädagogische Reformen verwischt sah. Rückgriffe auf die Reformpädagogik wurden – zumindest in der offiziellen Rhetorik – als Zugeständnis an das bürgerliche Lager interpretiert. So kritisierten Edwin Hoernle und Clara Zetkin reformpädagogische Versuchsschulen als Inseln, Nischen und einen Fortschritt vortäuschend, in dessen Genuss nur ein Bruchteil der Kinder kommt. Aus der Spaltung der Arbeiterbewegung während des Krieges herrührende Animositäten und Verletzungen, wie beispielsweise zwischen Clara Zetkin (nunmehr KPD), Heinrich Schulz (nunmehr SPD) und Otto Rühle (aus der KPD ausgeschlossen), stützten Abgrenzungsprozesse zusätzlich. Zugleich blieb aber auch hier ein von reformpädagogischen Einflüssen nach wie vor stark geprägtes pädagogisches Selbstverständnis erhalten, so in *Karl Wilkers* (1885-1980) sozialpädagogischer Praxis, in *Theodor Neubauers* (1890-1945) Pädagogik vom Kinde aus, in *Otto Rühles* individualpsychologisch begründeter autonomer Pädagogik, in *Max Hodanns* (1894-1946) sexualpädagogischer Aufklärungsarbeit, in der Kindergruppenarbeit *Edwin Hoernles* (1883-1952), *Helmut Schinkels* (1902-1946) und *Fritz Beyes* (1901-1942), in der von *Heinrich Vogeler* (1872-1942) begründeten Arbeitsschulkommune auf dem Barkenhoff in Worpsswede, in proletarischen Erziehungsratgebern u.a.m.⁴⁷

Mancherorts wurden reformpädagogische Praxisprojekte von sozialdemokratischen und kommunistischen Pädagoginnen und Pädagogen gemeinsam getragen und von proletarischen Elternkreisen unterstützt, denen mit dem *Elternbeiratserlass* vom 5. November 1919 größere Einflussmöglichkeiten auf schulische Belange eingeräumt worden waren.⁴⁸ Untersuchungen zur reformpädagogischen Praxis zeigen, wie dabei politische und personale Konstellationen ineinander griffen und Erfolge von den kommunalen und regionalen politisch-pädagogischen Verhältnissen abhingen.

c. Exempel: Reformpädagogische Versuchsfelder in Berlin

Exemplarisch lässt sich der Zusammenhang von Arbeiterbewegung und Reformpädagogik am Beispiel Berlins vorführen, nicht nur, weil hier auf fundierte Forschungsbefunde zurückgegriffen werden kann, sondern auch deshalb, weil hier in den 1920er Jahren in einer reformgünstigen politischen Atmosphäre, die maßgeblich durch parlamentarische sozialistische Mehrheiten (zunächst USPD und SPD, dann mit Unterbrechungen SPD und KPD) geprägt war, eine demokratische Bildungspolitik und Pädagogik probiert und antizipiert werden konnte, die vor allem in Gestalt der in Berlin bis heute existierenden sechsjährigen Grundschule und in der Trennung von Schule und Kirche nachhaltig Geltung erlangten (→ Beiträge: Politische Parteien; Schule). Eben diese politische Konstellation ermöglichte 1921 die Berufung des Hamburger sozialdemokratischen Schulreformers *Wilhelm Paulsen* (1875-1943) als Stadtschulrat, unter dessen Amtszeit Berlin zu einem Zentrum und zu einem Versuchsfeld demokratischer Reformpädagogik avancierte.⁴⁹ Mit *Erich Witte*

47 Vgl. z.B. Stecklina/Schille, a.a.O. (Anm. 6); W. Wolff, Max Hodann (1894-1946). Sozialist und Sexualreformer, Hamburg 1993; E. Hoernle, Grundfragen der proletarischen Erziehung. Pädagogische und bildungspolitische Schriften, ausgew., eingel. u. erl. v. W. Mehnert, H. Flach und H. Lemke, Berlin (Ost) 1983; vgl. U. Plener, Helmut Schinkel. Reformpädagoge zwischen Vogelers Barkenhoff und Stalins Lagern, Berlin 1996; vgl. J. Bilstein, Jugendstil, Kommunismus, Reformpädagogik. Zur Analogie künstle-

rischer und pädagogischer Motive bei Heinrich Vogeler, in: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 7, Bad Heilbrunn/Obb. 2001, S.7-38; Ch. Uhlig, Gesundheitsratgeber als Erziehungshilfe? – Friedrich Wolfs „Die Natur als Arzt und Helfer“, in: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 11, Bad Heilbrunn 2006, S.7-38.

48 Vgl. Stöhr, a.a.O. (Anm. 43), S.221-230.

49 Vgl. als Beispiele u.a. W. Lemm u.a. (Hg.), Schulgeschichte in Berlin, Berlin (Ost) 1987, S.111-132; V.

(1881-?) (SPD), Kurt Löwenstein (USPD), *Fritz Ausländer* (1885-1943) (KPD), *Jens Nydahl* (1883-1967) (SPD, 1926 Stadtschulrat), *Bruno Wille* (1860-1928) (SPD), Paul Oestreich (SPD), Fritz Karsen (SPD), Karl Wilker (KPD), *Max Kreuziger* (1880-1953) (SPD), *Richard Ponsong* (KPD), *Wilhelm Blume* (1884-1970), *Adolf Jensen* (1878-1965) (SPD), *Wilhelm Wittbrodt* (1878-1961) (SPD) und anderen wirkten in Berlin bedeutende pädagogische und zugleich auch für eine bildungspolitische Demokratisierung engagierte Reformer. Symbiotische Konstellationen zwischen Reformpädagogik und Arbeiterbewegung prägten vor allem die Einrichtung von Lebensgemeinschaftsschulen, eine Hamburger Erfahrung, die Paulsen nach heftigen Auseinandersetzungen mit dem preußischen Provinzialschulkollegium 1923 auch in Berlin einrichten konnte.⁵⁰ Es handelte sich dabei um Volksschulen, in denen kein Religionsunterricht erteilt und denen ein eigenständiger pädagogischer Gestaltungsspielraum ohne strenge Bindung an administrative Vorgaben eingeräumt wurde. Auf diese Weise konnten sich reformpädagogische Ideen wie Gesamtunterricht, Projektarbeit, Kreativitätsförderung, Arbeitsunterricht, soziales Lernen, Koedukation, Schülerelbstverwaltung, Integration der Eltern u.a.m. entfalten. Diese Schulen entstanden vor allem in proletarischen Bezirken Berlins und fungierten hier zugleich als Kultur- und Bildungszentren. Sie antizipierten im Kleinen, was proletarische Bildungspolitik im Großen anstrebte: demokratische, einheitliche Schulverhältnisse für alle Kinder und eine Pädagogik,

die der Persönlichkeitsentfaltung optimalen Raum gibt. Dass über die genehmigten Lebensgemeinschaftsschulen hinaus weitere Volksschulen als „Sammelschulen“ für nicht konfessionell gebundene Kinder nach ähnlichen Prinzipien arbeiten konnten, ist auch dem politischen Engagement vieler proletarischer Eltern zuzuschreiben, die – wie zu den Elternbeiratswahlen 1922 mit einer vereinigten Liste von SPD, USPD und KPD – häufig gemeinsam und über Parteigrenzen hinweg agierten. Allein 56 solcher religionsfreier Schulen konnten bis 1933 in Berlin etabliert werden. Obwohl diesen Schulen mehr als 500 konfessionelle Volksschulen gegenüberstanden, lag Berlin damit weit über dem Reichsdurchschnitt. Auch im höheren Schulwesen wurde die Idee der Lebensgemeinschaftsschule aufgegriffen. Als bedeutendster Schulversuch dieser Art kann der von Fritz Karsen geleitete Schulkomplex im Berliner Arbeiterbezirk Neukölln angesehen werden, dessen Aufbau 1921 am Kaiser-Friedrich-Realgymnasium begonnen und dann schrittweise um eine Aufbauschule, eine Volksschule, Arbeiter-Abiturienten-Kurse (ab 1923 unter Leitung von Kurt Löwenstein) und ein Versuchsseminar für Studienreferendare erweitert wurde. 1930 gab sich die Schule den Namen Karl Marx. Als „eine Art proletarischen Gymnasiums“, „Musterschule der künftigen (demokratisch-sozialistischen) Gesellschaft“ und „soziale Arbeitsschule“ repräsentiert sie idealtypisch eine Variante sozialistischer Reformpädagogik. Nach Karsens Auffassung konnte diese Schule „nur in Arbeiterbezirken entstehen, wo Arbeiterkinder sie besuchen, in denen jener Trieb zur sozialen Umgestaltung als Erfolg der Arbeit lebendig ist, der das Wesen der Arbeiterbewegung und der echten Arbeitsschule ausmacht.“⁵¹

Unter ähnlichen Bedingungen und mit ähnlichen Intentionen wurden in den 1920er Jahren

Hoffmann, *Die Rütli-Schule – Zwischen Schulreform und Schulkampf*, Berlin 1990; *Schulreform – Kontinuitäten und Brüche. Das Versuchsfeld Neukölln*, Bd. 1, 1912 bis 1945, hg. v. G. Radde u.a. im Auftrag des Bezirksamts Neukölln, Opladen 1993; W. Keim/N. Weber (Hg.), *Reformpädagogik in Berlin – Tradition und Wiederentdeckung*, Frankfurt/M. 1998; D. Haubfleisch, *Schulfarm Insel Scharfenberg. Mikroanalyse der reformpädagogischen Unterrichts- und Erziehungsrealität einer demokratischen Versuchsschule im Berlin der Weimarer Republik*, Teil 1 und 2, Frankfurt/M. 2001.

50 Vgl. Richtlinien und Grundsätze, nach denen die Versuchsschulen (Lebensgemeinschaftsschulen) einzurichten sind, in: *Basiswissen Pädagogik: reformpädagogische Schulkonzepte*, Bd. 1, Baltmannsweiler 2002.

51 F. Karsen, *Sinn und Gestalt der Arbeitsschule*, in: *Wesen und Wege der Schulreform*, Berlin 1930, S.100-119, (zit. n. I. Hansen-Schaberg, *Berliner Schule – Pädagogische Reformen und politische Rahmenbedingungen zwischen 1900 und 1950*, in: C. Ernst/C. Lost, Hg., *Schullandschaft Deutschland*, Bd. 1, Baltmannsweiler 1997, S.11); vgl. auch G. Radde, *Fritz Karsen. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit*, Berlin 1973.

auch in anderen Städten Reformschulen gestaltet, so die traditionsreichen Hamburger und Bremer Gemeinschaftsschulen, die in einem Chemnitzer Arbeiterbezirk von sozialdemokratischen, kommunistischen und parteilosen Pädagogen gegründete Humboldt-Schule, weltliche Schulen im Ruhrgebiet, in Dresden, Leipzig, Frankfurt am Main, Magdeburg, Düsseldorf, Essen, Gera und anderswo. Alle diese Schulen arbeiteten bis zu ihrer Schließung durch die Nazis im Frühjahr 1933 mit großem Erfolg.⁵²

Außerhalb Deutschlands vollzogen sich ähnliche Entwicklungen. Ein markantes Beispiel stellt die Wiener Schulreform unter *Otto Glöckel* (1874-1935)⁵³ dar. Vernetzungen von reformpädagogischen und sozialistischen Auffassungen sind aber auch im frankophonen Raum, z.B. bei *Adolphe Ferrière* (1879-1960) oder *Célestin Freinet* (1890-1966) oder im Weltbund zur Erneuerung der Erziehung anzutreffen.⁵⁴

52 Vgl. zu Hamburg K. Rödler, Auf der Suche nach einer freien Gesellschaft. Die Hamburger Gemeinschaftsschulen 1919-1933, in: H. Neuhäuser/T. Rülcker (Hg.), *Demokratische Reformpädagogik*, Frankfurt/M. u.a. 2000, S.63-88; zu Bremen T. Rülcker, Die Bremer Versuchsschulen als Erprobungsfeld der Demokratie, in: ebd., S.115-141; zu Sachsen B. Poste, Schulreform in Sachsen 1918-1923, Frankfurt/M. u.a. 1993; A. Pehnke, Sächsische Reformpädagogik, Leipzig 1998; zu Braunschweig U. Sandfuchs, Die Weltlichen Schulen im Freistaat Braunschweig ..., in: Amlung, a.a.O. (Anm. 41), S.221-246; zum Ruhrgebiet W. Breyvogel/M. Kamp, Weltliche Schulen in Preußen und im Ruhrgebiet, in: Amlung, a.a.O. (Anm. 41), S.185-220; W. Dieckmann, Zur Geschichte der Sammelschulen (Weltliche Schule) zwischen 1919-1933 am Beispiel der Städte, Gemeinden Düsseldorf, Gräfrath, Hohscheid, Ohligs, Wald und Solingen, Düsseldorf 2001.

53 Vgl. O. Glöckel, Die Entwicklung des Wiener Schulwesens seit dem Jahre 1919. Drillschule, Lernschule, Arbeitsschule, Wien 1928; W. Keim, Die Wiener Schulreform der ersten Republik – ein vergessenes Kapitel der europäischen Reformpädagogik, in: *Die Deutsche Schule* (1984)4, S.267-282.

54 J. Helmchen verweist darauf in: Ellen Key als „Zeitercheinung“ – Zur historischen Platzierung des „Jahrhundert des Kindes“, in: M.-S.Baader u.a. (Hg.), *Ellen Keys reformpädagogische Vision. „Das Jahrhundert des Kindes“ und seine Wirkung*, Weinheim/Basel 2000, S.276-300; vgl. R. Lehberger (Hg.), *Nationale und internationale Verbindungen der Versuchs- und Reformschulen in der Weimarer Republik*, Hamburg 1993.

Inspiration bezog die sozialistische Richtung der Reformpädagogik schließlich auch aus der demokratischen Pädagogik John Deweys und aus der frühen sowjetischen Reformpädagogik (*P.P. Blonskij*, 1884-1941, *S.T. Schazki*, 1878-1934, *N.K. Krupskaja*, 1869-1939, u.a.), für die der Versuch einer Synthese von westeuropäischen und russischen Reformideen charakteristisch ist.⁵⁵

d. Reformpädagogik in der proletarischen Kinder- und Jugendarbeit

Mehr noch als im schulischen Bereich zeigen sich Zusammenhänge von Reformpädagogik und Arbeiterbewegung in der proletarischen Kinder- und Jugendbewegung, dort also, wo sich die pädagogischen Intentionen der Arbeiterorganisationen ungehindert entfalten konnten. Das gilt besonders für die sozialdemokratische Kinder- und Jugendarbeit, ist aber auch in der Praxis der kommunistischen Kinder- und Jugendarbeit nachzuweisen, wenn als *Indikatoren* hierfür Gemeinschafts- und Arbeiterziehung, Erlebnisorientiertheit, Naturromantik, Wandern, Lager und Fahrten oder Selbstverwaltungsstrukturen u.Ä. angenommen werden. Populärste und mit schätzungsweise 120.000 und mehr Mitgliedern stärkste proletarische Kinderorganisation der 1920er Jahre war die *Kinderfreunde-bewegung*, die einen Vorläufer in dem bereits 1908 von Anton Afritsch in Graz gegründeten *Arbeiterverein Kinderfreunde* hatte.⁵⁶ 1923 schlossen sich die in Deutschland vielerorts zur Verbesserung der Lebensbedingungen der proletarischen Kinder gegründeten Kinderfreunde-gruppen zur *Reichsarbeitsgemeinschaft der Kinderfreunde Deutschlands (RAG)* zusammen.

55 Vgl. Dokumente und Materialien zu den deutsch-sowjetischen Beziehungen auf bildungspolitischem Gebiet 1917-1933, ausgew., eingel. u. erl. v. G. Geißler, Berlin (Ost) 1984; M. Krüger-Potratz, Absterben der Schule oder Verschulung der Gesellschaft: die sowjetische Pädagogik in der zweiten Kulturrevolution 1928-1931, München 1987; S. Bittner, Rezeptionsprobleme der deutschen Reformpädagogik: John Dewey, in: H. Retter (Hg.), *Reformpädagogik. Neue Zugänge – Befunde – Kontroversen*, Bad Heilbrunn 2004, S.86-105.

56 Vgl. E. Hanke/H. Strutzmann, *Visionäre des Herzens. 90 Jahre Österreichische Kinderfreunde im Jahrhundert des Kindes*, Wien 1999.

Ab 1924 stand sie bis zu ihrer Auflösung 1933 unter Leitung des Reichstagsabgeordneten und Berliner Stadtschulrats Kurt Löwenstein.⁵⁷ Er verfolgte das Ziel, die sozial und strukturell benachteiligten Arbeiterkinder allseitig zu fördern, ihr Selbstwertgefühl zu stärken, sie über ihre Klassenlage aufzuklären und ein Bewusstsein von der Möglichkeit einer sozial gerechten, demokratischen Gesellschaft zu entwickeln.⁵⁸ Dazu dienten regelmäßige Freizeitangebote und ab 1927 zusätzlich organisierte *Kinderrepubliken*⁵⁹ – meist Zeltlager in schöner Natur, in denen sich Arbeiterkinder für einige Wochen bei Spiel, Sport, Wandern, Musizieren, Feiern, Vorträgen, Diskussionsabenden u.a. erholen konnten. Die Arbeit der Kinderfreunde basierte konsequent auf dem Prinzip der Selbstverwaltung und Eigentätigkeit. Damit sollten nicht nur soziale Kompetenz und Gemeinsinn gefördert, sondern – als Voraussetzung für Gesellschaftsentwicklung – demokratische Grundhaltungen praktisch eingeübt werden.

Die hier skizzierten positiven Entwicklungen im Verhältnis von Reformpädagogik und Arbeiterbewegung stellen indessen nicht die alleinige, ja nicht einmal die bestimmende Tendenz in der Weimarer Republik dar. Führende bürgerliche Reformpädagogen pflegten, wie auch die Mehrheit der akademischen Erziehungswissenschaftler, des Philologenvereins und auch des Deutschen Lehrervereins (DLV), Ressentiments

gegenüber der Arbeiterbewegung und ihrer Pädagogik. Der sozialkritischen und daraus abgeleiteten sozialintegrativen und sozialpädagogischen Ambitioniertheit aus der Zeit des wilhelminischen Deutschland folgte nunmehr – angesichts der partiellen Überführung einiger proletarischer Forderungen in die Praxis und der institutionalisierten Mitwirkung der Sozialdemokratie an der Staatsführung – die Betonung von Gegensätzlichkeiten, die Grenzziehungen zwischen bürgerlichen und sozialistischen Auffassungen und die Warnung vor sozialistischen, von der Arbeiterbewegung getragenen Gesellschafts- und Erziehungsperspektiven. „Vor allem Rein, aber auch Kerschenssteiner machten es sich zur Aufgabe, sozialdemokratische und sozialistische Forderungen zur weltlichen Schule oder zur weiteren Durchführung der Einheitsschule abzuwehren. Zwar war ihren Konzeptionen schon im Kaiserreich dieses Ziel immanent gewesen, aber zu jener Zeit hatten sie sich partiell wenigstens positiv auf schulpolitische Forderungen der Arbeiterbewegung bezogen, was jetzt kaum noch vorkam.“⁶⁰

„Ausschlußparagrafen“ des DLV, die sich formal gegen Doppelmitgliedschaften, real aber vor allem gegen sozialistische Lehrer und Lehrerinnen richteten, trugen ein Übriges dazu bei.⁶¹ Nicht zuletzt verhinderten auch hier Anti-Sozialismus und Anti-Kommunismus, letzterer aber auch begünstigt durch radikalisierende, dogmatisierende und sektiererische Entwicklungen der KPD, eine breite reformpädagogische Demokratisierung des Bildungswesens als Alternative zur Stabilisierung konservativ-nationalistischen und elitär-selektiven Erziehungsdenkens. Gerade das weite pädagogische Spektrum der Weimarer Republik führt vor, wie

57 Vgl. H. Epe, Datenchronik der deutschen Kinderfreundebeziehung. 1919-1939. Archiv der Arbeiterjugend, Oer-Erkenschwick 2000²; S. Andresen, Sozialistische Kindheitskonzepte. Politische Einflüsse auf die Erziehung, München/Basel 2006; R. Gröschel (Hg.), Auf dem Weg zu einer sozialistischen Erziehung. Beiträge zur Vor- und Frühgeschichte der sozialdemokratischen „Kinderfreunde“ in der Weimarer Republik, Essen 2006.

58 K. Löwenstein, Die Aufgaben der Kinderfreundebeziehung, in: Sozialistische Monatshefte 35(1929), S.1116-1120; vgl. auch K. Löwenstein, Sozialismus und Erziehung, neu hg. v. F. Brandecker/H. Feidel-Mertz, Berlin/Bonn 1976; R. Wolter-Brandecker, Sie kamen aus der dumpfen Stadt: Arbeiterkindheit und Kinderfreundebeziehung in Frankfurt/M. 1919-1933. Ein Beitrag zur Sozialgeschichte sozialistischer Erziehung, Bonn 1982.

59 Bis 1933 fanden insgesamt 35 Kinderrepubliken in Deutschland, Österreich, in der Schweiz, in Dänemark und Frankreich mit 35.000 Teilnehmern statt.

60 Marxen, a.a.O. (Anm. 24), S.204.

61 Konflikte taten sich besonders zwischen DLV und der FLGD auf, bei denen auf Seiten des DLV „hauptsächlich antiproletarische Beweggründe, vor allem beim Vorstand im Spiel waren“ (V. Hoffmann, Der „Rausschmeißerparagraph“ – Zur Geschichte einer Unvereinbarkeitsklausel im Deutschen Lehrerverein [DLV] der Weimarer Republik. Der Lehrer und seine Organisation, hg. v. Manfred Heinemann, mit einer Einleitung von G. Rückriem, Stuttgart 1977, S.177-189, hier S.186).

wichtig die politische und gesellschaftliche Kontextualisierung und Verortung der reformpädagogischen Bewegung ist, um ihre Differenzen in Theorie und Praxis zu erfassen und die Tradierung von Selbstzuschreibungen zu vermeiden. Die angedeuteten Beispiele zeigen darüber hinaus, dass es der Arbeiterbewegung weder primär um Assimilation der Arbeitermilieus in bürgerliche Lebenswelten, wie in der Historiographie oft behauptet, noch um Isolation und Abgrenzung von ihnen ging, sondern um die Etablierung von bildungspolitischen und pädagogischen Gegenbewegungen und Projekten, in denen die lebensweltlichen Erfahrungen und Bedürfnisse der Arbeiterschichten angemessen aufgehoben und als Ausgangsbasis für die Organisation emanzipatorischer Bildung beachtet sind.

5. Entwicklungen nach 1933

Einer Entfaltung des Zusammengehens von Arbeiterbewegung und Reformpädagogik war mit der Machtübertragung an den deutschen Faschismus jeglicher Boden entzogen. Die politischen Organisationen der Arbeiterbewegung wurden zerschlagen oder transformiert, ihre Anhänger verfolgt, viele eingekerkert, in die Emigration getrieben, ermordet. Nicht anders erging es jenen Pädagoginnen und Pädagogen, die demokratische, auf Bildungspartizipation, Chancengleichheit und Emanzipation der sozial benachteiligten Schichten gerichtete pädagogische Reformen erstrebt und sich hierzu mit der Arbeiterbewegung als Trägerin sozialer Befreiungsideen verbunden hatten. Partiiell konnten Ansätze aus der Weimarer Zeit im Exil weitergeführt und in Exilschulen praktiziert werden.⁶² Ganze Richtungen, in denen sozialistisches Denken besonders häufig zu finden war, wurden, wie die Sozialpädagogik, die soziologische oder die psychoanalytische Pädagogik, aus Deutschland vertrieben.

Nach der Befreiung Deutschlands vom Faschismus und dem Ende des Zweiten Weltkrieges 1945 und erst recht nach der Teilung Deutschlands 1949 lassen sich direkte Verbindungsli-

nien zwischen Arbeiterbewegung und Reformpädagogik wie in der Weimarer Republik nicht mehr ziehen. Dafür gibt es verschiedene Gründe. Sowohl der Charakter der Arbeiterbewegung als auch die Bedingungen für reformpädagogische Entwicklungen hatten sich geändert. In der DDR waren Teile der kommunistischen Arbeiterbewegung unter der Hegemonie der Sowjetunion zur staatstragenden Macht avanciert und hatten somit auch die maßgeblichen Tendenzen der pädagogischen Entwicklung beeinflusst. In der Bundesrepublik setzte sich die Arbeiterbewegung zunächst noch in der SPD und in der Konstituierung von Gewerkschaften fort und artikulierte in diesem Rahmen bildungspolitische Forderungen in der Tradition der Weimarer Republik. Aber sozialstrukturelle Wandlungen und Differenzierungen der Gesellschaft lösten die traditionelle Arbeiterklasse und somit auch die Arbeiterbewegung als ihre spezifische Interessenvertretung zunehmend auf. Neue politische und pädagogische Interessenkonstellationen und Trägergruppen bildeten sich heraus. Der Umgang mit der historischen Reformpädagogik indessen blieb – gerade wegen ihrer politischen Verwobenheit in der Zeit vor 1933 – auf besondere Weise von den traditionellen Vorstellungen und Abgrenzungen der bildungspolitischen und pädagogischen Eliten in Ost und West geprägt und wurde durch den Kalten Krieg zusätzlich belastet.

6. Rezeptionsgeschichte und Forschungsstand

In der *Sowjetischen Besatzungszone* wurde 1946 eine von antifaschistischem Selbstverständnis geprägte Bildungsreform unter Rückgriffen auf reformpädagogische Traditionen konzipiert. Zahlreiche Pädagogen und Pädagoginnen, die hier zu den bildungspolitischen Entscheidungsträgern zählten, kamen aus der reformpädagogischen, meist sozialdemokratisch geprägten Praxis der Weimarer Republik. Mit der Zuspitzung des Ost-West-Konfliktes allerdings und der Gründung der beiden deutschen Staaten brach die Tradierung reformpädagogischen Gedankengutes weitgehend ab. Reformpädagogik wurde fortan im offiziellen bildungspolitischen und pädagogischen Diskurs in einen

62 Vgl. H. Feidel-Mertz (Hg.), *Schulen im Exil. Die verdrängte Pädagogik nach 1933*, Reinbek 1983.

Gegensatz zur Anfang der 1950er Jahre angebahnten sozialistischen Entwicklung der Schule gestellt und je nach Richtung mit Etiketten wie „spätbürgerlich“, „anarchistisch“ oder „reformistisch“ versehen. Hintergründe für diesen Kurswechsel liegen zum einen in der Abgrenzung der Bildungspolitik der DDR von sozialdemokratischen Traditionen, zum anderen in der damit einhergehenden stärkeren Rezeption der sowjetischen Pädagogik, die ihrerseits nach einer bemerkenswerten reformpädagogischen Anfangsphase in den 1920er Jahren mit dieser Tradition gebrochen hatte. Aber auch ganz praktische Schwierigkeiten sowie ökonomische Zwänge standen der Fortführung reformpädagogischer Experimente entgegen. In der Praxis jedoch blieb Reformpädagogik populär und stets ein brisanter Gegenstand pädagogischer Auseinandersetzungen.⁶³ Nicht wenige reformpädagogische Inhalte gingen in die Gestaltung des Schulsystems (einheitlicher, integrativer Schulaufbau, polytechnische Bildung, Kooperation von Schule und Familie, Ganztags-erziehung, Trennung von Schule und Kirche, Verbindung von schulischen und außerschulischen Lernformen u.a.), aber auch in erziehungstheoretische und didaktisch-methodische Grundsätze (z.B. Gemeinschaftserziehung, tätigkeitsorientierte Unterrichtstheorien, innere Differenzierung) ein.⁶⁴ Wie stark reformpädagogische Intentionen latent vorhanden waren, zeigte sich schließlich in der Dimension basisdemokratischer Initiativen zur Reform des Bildungswesens im Jahr der sogenannten Wende 1989/90, die dann aber durch den überstürzten Anschluss der DDR an die BRD nicht mehr zum Tragen kamen.⁶⁵

63 Vgl. R. Alt, Über unsere Stellung zur Reformpädagogik, in: Erziehung und Gesellschaft. Pädagogische Schriften, ausgew. u. eingel. v. K.-H. Günther, H. König und R. Schulz, Berlin (Ost) 1975, S.410-444; K.-H. Günther/Ch. Uhlig, Zur Rezeption der Reformpädagogik durch die Pädagogik der DDR, in: Pädagogik 42(1988)9, Berlin (Ost), S.718-727; dies., Die Reformpädagogik im Bild der pädagogischen Tradition der DDR, in: ebd. 42(1988)10, S.794-801.

64 Neue Quellen hierzu in D. Benner u.a. (Hg.), Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, Teil 3.1: Staatliche Schulreform und Schulversuche in der SBZ und DDR, Weinheim/Basel 2004.

65 Vgl. A. Pehnke (Hg.), Ein Plädoyer für unser reformpädagogisches Erbe, Neuwied 1992.

Im Unterschied zur Reformpädagogik zählten *Bildungspolitik und Pädagogik der Arbeiterbewegung* seit den 1950er Jahren neben der klassischen bürgerlichen Pädagogik und der sowjetischen Pädagogik zu den wichtigsten *traditions- und identitätsstiftenden Quellen* für die Entwicklung einer eigenständigen Erziehungswissenschaft in der DDR. Umfangreiche Forschungsprojekte und zahlreiche Quelleneditionen trugen zur Erschließung des proletarischen pädagogischen Denkens bei.⁶⁶ Dennoch blieben die Perspektiven auf die Arbeiterbewegung in mancherlei Hinsicht selektiv. Forschungsinteresse wurde primär jenen Denkrichtungen und Personen entgegengebracht, die das Verständnis von Erbe und Tradition in der DDR – gedacht als aufsteigende Fortschrittslinie vom bürgerlichen Humanismus über den revolutionären Teil der Arbeiterbewegung zum Sozialismus in der DDR – zu stützen vermochten.⁶⁷ Andere Richtungen, Personen und Auffassungen blieben häufig ausgeklammert oder wurden als Objekte von Kritik und Abgrenzung betrachtet. Vor diesem Hintergrund wurden Beziehungen der Arbeiterbewegung zur Reformpädagogik mit Vorliebe polemisch beschrieben – als reformistische oder revisionistische, „linke“ oder „rechte“ Abweichungen von einer „richtigen“ Linie. Als Maßstab für die Bewertung reformpädagogischer Konzepte wiederum galt ihre Kompatibilität mit *politischen* Auffassungen der Arbeiterbewegung. Die tatsächliche Nähe vieler Pädagoginnen und Pädagogen der Arbeiterbewegung zur Reformpädagogik blieb dabei oft ebenso unberücksichtigt wie gemeinsame Praxisfelder. Die DDR-Pädagogik schloss damit an offizielle parteikommunistische Deutungen aus der Weimarer Zeit und aus der sowjetischen Pädagogik der 1930er Jahre an, also an späte Segmente eines Rezeptionsprozesses, der sich keineswegs von Anbeginn an als Abgrenzung darstellt. Zwar galt ein solches Ge-

66 Vgl. Auswahlbibliographien zur Geschichte der Erziehung, Berlin (Ost) 1981, 1982, 1989.

67 Vgl. B. Rang, Pädagogische Geschichtsschreibung in der DDR. Entwicklung und Entwicklungsbedingungen der pädagogischen Historiographie 1945-1965, Frankfurt/M./New York 1982; exemplarisch hierzu auch Geschichte der Erziehung, hg. v. K.-H. Günther u.a., Berlin (Ost) 1987.

schichtsverständnis in den 1980er Jahren als wissenschaftlich überholt, Neuansätze unter dem Begriff des „erweiterten Erbe- und Traditionsverständnisses“⁶⁸ gingen in den Wirren der Nachwendzeit und im Prozess der Abwicklung ostdeutscher Erziehungswissenschaft verloren.

Auch in den *westlichen Besatzungszonen* war die Entwicklung des Schulwesens und der Pädagogik anfangs von reformpädagogischen Intentionen begleitet. Und auch hier kamen die Fürsprecher einer bildungspolitischen Demokratisierung vor allem aus dem reformpädagogischen Spektrum der Weimarer Zeit. Versuche einer breitenwirksamen Reaktivierung demokratischer Reformpädagogik waren jedoch in der frühen BRD nicht von Dauer. Die Bildungspolitik der Länder schloss weitgehend an die Tradition eines hierarchisch gegliederten, konfessionellen Schulsystems an, wie es sich im 19. Jahrhundert in Deutschland herausgebildet und in der Weimarer Republik im Wesentlichen behauptet hatte. Begünstigt durch das Recht auf Privatschulen etablierten sich aus dem weiten Spektrum reformpädagogischer Praxis vor allem Richtungen mit einer starken Lobby: Waldorfschulen, Landerziehungsheime und Montessori-Einrichtungen. Erst mit der 68er Studentenbewegung ging ein pädagogischer Perspektivwechsel einher. Erziehungswissenschaft, auch Reformpädagogik, wurde nach ihren nationalsozialistischen Verstrickungen befragt, demokratische und sozialistische reformpädagogische Richtungen gerieten in den Blick.⁶⁹ In der Praxis intendierten pädagogische Reformen vor allem eine *innere Reform der Schule*, öffneten aber gleichermaßen die Debatte um schulstrukturelle Modernisierung und Demokratisierung,

die die Einrichtung von Gesamtschulen Anfang der 1970er Jahre möglich machte. Seit dieser Zeit gehört die Rezeption der Reformpädagogik zu den bevorzugten Gegenständen erziehungswissenschaftlicher Forschung.

Im Unterschied hierzu stellen die pädagogischen Aktivitäten in der Arbeiterbewegung noch immer ein Forschungsdesiderat dar. Das pädagogische Traditionsverständnis konstituierte sich in der Bundesrepublik eher aus bürgerlichen Bildungstraditionen und geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Proletarische pädagogische Theorien fanden in bildungshistorischen Zusammenhängen kein dauerhaftes Forschungsinteresse. Die wenigen meist in den 1970er Jahren entstandenen erziehungswissenschaftlichen Einlassungen interpretieren die Rezeption der Reformpädagogik in der Arbeiterbewegung als einen aus verschiedenen Gründen vornehmlich kritikwürdigen, auf Anpassung an den Reformismus und defensive, auf Integration und Partizipation und weniger auf Emanzipation und Eigenaktivität der Subjekte gerichteten Prozess.⁷⁰

Konträr zu diesen traditionellen Deutungsmustern plädierte Gerd Hohendorf, einer der Nestoren bildungshistorischer Forschungen zur Arbeiterbewegung in der DDR, dafür, „eine der Wurzeln der Reformpädagogik in der sozialistischen Pädagogik zu suchen“⁷¹ und weist damit auf ein zentrales Rezeptionsproblem. Denn obgleich die historische Reformpädagogik ein beliebtes, zugleich umstrittenes, dicht bearbeitetes Forschungsfeld darstellt, bleiben ihre sozialistischen Varianten und Implikationen nach wie vor marginal.

Im Unterschied zur Sekundärliteratur weisen die Primärquellen indessen nicht nur auf vielfältige Beziehungen zwischen Arbeiterbewegung und Reformpädagogik, sondern gleichermaßen auf differenzierte und keineswegs

68 Zusammengefasst bei H. Meier/W. Schmidt, *Erbe und Tradition in der DDR*, Berlin (Ost) 1988.

69 Vgl. W. Keim, *Reformpädagogik als restaurative Kraft. Zur Problematik der Reformpädagogik-Rezeption in Westdeutschland zwischen 1945-1965*, in: D. Hoffmann/K. Neumann (Hg.), *Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und DDR*, Bd. 1, Weinheim 1994, S.221-247; vgl. als Beispiele S. Voets (Hg.), *Sozialistische Erziehung. Texte zur Theorie und Praxis*, Hamburg 1972; H. Hierdeis (Hg.), *Sozialistische Pädagogik im 19. und 20. Jahrhundert*, Bad Heilbrunn 1973; L. von Werder, *Sozialistische Erziehung in Deutschland 1848-1973*, Frankfurt/M. 1974.

70 Vgl. U. Bendele, *Sozialdemokratische Schulpolitik und Pädagogik im wilhelminischen Deutschland (1890-1914). Eine sozialhistorische empirische Analyse*, Frankfurt/M. 1979, S.186f.; Neumann, Heinrich Schulz, a.a.O. (Anm. 6), S.386ff.; N. Schwarte, *Schulpolitik und Pädagogik der deutschen Sozialdemokratie an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert*, Wien u.a. 1980.

71 G. Hohendorf, *Arbeiterbewegung und Reformpädagogik*, Oldenburg 1989, S.7.

nur angepasste Rezeptionsprozesse. Die sachliche und personale Verflochtenheit beider Richtungen erscheint um so komplexer, je mehr ihre Betrachtung von den ideologischen Mustern einer rückwärtigen Deutung, wie sie sich in der Arbeiterbewegung nach dem Ersten Weltkrieg sehr rasch etabliert und wie sie sich in den nachfolgenden Rezeptionsgeschichten eines geteilten Landes und einer geteilten Erziehungswissenschaft verfestigt haben, abgetrennt und auf ursprüngliche Zusammenhänge und Gegebenheiten fokussiert wird.

7. Zusammenfassung

Weder Reformpädagogik noch Arbeiterbewegung entwickelten ihre pädagogischen Vorstellungen unabhängig von den gesellschaftlichen, politischen, kulturellen und pädagogischen Verhältnissen und den jeweils herrschenden Ideen. Trotz ihrer unterschiedlichen qualitativen und quantitativen Dimension (hier eine vergleichsweise kleine pädagogische, dort eine breite international agierende politische und soziale Bewegung) vollzog sich zwischen beiden „Bewegungen“ ein wechselseitiger Wahrnehmungs- und Rezeptionsprozess, in dem nicht nur intentionale, inhaltliche und rhetorische Gemeinsamkeiten hervortraten (Fokussierung auf Schul- und Erziehungskritik, visionäre Konstruktionen zukünftiger Schul- und Erziehungsmodelle, oft gepaart mit Allmachtsvorstellungen von Erziehung, evolutionstheoretisch und auch eugenisch geprägte Vorstellungen vom Menschen und seiner Vervollkommnung, pädagogische Orientierung auf Arbeit, Gemeinschaft, Selbstständigkeit, Kunst und Ästhetik u.a.), sondern ebenso Distanzierung und Kritik. Wurden in der Reformpädagogik mehr oder weniger prononciert die sozialrevolutionären Ideen der Arbeiterbewegung abgelehnt, war in der Kritik der Arbeiterbewegung an der Reformpädagogik gerade die soziale Frage zentral. Reformpädagogik wurde als Ausdruck und Reflex einer sich auch in ihren Bildungs- und Erziehungsinteressen zunehmend differenzierenden Gesellschaft wahrgenommen, deren Angebote nicht Varianten einer homogenen pädagogischen Zielrichtung darstellen, sondern gravierende pädagogische Differenzen mit unterscheidbaren Absich-

ten und Wirkungen. Ob Reformvorschläge bürgerliche Lebenswelten oder die soziale Emanzipation benachteiligter Kinder im Blick hatten, ob reformpädagogisches Engagement elitärer Separierung oder dem allgemeinen öffentlichen Schulwesen galt, ob sich die pädagogischen Akteure in den Dienst des politischen Konservatismus und Nationalismus stellten oder mit sozialen und demokratischen Bewegungen sympathisierten waren Differenzkriterien, an denen die Arbeiterbewegung ihr Rezeptionsverhalten festmachte. An der „rauen kapitalistischen Wirklichkeit“ würden manch „rührselige Phrasen“ der Reformler zerbrechen⁷². „Verlogene Romantik“, „Gaukelspiel“, „schillernde Seifenblasenherrlichkeit“ sei für den „Proletarier“ das besungene „Kinderparadies“.⁷³ Solche sozialkritischen Perspektiven auf Reformpädagogik stellen einen spezifischen Kritikansatz dar, der dann aber in der vorherrschenden Rezeptionsgeschichte der Reformpädagogik keine adäquate Bedeutung erlangte.

Besonders vor dem Ersten Weltkrieg übte die Reformpädagogik für die pädagogische Standortbestimmung der Arbeiterbewegung eine wichtige impulsgebende Funktion aus. Dass aber auch sozialistische Ideen nicht ohne Einfluss auf Reformpädagogik blieben, zeigt vor allem die reformpädagogische Praxis der Weimarer Republik. Der Entwicklung eines spezifisch pädagogischen Profils auf dieser Basis standen jedoch nicht zuletzt auch die für die deutsche Geschichte typischen politischen Widersprüche, die mit der Spaltung der Arbeiterbewegung eine zusätzliche Vertiefung erfuhren, nachhaltig entgegen. Ansätze einer *konstruktiven Synthese zu einer sozialistischen Reformpädagogik* wurden von ideologischen Richtungsstreitigkeiten überlagert und kamen bestenfalls in pädagogischen Nischen zum Tragen.

72 H. Schulz, Sozialdemokratie und Jugendbewegung, in: Die Neue Zeit 28(1909/10), S.497.

73 O. Rühle, Kinder-Elend. Proletarische Gegenwartsbilder, München 1906, S.1.

8. Auswahlbibliographie

a. Archive

- Archiv der Arbeiterjugendbewegung Oer-Erkenschwick.
 Otto-Rühle Archiv, Technische Universität Dresden.

b. Quellen

- Benner, D./Kemper, H. (Hg.), Quellen zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik, Weinheim/Basel 2001.
- Benner, D. u.a. (Hg.), Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, Teil 3.1: Staatliche Schulreform und Schulversuche in der SBZ und DDR, Weinheim/Basel 2004.
- Dokumente zur Bildungspolitik und Pädagogik der deutschen Arbeiterbewegung, 4. Folge: Von 1917 bis 1945, ausgew. u. erl. v. einem Autorenkollektiv mit einer Einleitung von H. Lemke, Berlin 1985.
- Flach, H./Londershausen, H. (Hg.), Das proletarische Kind. Zur Schulpolitik der Kommunistischen Partei Deutschlands in den Jahren der Weimarer Republik, Berlin (Ost) 1958.
- Hierdeis, H. (Hg.), Sozialistische Pädagogik im 19. und 20. Jahrhundert, Bad Heilbrunn 1973.
- Hoernle, E., Grundfragen der proletarischen Erziehung. Pädagogische und bildungspolitische Schriften, ausgew., eingel. u. erl. von W. Mehnert, H. Flach und H. Lemke, Berlin (Ost) 1983.
- Karsen, F., Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme, Leipzig 1923.
- Krupskaja, N. K., Sozialistische Politik. Eine Auswahl aus Schriften, Reden und Briefen in vier Bänden, besorgt von K.-H. Günther, L. Hartung und G. Kittler, Berlin (Ost) 1967.
- Lesanovsky, W., Den Menschen der Zukunft erziehen. Dokumente zur Bildungspolitik und zum Schulkampf der deutschen Arbeiterbewegung 1870-1900, Frankfurt/M. u.a. 2003.
- Liebkecht, W., Wissen ist Macht – Macht ist Wissen und andere bildungspolitisch-pädagogische Äußerungen, ausgew., eingel. u. erl. v. H. Brumme, Berlin (Ost) 1968.

- Löwenstein, K., Sozialismus und Erziehung. Eine Auswahl aus den Schriften 1919-1933, neu hg. v. F. Brandecker/H. Feidel-Mertz, Berlin/Bonn 1976.
- Neubauer, T., Die neue Erziehung der sozialistischen Gesellschaft. Aufsätze und Reden zur Schulpolitik und Pädagogik, ausgew., eingel. u. erl. v. S. Müller, Berlin (Ost) 1973.
- Oestreich, P., Entschiedene Schulreform. Schriften eines politischen Pädagogen, ausgew. u. eingel. v. H. König und M. Radtke, Berlin (Ost) 1987.
- Quellen zur Geschichte der Erziehung, Berlin (Ost) 1973¹¹.
- Rühle, O., Das proletarische Kind, München 1911.
- Schulz, H., Die Schulreform der Sozialdemokratie (zuerst 1911), Berlin 1919².
- Uhlig, Ch., Reformpädagogik: Kritik und Rezeption in der Arbeiterbewegung. Quellenauswahl aus den Zeitschriften *Die Neue Zeit* (1883-1918) und *Sozialistische Monatshefte* (1895/97-1918), Frankfurt/M. u.a. 2006.
- Uhlig, C., Reformpädagogik und Schulreform. Diskurse in der sozialistischen Presse der Weimarer Republik. Quellenauswahl aus den Zeitschriften *Die Neue Zeit/Die Gesellschaft* und *Sozialistische Monatshefte* (1919-1933), Frankfurt/M. u.a. 2008.
- Zetkin, C. u.a., Die Erziehung der Kinder in der proletarischen Familie, ausgew. u. eingel. v. Hohendorf G., Berlin (Ost) 1960.
- Zetkin, C., Revolutionäre Bildungspolitik und marxistische Pädagogik. Ausgewählte Reden und Schriften, eingel. u. erl. v. Hohendorf G., Berlin (Ost) 1983.

c. Sekundärliteratur

- Alt, R., Das Bildungsmonopol, Berlin (Ost) 1978.
- Andresen, S., Sozialistische Kindheitskonzepte. Politische Einflüsse auf die Erziehung, München/Basel 2006.
- Beiträge zur Bildungspolitik und Pädagogik der revolutionären deutschen Arbeiterbewegung in der Zeit der Novemberrevolution und der revolutionären Nachkriegskrise 1918-1923, 2 Teile, von einem Autorenkollektiv unter Leitung von H. König, Berlin (Ost) 1968.

- Bendele, U., Sozialdemokratische Schulpolitik und Pädagogik im wilhelminischen Deutschland (1890-1914). Eine sozialhistorische empirische Analyse, Frankfurt/M. 1979.
- Bernhard, A., Demokratische Reformpädagogik und die Vision von der neuen Erziehung. Sozialgeschichtliche und bildungstheoretische Analysen zur Entschiedenem Schulreform, Frankfurt/M. 1999.
- Braune, P., Die gescheiterte Einheitsschule. Heinrich Schulz – Parteisoldat zwischen Rosa Luxemburg und Friedrich Ebert, Berlin 2004.
- Buchholz, K. u.a. (Hg.), Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900, 2 Bde., Darmstadt 2001.
- Dollinger, B., Die Pädagogik der Sozialen Frage. (Sozial-)pädagogische Theorie vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zum Ende der Weimarer Republik, Wiesbaden 2006.
- Gentsch, D.-H., Zur Geschichte der sozialdemokratischen Schulpolitik in der Zeit der Weimarer Republik: eine historisch-pädagogische Analyse zur Schulpolitik der SPD in Deutschland in den Jahren von 1919 bis 1933, Frankfurt/M. u.a. 1994.
- Günther, K.-H. u.a. (Hg.), Geschichte der Erziehung. Berlin (Ost) 1987¹⁵.
- Grebing, H. (Hg.), Geschichte der sozialen Ideen in Deutschland. Sozialismus, Katholische Soziallehre, Protestantische Sozialethik. Handbuch, Essen 2000.
- Gröschel, R. (Hg.), Auf dem Weg zu einer sozialistischen Erziehung. Beiträge zur Vor- und Frühgeschichte der sozialdemokratischen „Kinderfreunde“ in der Weimarer Republik, Essen 2006.
- Grunder, H.-U., Anarchistische Erziehung als libertäre Reformpädagogik: Geschichte – Modelle – Beispiele, Baltmannsweiler 2007.
- Hohendorf, G., Arbeiterbewegung und Reformpädagogik, Oldenburg 1989.
- Klemm, U., Anarchisten als Pädagogen. Profile libertärer Pädagogen, Frankfurt/M. 2002.
- Lesanovsky, W., Lernen, lernen und abermals lernen. August Bebel über Volksbildung, Erziehung und Pädagogik, Frankfurt/M. u.a. 2005.
- Marxen, P., Erziehungswissenschaft und Arbeiterbewegung. Die Arbeiterbewegung im Blickfeld pädagogischer und schulpolitischer Konzeptionen in Deutschland in der Zeit vor und nach dem 1. Weltkrieg, Frankfurt/M. u.a. 1984.
- Mitzenheim, P., Thüringer Pädagogen und bildungspolitische Bestrebungen der Arbeiterbewegung, Jena 2000.
- Neuhäuser, H./Rülcker, T. (Hg.), Demokratische Reformpädagogik, Frankfurt/M. u.a. 2000.
- Rülcker, T./Oelkers, J. (Hg.), Politische Reformpädagogik, Bern u.a. 1998.
- Radde G. u.a. (Hg.), Schulreform – Kontinuitäten und Brüche. Das Versuchsfeld Neukölln, Bd. 1: 1912 bis 1945, Opladen 1993.
- Schwarte, N., Schulpolitik und Pädagogik der deutschen Sozialdemokratie an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert, Wien u.a. 1980.
- Stecklina, G./Schille, J. (Hg.), Otto Rühle. Leben und Werk (1874-1943), Weinheim/München 2003.
- Stöhr, W., Lehrer und Arbeiterbewegung. Entstehung und Politik der ersten Gewerkschaftsorganisation der Lehrer in Deutschland 1920 bis 1923, 2 Bde., Marburg 1978.
- von Werder, L., Sozialistische Erziehung in Deutschland 1848-1973, Frankfurt/M. 1974.

Konservative Revolution

Roland Bast

1. Einleitung
2. Gesellschaftlich-kultureller Kontext
3. Konservative Revolution und Reformpädagogik
4. Rezeption
5. Ausblick
6. Auswahlbibliographie

1. Einleitung

Mit dem Begriff „Konservative Revolution“ wird innerhalb der politischen Ideengeschichte ein Einstellungssyndrom der kulturkritischen intellektuellen deutschen Rechten beschrieben, das insbesondere in den 1920er und frühen 30er Jahren der Weimarer Republik eine spezifische Konzeption von Staat und Gesellschaft postulierte und grundlegte, die ihrerseits als Teil der übergreifenden Lebensreformbewegung jener Zeit verstanden werden kann. Dabei ging es der Konservativen Revolution einerseits um die Umwälzung, andererseits um die Abwehr bislang gültiger Maßstäbe und Kriterien wirtschaftlicher, gesellschaftlicher, politischer und kultureller Formen des Zusammenlebens aus dem Geist der Ästhetik.

Der – vordergründig betrachtet – kontradiktorische Begriff „Konservative Revolution“ tritt zum ersten Mal explizit bei Thomas Mann in dessen Nietzsche-Essay von 1921 auf und beschreibt dort Nietzsches künstlerisch-philosophisches Werk als eine Synthese von „... Aufklärung und Glauben, von Freiheit und Gebundenheit ...“; die von Anfang an „... auf nichts anderes als konservative Revolution ...“ abziele.¹ In späteren Arbeiten, etwa über „Goethe und Tolstoi“ und in seiner „Russischen Anthologie“, greift Mann wiederholt auf diesen Begriff zurück, um deutlich zu machen, dass ein „revolutionärer Konservatismus“ systema-

tisch in der Lage sei, (unpolitische) Kultur und (ethischen) Sozialismus zu harmonisieren. Ohne dass der Begriff hier schon auftaucht, kann Manns Essay „Betrachtungen eines Unpolitischen“ von 1918 sozusagen als die Programmschrift der Konservativen Revolution angesehen werden.² Populär wurde der Begriff allerdings erst später im Jahre 1927 durch den Vortrag von Hugo von Hofmannsthal „Das Schrifttum als geistiger Raum der Nation“ in der Münchener Universität, in der schon deutlicher konturiert wird, wogegen sich das konservativ-revolutionäre Denken in Stellung bringt:

„Ich spreche von einem Prozess, ... einer Synthese, ... in der wir mitten inne stehen ..., [die] ... anhebt als eine innere Gegenbewegung gegen jene Geistesumwälzung des 16. Jahrhunderts, die wir in ihren zwei Aspekten Renaissance und Reformation zu nennen pflegen. Der Prozess, von dem ich rede, ist nichts anderes als eine konservative Revolution von einem Umfang, wie die europäische Geschichte ihn nicht kennt. Ihr Ziel ist Form, eine neue deutsche Wirklichkeit, an der die ganze Nation teilnehmen könne.“³

Im Folgenden sollen zunächst Begründungszusammenhänge konservativ-revolutionärer Denkansätze sowie damit einhergehende Gesellschaftsdiagnosen und anthropologische Prämissen erläutern

1 T. Mann, Schriften und Reden zur Literatur, Kunst und Philosophie, Bd. 1, Frankfurt/M. 1968, S.116.

2 T. Mann, Betrachtungen eines Unpolitischen. Gesammelte Werke in Einzelbänden (zuerst 1918), Frankfurter Ausgabe, hg. v. P. de Mendelssohn, Frankfurt/M. 1983.

3 H. von Hofmannsthal, Das Schrifttum als geistiger Raum der Nation, München 1927, S.31.

tert, im Anschluss daran vergleichbare Denkmotive und Ideologeme bei einzelnen Vertretern wie auch innerhalb ganzer Richtungen der Reformpädagogik aufgezeigt werden. Dem Beitrag liegt die These zugrunde, dass sich Konservative Revolution und Reformpädagogik als Teile einer „textuellen Konkretisation eines allgemeinen Reflexionsmodus ...“⁴ rechter Kulturkritik verstehen lassen, die insbesondere in den 1920er und frühen 30er Jahren der Weimarer Republik diskursbeherrschend wurden.

2. Gesellschaftlich-kultureller Kontext

Die politisch-gesellschaftlichen Ziele konservativer Revolution können als spezifische Reaktion auf die seinerzeit brisanter werdenden Probleme der sich beschleunigenden Moderne am Ende des 19. Jahrhunderts gedeutet werden. Die sich immer schneller und ungesteuerter entwickelnde Industrialisierung mit ihren ökonomischen, insbesondere auch sozialen Folgeproblemen, der Entwurzelung durch Arbeitsmigration, dem Mobilitätswang, der Pauperisierung breiter Bevölkerungsschichten, der Zersiedelung der Städte, der unzumutbaren Wohnverhältnisse in den schnell hochgezogenen Mietskasernen sowie der damit einhergehenden Verdichtung der Lebensverhältnisse harrten dringlich einer Lösung. Nicht nur das Proletariat, sondern auch das Bildungs- und Besitzbürgertum jener Zeit stand vor Herausforderungen, welche die bislang eingeschliffenen Schemata herkömmlicher Modalitäten der Krisenbewältigung sprengte. Nachdem das spätféudale ançien regime des Kaiserreichs seine letzten Legitimationsreserven im Ersten Weltkrieg aufgebraucht hatte, galt es nun, neue verbindliche Sinnhorizonte auszumachen, die sich sowohl von der immer mehr Zulauf gewinnenden Sozialdemokratie als auch vom leninistischen Bolschewismus abgrenzten, aber auch das historisch überlebte Hohenzollernreich nicht neu akklamierten. Mit dem gleichen Nachdruck stemmte man sich gegen das liberal-kapitalistische System anglo-amerikanischer Herkunft. Dessen Utilitarismus stand bei den bürgerlichen

Schichten von vornherein unter dem Verdacht, über Prozesse der Parlamentarisierung politischer Entscheidungen und damit zugleich von Demokratisierung, Individualisierung, Rationalisierung sowie der Ausdifferenzierung sozialer Systeme einer Plutokratie Vorschub zu leisten, mit der die bislang geltenden und vermeintlich angestammten Rechte und Privilegien des Bürgertums in Frage gestellt würden. Das, was Max Weber in seiner Rede „Wissenschaft als Beruf“ von 1917 als „Entzauberung der Welt“⁵ gegenwartsdiagnostisch auf den Begriff gebracht hatte, galt es, nicht als unumkehrbar resignativ hinzunehmen, sondern vielmehr zu bekämpfen, oder, besser noch, dem Prozess der „Entzauberung“ ein Projekt der ästhetischen „Wiederverzauberung“ entgegenzustellen.

Vor diesem Hintergrund versuchten maßgebliche Vertreter der intellektuellen Rechten in Deutschland, die in der Tradition der romantischen Aufklärungskritik standen, teilweise unter Anschluss an ideologische Versatzstücke des europäischen Auslandes (George Sorel, Gustave Le Bon, italienischer Futurismus u.a.), diese mit der deutschen Lebensphilosophie zu einer „konservativ-revolutionären“ Melange zu verbinden. Aus höchst unterschiedlichen Feldern des gesellschaftlichen Lebens kommend, traten ihre Repräsentanten in sehr verschiedenen literarischen Publikationsformen an die Öffentlichkeit⁶. Zu ihnen gehörten etwa

- Hans Zehrer als Chefredakteur einer Kulturzeitschrift,
- Arthur Moeller van den Bruck, Wilhelm Stapel als publizistische Einzelkämpfer,
- Carl Schmitt, Werner Sombart, Hans Freyer, Ferdinand Tönnies, Karl Jaspers als Hochschullehrer,
- Artur Mahraun, Hans Blüher, Stefan George als charismatische Führer eines „Bundes“,
- Ernst Jünger als Schriftsteller usf.

5 M. Weber, *Wissenschaft als Beruf* (zuerst 1919), Stuttgart 1995, S.19.

6 Eine weitgehend komplette Übersicht von Vertretern und Richtungen findet sich bei A. Mohler/K. Weissmann, *Die Konservative Revolution in Deutschland 1918-1932*, Graz 2005⁶ sowie – insbes. mit Blick auf die Textquellen – bei St. Breuer, *Anatomie der konservativen Revolution*, Darmstadt 1995², S.213-220.

4 G. Bollenbeck, *Eine Geschichte der Kulturkritik*, München 2007, S.16f.

Verbreitete Publikationsformen konservativ-revolutionären Denkens waren etwa

- soziologisch-ökonomische Gegenwartsdiagnosen wie die von Ferdinand Fried (Pseud.), eigentl. Ferdinand Friedrich Zimmermann,
- geschichtsmetaphysische Deutungen wie z.B. Oswald Spenglers „Untergang des Abendlandes“ oder
- literarische Essayistik wie beim frühen Thomas Mann oder bei Walther Rathenau.

Der Heterogenität der Funktionen und publizistischen Formen entsprach eine teilweise unterschiedliche Akzentsetzung der ideologisch-weltanschaulichen Prämissen bzw. Konsequenzen. Die Chronisten der Konservativen Revolution Armin Mohler und Karlheinz Weissmann⁷ unterscheiden insgesamt fünf „Trägergruppen“⁸ (die Völkischen, die Jungkonservativen, die Nationalrevolutionären, die Bündischen und das Landvolk), die, geeint durch eine gemeinsame Frontstellung gegen Aufklärung, Rationalismus, Liberalismus, parlamentarische Demokratie und ein als autonom gedachtes Subjekt, von unterschiedlichen partikularen Interessenlagen her ihre neue Ordnung propagierten. Als Garant und Ausgangsbasis für die revolutionäre Umgestaltung galt ihnen die Jugend, die im Wandervogel und der darauf folgenden bündischen Jugendbewegung unter Beweis gestellt hatte, wie sehr sie für Werte wie Körperlichkeit, Verzicht, Opfermut, Härte und kollektive Geschlossenheit bereit war einzustehen. Das romantische Wiederanknüpfen an das Unverfälschte, an das Leben mit seinen unverfügbaren Schicksalsverläufen, seinen unplanbaren, sich eher dem Emotionalen als dem Reflexiven erschließenden Fügungen entsprach der jugendlichen Sehnsucht nach Ganzheit und Authentizität eher als das, was die Moderne mit ihren bürokratischen Strukturen, ihren parlamentarischen Debatten und ihrer industriellen Standardisierung aufzubieten hatte. Maßgeblich sollte das werden, was der Einzelne für die ihn umgebende bündische Organisation bzw. Volksgemeinschaft als organisches Ganzes gleichsam instinktiv tut, ohne reflexive Rückkoppelung etwa unter dem Gesichtspunkt aufgeklärt universaler moralischer Urteilsbildung.

Die lebendige Tatsache der „Volkszugehörigkeit“ entlastete von rationalen Interaktionsformen der als verdinglichend empfundenen, formell auszuhandelnden Kohäsionen. Marginalitätsgefühle, Entfremdungsängste und Orientierungslosigkeiten wurden gegenstandslos, denn eine organisch gefügte „Gemeinschaft“ lebte von unmittelbaren Zugehörigkeitsgefühlen ihrer Glieder, deren kollektiver Geist immer schon weiß, was ihr frommt und was nicht.

Die für das Konservativ-Revolutionäre typische Absage sowohl an das aufgeklärt-lineare Fortschrittsdenken als auch an den Zeitgeist des Historismus entsprach zugleich dem seinerzeit weit verbreiteten Lebensgefühl der zurückkehrenden Teilnehmer des Ersten Weltkriegs, als deren Erfahrungshintergrund sich in der Tat – wie etwa die hohen Auflagen der zeitgenössischen Kriegsmemoirenliteratur belegen – das Kameradschaftserlebnis als grundierendes Element männerbündlerischer Gemeinschaften bestätigte. „Der Kampf als inneres Erlebnis“⁹ war es, der in der Lage zu sein schien, neue Sinngebung zu vermitteln, nachdem die alten bürgerlichen Verbindlichkeiten wie Religion, feudale Ordnung, Tradition, ständischer Status und Familie ihre moralischen Geltungsansprüche verloren hatten. Das Heraustreten aus der Zeit in die geschichtslose Stille, die damit einhergehende Abwendung vom Bild zunehmender Humanisierung durch technischen Fortschritt, den man an sein Ende gekommen sah bzw. den man durch radikale Steigerung seiner mobilen Kräfte zu Ende bringen wollte, um daran anschließend in das nihilistische Lebensgefühl des nietzscheanischen „großen Mittags“ einzutauchen, in die zeit- und ziellose Gegenwart, in die „ewige Wiederkehr des Gleichen“ – derartige Denkmotive zwischen vitalistischem Voluntarismus und synthetisierender Organologie schienen in der Lage zu sein, die depressiven Stimmungen mangelnder Daseinsorientierung zu überwinden und die als unnatürlich gewertete Aufspaltung des Volkes in Klassen und Stände aufzuheben. Die herkömmlichen zivilisatorischen Ordnungsstrukturen, die den Einzelnen in Rollenkonzepte pressen und ihn so seines eigentlichen Lebens berauben, glaubte man überwinden zu müssen zugunsten einer der

7 Mohler/Weissmann, a.a.O. (Anm. 6).

8 Ebd., S.87.

9 E. Jünger, *Der Kampf als inneres Erlebnis*, Berlin 1922.

rationalen Vernunft prinzipiell unzugänglichen Wirklichkeit des „Lebens“. Das Rätselhafte, Verborgene, Undurchdringliche, Schicksalhafte, ja Unheimliche des Lebens wird im Kontext der Denkansätze der Konservativen Revolution als die entscheidende Kraft ausgelegt, die aus sich selbst empor drängt und auf diese Weise den Einzelnen trägt. Das impulsive Leben in seiner unerschöpflichen Lebendigkeit und Vielseitigkeit war danach kaum hinreichend über Prozesse der Kognition auf den Begriff zu bringen; vielmehr rief es den Einzelnen zur Hingabe auf; weil das Leben in seiner Irrationalität sich jeweils nur als Ganzes offenbarte, erforderte es vom Einzelnen offensichtlich auch die Totalität des Sich-Verströmens an eben dieses Leben selbst.

Das, was in der Moderne durch zergliedernde Arbeitsteilung, Individualisierung, Spezialisierung und Rollenhandeln auseinander gefallen war, nämlich die ursprüngliche Einheit, das Ganze des menschlichen Lebens, sollte wieder zusammengeführt werden. Als entscheidendes Medium hierfür galt das „Erlebnis“. Im Erlebnis wirkte das Leben unmittelbar und bis in die Verästelungen der Seele hinein. Hier sollte das entfremdete Dasein zumindest temporär, gleichsam in ekstatischer Weise aufgehoben sein. Verbindlichkeiten und Maßstäbe erschienen dann unmittelbar evident, die existentiellen Vorgaben offenbarten sich dem Einzelnen urplötzlich und unverstellt in ihrem totalen Anspruch; vorgängige Rationalisierungen erwiesen sich eher als Hindernis, insofern sie die Unmittelbarkeit des Erlebens nur stören mussten. Erwartet wurde eher passive Hingabe als aktives, vom Interesse an Vernunft geleitetes begriffliches Analysieren, und das hieß zugleich: Stimulierung emotional-vitaler Tiefenschichten, mit denen man die schöpferischen Potentiale des Einzelnen zur Geltung zu bringen hoffte.

Doch sollte es nicht um *schrankenlose* Entfaltung irrationaler Gemütskräfte eines autonomen Subjekts gehen, vielmehr die Aufgipfelung vitaler Kräfte entscheidend begrenzt und kanalisiert werden durch spezifische Formen von Vergemeinschaftung, die freilich zwischen den verschiedenen, miteinander konkurrierenden „Trägergruppen“ innerhalb der Konservativen Revolution differierten. Einig war man sich zwar darin, dass das westlich-parlamentarische Sys-

tem die irrationalen, nach Identifikation mit dem großen Ganzen strebenden Seelenkräfte verkümmern lässt, uneins aber, *welche* kollektiven Zusammenschlüsse sie angemessen aufzunehmen und zu veredeln in der Lage wären, wobei man etwa das „Volk“ als Keimzelle einer nationalen Wiedergeburt und/oder die Rückkehr zu agrarisch-vormodernen Strukturen propagierte bzw. – wie auf Seiten konservativ-revolutionärer Angehöriger der Jugendbewegung – für den „Bund“ als adäquate Lebensform des organisch-ganzheitlichen Zusammenlebens plädierte.

Rückblickend betrachtet hatte die Konservative Revolution in letzteren Krisen möglicherweise ihren größten Einfluss innerhalb der deutschen Gesellschaft. Denn die von den Schützengräben und Fronterlebnissen geprägte Jugend, die aus dem Ersten Weltkrieg heimkehrte, fand in den neu gegründeten Bünden bzw. in den Freikorps so etwas wie die Fortsetzung der männerbündlerischen Kameradschaftserlebnisse des Krieges. Im Gegensatz zum eher anarchisch-subjektivistischen Wandervogel der Vorkriegszeit betonten die Bündischen, nicht zuletzt motiviert durch ihre Kriegserfahrung, die Geschlossenheit der Gruppe. Der Selbsterziehungsgedanke des Wandervogels wurde mehr und mehr ersetzt durch die Gehorsamsleistung gegenüber dem Gruppenführer. Hans Blüher, einer der maßgeblichen Führer der Jugendbewegung, sprach davon, dass der Führer sich sein Volk wählt und nicht umgekehrt. Das Genie des Führers erlaube ihm als „Sehendem“ die Wahl eines Volkes. Der geborene Führer bedürfe keines Volkes, um Führer zu sein, wohl aber das blinde und uneinsichtige Volk eines Führers.¹⁰ Der charismatische Führer – und nur ein solcher wurde vom Bund akzeptiert – wecke Gefühle der Begeisterung, der Identifikation, des Schwärmens und rufe damit zur freiwilligen Gefolgschaft auf. Man war mit Leidenschaft bei der Sache, man opferte sich, weil man den Führer liebte. Eine solche Liebe fragte nicht nach Rechtsvorschriften, Mitbestimmungsmodalitäten oder nach Grenzen von Zumutbarkeiten, vielmehr aktualisierten sich diese jeden Augenblick neu im Bejahen des Führers selbst.

10 H. Blüher, Führer und Volk in der Jugendbewegung, Jena 1918, S.3; → Beitrag: Jugendbewegung.

Was hier als Postulat eines homoerotisch grundierten Führer-Gefolgschaftsverhältnisses zu einer Neuorientierung kollektiver Lebensformen erhoben wurde, lässt sich in Grundzügen auf Nietzsches zweiten Teil seiner „Unzeitgemäßen Betrachtungen“ sowie seinen Essay „Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben“ von 1874 zurückführen.¹¹ Die darin geforderte Herrschaft des Lebens über das Wissen, die Verurteilung der monumentalen Künstlerhistorie, die alles Schöpferische erstickt und die Gegenwart künstlerischen Schaffens zwanghaft kanonisiert, somit das Epigonentum auf Dauer stellt – diese Fundamentalkritik gab das Paradigma ab für den Teil der Konservativen Revolution, der, dem bei Stefan George und dessen „Kreis“ artikulierten Lebensgefühl verwandt, den Triumph der Jugend gegenüber den „Übergangsmenschen“¹² des Kaiserreichs auskostete.¹³

Eine solche fundamentale Rebellion gegen den als zivilisatorisch dekadent wahrgenommenen Zeitgeist musste notwendigerweise auf einen entschlossenen Willen zur revolutionären Aktion setzen. Dabei waren gelegentliche ideologische Überschneidungen, Anleihen und Bündnisse mit eher sozialistisch eingestellten Vertretern möglich. Ein Beispiel dafür ist der „Führer“ der „deutschen jungenschaft“ (nach dem Gründungsdatum 1.11.1929: „dj.1.11“), *Eberhard Koebel* (1907–1955), der sich in Anlehnung an den schwedisch-lappischen Sprachgebrauch „tusk“ (der Deutsche) nannte und als eine der schillerndsten Persönlichkeiten der Jugendbewegung galt. Zunächst konservativ-revolutionär eingestellt, später dem Nationalsozialismus zugetan, hielt er es danach mit den Kommunisten. In einer späteren Phase versuchte er sich wieder, allerdings ohne Erfolg, mit den Nationalsozialisten einzulassen. Nach deren Machtübernahme ging er in die Emigration, wurde nach dem Krieg in der DDR aktiv, geriet allerdings dort sehr schnell in die Isolation und starb 1955. Für Koebel war

es offensichtlich der voluntaristische Aktivismus, der ihn vom Rechts- zum Linksradikalismus und wieder zurück pendeln ließ. Der Wille zur antibourgeoisen Aktion, der ohne sichernde Rückvergewisserung nach vorn strebt, sich zur Avantgarde erklärt und um das Hereinbrechen des „kairos“ weiß – das war es, was revolutionäre Rechte und Linke zu jener Zeit vorübergehend verband.¹⁴

Als ein Beispiel dafür, wie derartige existentialistisch-aktivistische, systemsprengende Denkmotive innerhalb des ideologischen Spektrums der Konservativen Revolution mit Ansätzen zu einer gesamtgesellschaftlichen, ja globalen Diagnose amalgamiert wurden, kann der Essay „Der Arbeiter“¹⁵ von Ernst Jünger von 1932 angesehen werden. Jünger will der Arbeit eine neue ästhetische und damit letztlich auch sittlich-verbindliche Sinnggebung verleihen. Sein anarchisch-heroisches Arbeitsverständnis löst das herkömmliche traditionelle Arbeitsverständnis in der Nachfolge Hegels (Arbeit als Prozess der Vergesellschaftung und Versittlichung, als ein „Im-anderen-zu-sich-selber-Kommen“) ab, indem es diesem seine ihm noch verbliebenen Reste obrigkeitsstaatlich-ständischer Orientierungsmarkierungen entreißt. Den daraus resultierenden Nihilismus kompensiert Jünger auf ästhetischem Wege dadurch, dass er ihn ins Positive wendet und mit einem heroisch-aggressiven Fatalismus auflädt. Die kosmologisch interpretierte „Arbeit“ und die mit ihr einhergehende Technisierung werden bedingungslos affirmiert, ihre Möglichkeiten bis ins Äußerste gesteigert, um die „Arbeit“ als das kenntlich zu machen, was sie eigentlich ist, nämlich eine Seinskategorie, der ein Sinn lediglich nur noch als ein heroisch-ästhetischer abgerungen werden kann.

Der Kontrast zwischen der revolutionären Arbeitsauffassung Jüngers und der patriarchalen obrigkeitsstaatlichen Vorstellung von Arbeit des Spätefeudalismus, wie sie auch im wilhelmi-

11 Vgl. F. Nietzsche, Bd. 3/1 der Kritischen Gesamtausgabe, hg. v. G. Colli/M. Montinari, Berlin/New York 1967ff.

12 M. Doerry, *Übergangsmenschen*, 2 Bde., Weinheim/München 1986.

13 Vgl. z.B. das Gedicht „Einem jungen Führer im ersten Weltkrieg“ von Stefan George, in: ders., *Werke in Einzelausgaben*, Bd. 9: „Das neue Reich“, Berlin 1928, S.41-45.

14 In diesen Kontext ist auch der Soziologe Hans Freyer einzuordnen, der, seinerzeit den „jungkonservativen“ Flügel der Konservativen Revolution vertretend, in seiner bekannten Schrift „Revolution von rechts“ (Jena 1931) ähnliche Gedanken äußerte.

15 Zit. n. der Ausg. „Cottas Bibliothek der Moderne“, Stuttgart 1982; innerhalb der Werkausg. von Ernst Jünger bildet „Der Arbeiter“ den Bd. 8, Stuttgart 1998.

nischen Deutschland noch durchgängig verbreitet war, ist unübersehbar. Dort konnte der Arbeit, ungeachtet ihrer systemstabilisierenden Funktion, eine für das Subjekt durchaus noch sinnhafte, ja durchaus noch versittlichende Perspektive abgewonnen werden. Der Einzelne wusste sich zumindest innerhalb eines Ganzen aufgehoben und geborgen. Davon setzt sich Jüngers nihilistische Überspitzung bewusst ab.¹⁶ Sein, wenn man so will, „moderner“ Arbeiter begreift sich als Repräsentant einer neuen Zeit. Er weiß um seine Zugehörigkeit zur „Gestalt“ eines futuristischen Typs, dem die Zukunft gehört und der alle Fragen des sozialen oder gar solidarischen Konnexes hinter sich gelassen hat. Arbeit und Technisierung umspannen alle Lebensbereiche, sie sind aus der Sicht von Jüngers „Arbeiter“ nicht mehr nur Teilbereiche des Lebens, sondern vielmehr machen diese als Determinanten des Lebens sozusagen das Leben selbst aus. Hier ist nichts mehr zu humanisieren, vielmehr fordert dieser planetarische „Weltgeist“, der nicht mehr der „Weltgeist“ Hegels ist, zu existentiellem Kampf auf, in dem es sich zu behaupten gilt.

In seiner verdichteten Form tritt der Kampfcharakter der Arbeit im Kriege zutage. „Nicht wofür wir kämpfen, ist das Wesentliche, sondern wie wir kämpfen.“¹⁷ Auf diesen Appell zur heroischen Selbstbehauptung im neuen Zeitalter globaler Verdinglichung reduzieren sich in den Augen Jüngers die Handlungsmöglichkeiten des Subjekts.

„Der Geist der Materialschlacht und des Grabenkampfes, der rücksichtsloser, brutaler, wilder ausgefochten wurde als je ein anderer, erzeugte Männer, wie sie die Welt bisher nie gesehen. Es war eine ganz neue Rasse, verkörperte Energie, Stahlnaturen, eingestellt auf den Kampf in seiner grässlichsten Form ... Das ist der neue Mensch. Was hier im Kampfe als Erscheinung sich offenbart, wird morgen die Achse sein, um die das Leben schneller und schneller schwirrt. ... Baumeister werden sie sein auf dem zertrümmerten Fundament der Welt. Denn dieser Krieg ist ... die Hammerschmiede, die die Welt in neue Grenzen und neue Gemeinschaften zerschlägt.“¹⁸

Und auch hier zeigt sich ansatzweise der männerbündlerische Zug der Konservativen Revolution. Wenn der „neue Mensch“ im Schützengraben geboren wird, wenn aus ihm Männer als „Stahlnaturen“ erwachsen, dann ist die maskuline Attitüde als existentielle Überlebensstrategie in der totalen Arbeitsgesellschaft zwingend geboten. Möglichkeiten der Daseinsbehauptung existieren lediglich noch als Stirnerscher Anarch oder (in militärischer Metaphorik) „auf verlorenem Posten“. Beide Existenzweisen kennen allerdings dann keine subjektiv verankerte Moralität mehr, weil die planetarisch durchrationalisierte und technisch hochgerüstete Arbeitsgesellschaft allenfalls in Vernetzungen denkbar ist und von daher individuell zurechenbare gewissensgebundene Moral nicht mehr vorsehen kann. Wenn die Eliten der sich entwickelnden Industriegesellschaft am Anfang des 20. Jahrhunderts noch zumindest Ansätze eines Problembewusstseins im Blick auf die Krisenerscheinungen eines entfesselten Kapitalismus zeigten, dann verdampfte dies bei Jünger zur Option für eine anarchistische, ungebremst destruktive Raserei, an deren Ende dann das ganz Andere stehen sollte.

„Erst wenn ... dieses Schauspiel der im Leeren kreisenden Kreise hinweg gefegt ist, wird sich das entfalten können, was an Natur, an Elementarem, an echter Wildheit, an Fähigkeit zu wirklicher Zeugung mit Blut und Samen in uns steckt. Dann erst wird die Möglichkeit neuer Formen gegeben sein.“¹⁹

Eine dieser neuen „Formen“ war der Männerbund, die Gemeinschaftsform der Bünde der Jugendbewegung, der Kameradschaft der Frontsoldaten des Ersten Weltkriegs und der Freikorps in der Weimarer Republik. Diese „Form“ vermittelte „... Tausenden von jungen Leuten das Erlebnis einer von Grund auf unbürgerlichen Lebenshaltung“²⁰.

Für das Bemühen, die sozialistischen Ziele der Linken mit deutsch-nationalem Konservatismus zu versöhnen und somit revolutionären Elan von links und rechts in antibürgerlicher Absicht politisch in eine einheitliche Stoßrich-

16 Vgl. P. Koslowski, *Der Mythos der Moderne*, München 1991, S.154.

17 Jünger, *Der Kampf*, a.a.O. (Anm. 9), S.76.

18 Ebd., S.72.

19 Jünger, *Der Arbeiter*, a.a.O. (Anm. 15), S.11.

20 Mohler/Weissmann, a.a.O. (Anm. 6), S.41.

tung zu bewegen, stehen innerhalb der Konservativen Revolution insbesondere die Nationalbolschewisten. Hier wäre etwa der „Tatkreis“ zu nennen, eine Gruppe um den Journalisten Hans Zehrer und dessen Zeitschrift „Die Tat“ (seit 1908),²¹ wie auch Oswald Spengler mit seiner Schrift „Preußentum und Sozialismus“ von 1919.²² Explizite Vertreter des Nationalbolschewismus waren Ernst Niekisch²³ und Karl-Otto Paetel.²⁴ Diese Gruppe konnte in den 1920er Jahren an offizielle Ansätze der Ostpolitik des Reiches anknüpfen, die seinerzeit um eine Verständigung mit den Sowjets bemüht war. In bewusster Wiederanknüpfung an traditionelle Kontakte zum zaristischen Russland (Yorck von Wartenburgs „Konvention von Taurroggen“, Bismarcks Rückversicherungsvertrag) setzte die Reichsregierung mit den Sowjets durch das Waffenstillstandsabkommen von Brest-Litowsk 1917 und den Rapallo-Vertrag von 1922 diese Politik fort. Selbst Kooperationen zwischen Reichswehr und Roter Armee wurden möglich. Zu dieser Politik der Annäherung an den Osten, die in erster Linie die Reduzierung der wirtschaftlichen Belastungen und Souveränitätseinschränkungen des Versailler Vertrags vorsah, lieferten die Vertreter der Konservativen Revolution sozusagen die kulturell überhörende Begleitmusik.

Vergleichbar der Zeit der deutschen Klassik und des Neuhumanismus, als Winckelmann, Goethe, W. v. Humboldt das antike Griechenland und dessen Kultur als „... edle Einfachheit und stille Größe ...“ in seiner vermeintlich humanisierenden Kraft neu entdeckten, waren es nun einzelne Vertreter der Konservativen Revolution, die die russische Kultur bzw. den russischen Menschen gleichsam als Therapie für die Nöte der Weimarer Republik und ihrer Gesellschaft propagierten. Hier war es vor allem Arthur Moeller van den Bruck, der als Übersetzer und Herausgeber der Werke Dostojewskis den slawophilen Einfluss innerhalb der Konservativen Revolution verstärk-

te. Ihn beeindruckten die Ideen Dostojewskis hinsichtlich der Errichtung eines slawischen Großreiches, das, anders als die Gesellschaften des Westens, seinen missionarischen geschichtlichen Auftrag erkennend, sich als Gottesstaat errichten wollte und sich dabei auf die tiefe Gläubigkeit der russischen Menschen verlassen konnte. Deren Sehnsucht nach sakraler Überhöhung des Alltags, nach liturgischer Formgebung, nach Verschmelzung mit einer Idee, die höher ist als der Einzelne selbst, war ihm Vorbild auch für die deutsche Gesellschaft der Weimarer Zeit. Im Blick auf Dostojewskis Russlandbild sah Moeller van den Bruck die eigentliche Alternative zu den zivilisatorisch vermeintlich entarteten utilitaristisch-dekadenten Staaten des Westens.²⁵ Das russische Sendungsbewusstsein, das – ungeachtet der alltäglichen widrigen Lebensumstände – ein Volk seinen schicksalhaft vorgegebenen Weg gehen lässt, das war für Moeller van den Bruck der Ausweg aus der als perspektivlos empfundenen Zeit der 1920er Jahre.

3. Konservative Revolution und Reformpädagogik

„Auch heute ist schwerlich zu verkennen, in wie hohem Maße die Wiedererweckung reformpädagogischer Gedanken einem grassierenden gegenauflärerischen Ressentiment und einer bisweilen sogar vulgären Polemik gegen die Verkopfung und Rationalisierung unserer modernen Welt geschuldet wird. Wenn gelegentlich die Ansicht vertreten wird, die Reformpädagogik der Jahrhundertwende stelle die zeitgemäße pädagogische Antwort auf die Modernisierung von Welt und Gesellschaft dar, so kann dem mit nicht minderem Recht entgegengehalten werden, die reformpädagogische Bewegung habe sich auch als ein antimodernistischer Protest nach Art einer konservativen Revolution verstanden.“²⁶

21 Vgl. K. Fritzsche, Politische Romantik und Gegenrevolution, Frankfurt/M. 1976.

22 O. Spengler, Preußentum und Sozialismus, München 1919.

23 E. Niekisch, Gewagtes Leben, Köln/Berlin 1958.

24 K.-O. Paetel, Versuchung oder Chance? Zur Geschichte des deutschen Nationalbolschewismus, Berlin u.a. 1965.

25 Sein berühmtes Buch „Das dritte Reich“ (zuerst 1923) ist nicht misszuverstehen als eine Propagandaschrift, die etwa Hitlers „Drittes Reich“ ankündigt. Der Titel bezeichnet vielmehr in eschatologischer Bedeutung die Herrschaft des heiligen Geistes als Wiederkunft des christlichen Gottes.

26 W. Böhm/W. Harth-Peter (Hg.), Schnee vom vergangenen Jahrhundert – neue Aspekte der Reformpädagogik, Würzburg 1994², S. 8.

Was Böhm/Harth-Peter hier andeuten, ist bislang nur wenig in das Blickfeld pädagogischer Historiographie gerückt, nämlich die „Reformpädagogische Bewegung“ als Teil der Konservativen Revolution zu betrachten oder zumindest im Kontext der Konservativen Revolution zu beurteilen und zu bewerten.²⁷ Ein möglicher Grund dafür mag darin liegen, dass die Vertreter der Konservativen Revolution sich eher als Künstler, als Gesellschaftsreformer, als Publizisten oder als säkulare Propheten (Seher) eines zukünftigen Zeitalters sahen und insofern explizit pädagogische bzw. bildungstheoretische Fragestellungen im engeren Sinne kaum in ihr Blickfeld gerieten. In der umfassenden und bis heute nach wie vor Maßstäbe setzenden Darstellung von Mohler/Weissmann tauchen dann auch konsequenterweise nur *Berthold Otto*, *Martin Luserke* (1880-1968) und *Hans Blüher* (1888-1955) als in engerem Sinne der Pädagogik zuzurechnende Vertreter der Konservativen Revolution auf. Die NS-Pädagogen Alfred Baeumler und Ernst Krieck, dort ebenfalls erwähnt, werden als „Überläufer zum Nationalsozialismus“ zwar noch der Konservativen Revolution zugerechnet, weil sie von dort ihren fachbiographischen Anfang nahmen; weil aber der wesentliche Teil ihrer Werke der konzeptionellen Erarbeitung einer NS-Pädagogik gewidmet ist, gelten sie für Mohler/Weissmann nicht mehr als Angehörige der Konservativen Revolution im engen begriffsanalytischen Sinne.

Unabhängig von solchen Zuordnungen lässt sich mit guten Gründen belegen, dass wesentliche Denkmotive, Gesellschaftsdiagnosen, Zeitgeistanalysen, politische Zielvorstellungen, kulturkritische Einstellungen, Menschenbilder und gesellschaftliche Alternativentwürfe aus dem Umfeld der Konservativen Revolution sich in ähnlicher, wenn nicht gleicher Weise auch bei einem großen Teil der Vertreter der Reformpädagogik finden lassen.

a. Kunsterziehungsbewegung

Derartige Gleichklänge lassen sich bis in die Semantik hinein etwa bei der Kunsterziehungsbewegung finden, einer historisch frühen Form der Reformpädagogik. Julius Langbehns Buch „Rembrandt als Erzieher“ erschien 1890 und traf als Programmschrift rechter Kulturkritik den Nerv der Zeit. Sein Ausweg, den er am Ende des 19. Jahrhunderts aus den „Entzauberungs“prozessen der aufkommenden Industriegesellschaft wies, war der „Heilsweg“ der Kunst. Die Dialektik von Vernunft und Gefühl, von Verstand und Mystizismus, von Rationalität und Irrationalität drohte in den Augen *Langbehns* (1851-1907) immer deutlicher zugunsten der mechanistischen und seelenlosen, materialistisch orientierten „instrumentellen Vernunft“ umzuschlagen. Dieses Gegenspiel von „Helle der Vernunft“ und „Dunkel des Mythos“ bringt nach Langbehns Auffassung Rembrandt als idealer Gestalter und Komponist von Licht und Schatten, damit als vorbildlicher Künstler beispielhaft wieder ins harmonische Gleichgewicht. Die Wissenschaft, die sich immer mehr spezialisiere und damit modernisiere, sollte sich an der Kunst orientieren, die immer schon das Ganze repräsentiert habe. Nicht mehr die „mikroskopische Weltanschauung“ taue für die Zukunft, sondern „... die künstlerische Weltanschauung ...“, weil nur sie deren „... Stellung zu der sie schattierenden, abtönenden, färbenden, zentralen Lichtquelle – zum Geist des Weltganzen – ganz und voll in Betracht zieh[e].“²⁸

Was Langbehn hier für die Kunst unterstellt, war genau das, wonach die Gesellschaft seiner Zeit und insofern eben auch die Pädagogik gesucht hatte, nämlich eine Instanz, die Lebenssinn und -inhalt angesichts fortschreitender, um sich greifender Technisierung und Entzauberung garantiert. Langbehns Option hieß somit in gewisser Weise „Wiederverzauberung“ durch Kunst, denn wenn über Kunst noch die Brücke zum Ganzen geschlagen werden kann, dann ist hier nicht nur der Angelpunkt, von dem aus die Sinnkrise der Gegenwart gemeistert werden kann, sondern gleichzeitig auch der Ansatzpunkt für pädagogisches Denken und Handeln

27 Vgl. R. Bast, Kulturkritik und Erziehung, Dortmund 1996, im Blick auf Martin Luserke, einen maßgeblichen Vertreter der Landerziehungsheimpädagogik und dessen möglicher Verortung innerhalb der Konservativen Revolution: U. Schwerdt, Martin Luserke – Reformpädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und kulturkritischer Ideologie, Frankfurt/M. 1993.

28 J. Langbehn, Rembrandt als Erzieher, Leipzig 1891³⁵, S.65.

ausgemacht. Wenn der verloren gegangene Sinn im Ästhetischen liegt, dann ist die pädagogische Aufgabe unmittelbar einsichtig, nämlich als künstlerische Erziehung. Gleichzeitig sind dann aber auch von diesem Ansatz her immer schon die praktischen Perspektiven aufgezeigt, von woher sich Kunsterziehung nicht nur im Hinblick auf ihre gesellschaftlich-politischen Notwendigkeiten begründet, sondern auch pädagogisch-anthropologisch ihre Rechtfertigung erfährt. Wenn es denn richtig ist – wie Langbehn unterstellt –, dass Kunst bzw. „künstlerische Weltanschauung“ in der Lage ist, die Ausdifferenzierungsprozesse der Moderne zu überwinden, indem sie sich wesentlich aus den alternativen Quellen des Gefühls, des Instinkts, des Irrationalen, m.a.W. aus dem sozusagen vermeintlich unvergesellschaftbaren Rest im Individuum speist, dann muss reformpädagogisch inspirierte Erziehung, zumal Kunsterziehung, sich genau diese Kräfte zunutze machen. Dies bedeutet zu allererst, dass Kunsterziehung nicht wie bislang eine artistische Veranstaltung sein darf, sondern an den spontanen Bedürfnissen und der kreativen Natürlichkeit des noch unverstelt spielenden und wenig vergesellschafteten Kindes anzusetzen hat.

Von diesen Prämissen ausgehend, publizieren die Vertreter der Kunsterziehungsbewegung ihre Konzepte, deren Programmatik wie pädagogisch-anthropologische Voraussetzungen teilweise bereits in ihren Titeln zum Ausdruck kommen.²⁹

Die unmittelbar im Anschluss an das Erscheinen der populären kulturkritischen Schriften Langbehns stattgefundenen Kunsterziehungstage (Dresden 1901, Weimar 1903, Hamburg 1905) taten ein Übriges, die Gedanken der Kunsterziehungsbewegung zu popularisieren und weite Kreise der Lehrerschaft dafür zu begeistern. Herman Nohl, dessen erster Band seines gemeinsam mit Ludwig Pallat herausgegebenen fünf-

bändigen „Handbuch[s] der Pädagogik“ von 1933 so etwas wie eine erste historisch-systematische Gesamtdarstellung der Reformpädagogik lieferte, fasst diese nahezu schon als Paradigmenwechsel des pädagogischen Denkens zu bezeichnende Wende der erzieherischen Grundorientierung wie folgt zusammen:

„1890 erscheint ... das Buch des Rembrandt-Deutschen [Langbehn], zu dem allmählich viele andere hinzukamen, wie die Bücher Euckens, aber auch solche wie die Rathenaus über die ‚Mechanisierung des Geistes‘ oder Simmels ‚Tragik der Kultur‘, um nur einige zu nennen. Die Sicherheit der Zeit war im Innersten erschüttert, und die Bildung gab in ihren geistvollsten Vertretern zu, daß sie durch die Mechanisierung, Spezialisierung und Historisierung seelenlos geworden sei, zersplittert, antiquiert und ohne eigenes Ideal, das eine Kultur zusammenhält und die atomisierten Interessen der Menschen bindet. In diesen Schriften der Philosophen steckte aber zugleich eine neue pädagogische Energie, die wieder auf den Menschen gerichtet war statt auf die Objektivitäten der Wissenschaft oder des Staats oder der Technik und eine neue pädagogische Theorie, ...“³⁰

Es kam m.a.W. für die Vertreter der Kunsterziehungsbewegung und hier insbesondere für *Alfred Lichtwark* (1852-1914), den Direktor der Hamburger Kunsthalle, darauf an, die subjektive Seite des pädagogischen Geschehens in den Mittelpunkt zu stellen. Nicht mehr die Inhalte vorgegebener objektiver Kunststandards, nicht mehr die Vermittlung bestimmter Zeichen- und Maltechniken sollten den Kunstunterricht ausmachen, sondern die Erweckung der vermeintlich sich spontan regenden künstlerischen Potenz des Kindes. Nicht das Nachzeichnen, Nachsingen und Nachturnen vorgegebener Gegenstände, Melodien und Übungen waren wichtig, sondern das freie Gestalten, die Eigenkomposition und die freien spontanen Bewegungen.

Auch die didaktische Realisierung solcher Zielvorstellungen durch den Lehrer sollte auf Intuition und Affekt gegründet sein:

29 C. Götze, *Das Kind als Künstler*, Hamburg 1889; G. F. Hartlaub, *Der Genius im Kinde*, Breslau 1922; W. Albert, *Das Kind als Gestalter*, Nürnberg 1925; E. Rotten, *Die Entfaltung der schöpferischen Kräfte im Kinde*, in: *Das werdende Zeitalter* 4(1925), S.97-101; E. Pfannenstiel, *Schöpferischer Musikunterricht*, in: *Musik in der Volksschule*, Berlin 1928, S.10-13; → Beiträge: *Musik; Sprache und Literatur; Kunstunterricht*.

30 H. Nohl, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland*, in: H. Nohl/L. Pallat (Hg.), *Handbuch der Pädagogik*, Bd. 1, Langensalza 1933 (Reprint Weinheim/Basel 1981), S.302-374, hier S.305f.

„Pädagogik ist eine Berufung von innen her und hängt mit dem Lehrberuf nicht unbedingt zusammen. Sie ist nicht auf intellektuelle Fähigkeiten, nicht auf Erlernbarkeiten gestellt. Sie beruht auf der Seele, die sich durch das Herz, auf dem Geist, der sich im vernünftigen Verstande offenbart. ... Nie ... darf der Intellekt ... zum kühlen Selbstherrscher werden, wonach es ihn, der ehrgeizig ist, verlangt; er muss Werkzeug bleiben. Die intuitiven Kräfte, Triebe und Gefühle, ihre Träger und Vermittler: das Herz und der im vernünftigen Verstande wirksame Geist sind die Faktoren, die die seelische Landschaft eines Pädagogen bestimmen, regeln, charakterisieren.“³¹

Musik und Malerei wurden verstanden als Begleiter und Kündler einer auf Vitalität und Spontaneität basierenden Lebensform, die sich außerhalb „grauer Städte Mauern“ und nicht mehr in der phantasierten Idylle des häuslichen Wohnzimmers vollzog, sondern die ihre Aktionsfelder eher draußen „in Wald und Feld“ am Lagerfeuer fand. Künstlerische Ausdrucksformen und hierbei insbesondere die Musik sollten der Jugend nicht nur dazu dienen, sich ästhetisch auszudrücken, sondern vor allem: als Medium fungieren, sich mit der vorgeblich weniger dekadent lebenden Landbevölkerung vertraut zu machen, Gemeinschaftsformen mit ihr zu entwickeln, um sich etwa über deren Volksliedgut als Teil einer noch vermeintlich unverstellt und authentisch lebenden, noch nicht dem Diktat der modernen Zivilisation unterworfenen bäuerlichen Kultur zu verstehen, deren Erbe es zu bewahren gilt. Die Parallelen zur Konservativen Revolution sind unschwer zu erkennen!

b. Gesamtunterricht

Bei dem von Mohler/Weissmann der Konservativen Revolution zugerechneten *Berthold Otto* (1859-1933) lassen sich vergleichbare Denksätze ausmachen. Eher an Modellen der Familienziehung bzw. der Hauslehrerpädagogik orientiert als an systematisch geplantem Schulunterricht steht Otto für die erste Generation der Reformpädagogen. Anstelle der Wissenschaftsorientierung des gefächerten Unterrichts plädierte

er für einen „Gesamtunterricht“, der lebensnah sein und die unmittelbare Umgebung des sozialen Gemeinwesens der Schüler berücksichtigen sollte. „Gesamtunterricht“ als das Herzstück der Schule Ottos in Berlin-Lichterfelde fand mehrmals in der Woche statt. Alle Schüler nahmen daran teil. Von den Schülern selbst eingebrachte Themen (z.B. ein aktuelles politisches Problem, ein wichtiges Tagesereignis, religiöse Fragen ...) wurden gesammelt und in Form einer Tagesordnung gemeinsam von der jahrgangübergreifenden Schulversammlung, in der Regel mit dem Lehrer als Moderator im Rahmen eines freien Unterrichtsgesprächs diskutiert. Für Otto entsprach diese Form des Unterrichtens am ehesten dem „natürlichen“ Wissensdrang des Kindes, so wie er ihn bei seinen eigenen Kindern innerhalb des Familienlebens wahrgenommen hatte; insofern stellte er nichts anderes dar als die Fortsetzung der familiären Tischgespräche, die er mit seinen eigenen Kindern und denen, die ihm später als Hauslehrer anvertraut waren, geführt hatte.

Das pädagogische Ziel, das Otto mit Hilfe eines derartigen Gesamtunterrichts zu erreichen suchte, war die Bildung einer Gemeinschaft, die klassen- und konfessionsübergreifend sich auf ihre völkischen Ursprünge besinnt und diese auf eine höhere Stufe weiterentwickelt. Nach Ottos Auffassung – und hier trifft er sich mit anderen Denkern des völkischen Flügels der Konservativen Revolution – war ein Bild vom zu erziehenden Subjekt als eigenständiges bzw. autonomes Individuum, das fähig ist, sich den Zugriffen der Gesellschaft zu entziehen oder sich gar davon abzugrenzen, undenkbar. Vielmehr dachte er sich jedes Subjekt immer schon in eine volkhafte Gesamtheit hineingeboren und triebmäßig so angelegt, dass es in einem fundamentalen Sinne auf diese Gesamtheit angewiesen ist, um sich in ihr angemessen zu entfalten. In Ottos Hauptwerk „Volksorganisches Denken“ von 1917 heißt es dazu, dass „... unser eigenes Seelenleben keineswegs ausschließlich dem eigenen Ich gehört, sondern dass ... tausende von anderen Menschen einen durchaus natürlichen Mitanspruch auf Miteigentum sowohl an diesem unserem Körper wie an unserer Seele haben.“³²

31 M. Buchhold, Artikel „Seele“, in: F. Jöde, Pädagogik deines Wesens, Hamburg 1920², S.15.

32 B. Otto, Volksorganisches Denken, Berlin 1917, S.200; → Beiträge: Schule; Unterricht.

Dem Einwand, dass die außerordentlich unterschiedlichen, je situativ abhängigen, oft rein zufälligen Inhalte des Gesamtunterrichts letztlich kontinuierliche, systematisch gefügte Lehr-Lern-Prozesse kaum zuließen, begegnete Otto wiederum mit Verweis auf seine Theorie des „volksorganischen Denkens“. Das innere Prinzip, das die heterogenen Unterrichtsinhalte als Einheitsstiftendes durchziehe und somit dann doch letztlich miteinander verbinde, sei eben dieser „Volksgeist“, der als geistige Umklammerung wirksam ist. Was vordergründig betrachtet als zusammenhangloser Wirrwarr von Gelegenheitsunterricht erscheint, offenbart sich bei näherem Hinsehen als Materialisierungsform des *einen* Volksgeistes. Otto war von daher auch konsequenterweise der Auffassung, dass sich aus einer Auflistung aller Themen des Gesamtunterrichts in Deutschland, die aus Kinderfragen hervorgehen, eine bestimmte Entwicklungsrichtung des deutschen Volksgeistes ablesen lassen müsse. In der Blickrichtung seines volksorganischen Denkens als Einheitsdenken stellen die im Gesamtunterricht zur Sprache kommenden unterschiedlichen Kinderfragen somit jeweils Problembewusstseinsformen zur Diskussion, die die Volksgemeinschaft insgesamt bewegen und von denen sie erfüllt ist. Die Teilnehmer am Gesamtunterricht lernen auf diese Weise „... die Willensrichtung der Zeit und der Umgebung kennen und in sich sammeln, so dass sie eher als andere, die die treibenden Kräfte des öffentlichen Geistes als bedingungslos gegeben hinnehmen, in der Lage sind, ihrem Volk auf seinem Denkwege zu folgen, vielleicht vorauszugehen und womöglich Führernaturen zu werden“.³³ heißt es in einer zeitgenössischen apologetischen Darstellung der Pädagogik Ottos.

Die gemeinschaftsbildende, -begründende und -erfahrende Funktion des Gesamtunterrichts vertiefte Otto über eine flankierende Theorie der Spracherziehung. Auf diesem Gebiet machte er sich auch innerhalb der Universitätspädagogik einen Namen, so dass er seine diesbezüglichen Auffassungen schließlich im „Handbuch der Pädagogik“ von Nohl/Pallat veröffent-

lichen konnte.³⁴ Seinen Grundgedanken des volksorganischen Denkens auf den Zusammenhang von Sprache und Erziehung transferierend, vertrat Otto die Position, dass Sprache ein Produkt der Volksgemeinschaft sei und sozusagen auf naturwüchsigem Wege aus dieser hervorgehe. Unter der Voraussetzung, dass Sprache das Denken spiegelt, sollten sich bei einer Sprach- bzw. Wortanalyse die Denkstrukturen und -inhalte eines Volkes erschließen lassen, somit Schüler im Gesamtunterricht entdecken, dass ihr individuelles Denken und Sprechen nicht das Resultat solipsistischer Eigenleistung ist, sondern Folge und Bestandteil *eines* Gesamt Denkens, dessen Qualität nach Otto nur als Schöpfung des *einen* Volksgeistes zureichend beschrieben werden konnte. Die je unterschiedlichen sprachlichen Äußerungsniveaus (entwicklungsbedingt, schichtbedingt, regional bedingt, ...) der Schüler interpretierte er dabei nicht als Rang- und Qualitätsunterschiede, sondern als Artikulationsformen im Sinne unverzichtbarer Bestandteile des *einen* Volksgeistes.

Bei Otto lassen sich somit die für einen großen Teil der deutschen Reformpädagogik typischen kulturkritischen Ideologeme und Argumentationsmuster erkennen, wie sie auch für wesentliche Vertreter der Konservativen Revolution charakteristisch waren. Sein organologisches Denken, das im Anschluss an die Romantik die mechanistische Zerrissenheit der Gesellschaft überwinden wollte, sowie sein Verständnis von Volk als integrations- und identitätsstützende Gemeinschaft der Individuen waren Grundprämissen seines pädagogischen Denkens, dessen praktische Konsequenzen sich nur vor diesem Hintergrund angemessen interpretieren lassen.

Mohler/Weissmann sehen Verbindungslinien Ottos zur Konservativen Revolution vor allem in seinem Votum für die „sozialistische Monar-

34 B. Otto, Die Spracherziehung, in: H. Nohl/L. Pallat (Hg.), Handbuch der Pädagogik, Bd. 3, Langensalza 1929, S.304-324. Dieser Artikel fasst im Wesentlichen noch einmal die Positionen Ottos hinsichtlich seiner Theorie der Sprachbildung zusammen, die teilweise schon in Aufsatzform seit 1898 veröffentlicht worden und 1901 als Monographie unter dem Titel „Der Lehrgang der Zukunftsschule“ (Leipzig 1901) erschienen war.

33 G. Ferber, Berthold Ottos pädagogisches Wollen und Wirken, Langensalza 1925, S.25.

chie“.³⁵ Die Monarchie als „Willenszentrum“ eines organisch gefügten Gemeinwesens, das seine Wirtschaft nicht mehr privatrechtlich, sondern öffentlich-rechtlich organisiert und so neue sozialistische (gemeinschaftliche) Lebensformen ermöglicht, stellt ebenso einen Topos konservativ-revolutionären Gedankengutes dar wie die Auffassung politischer Strukturen als psychologische Größen. Nicht nur die Schule, sondern der Staat selbst organisiert sich nach Otto durch die affektiven Bindungen der Mitglieder untereinander, die so, zunächst unbeusst, einen Gesamtorganismus bilden, dessen faktische Existenz erst später ins Bewusstsein gehoben und der als solcher dann auch bewusst als Staat gewollt und angenommen wird. „Das ist der Typus des Bewusstwerdens eines Gesamtorganismus. Das ist auch der Typus der Entstehung des Staates. Der Staat ist also, wenn man ihn, was man doch muss, von der Individualpsychologie aus begreifen muss, die Organisation der Nächstenliebe.“³⁶

Wenn Otto seine „sozialistische Monarchie“ legitimierungstheoretisch durch einen Anthropologismus wie etwa den „seelischen Gleichklang“ rechtfertigt und den Monarchen als Repräsentanten des Volkswillens begreift, dann ist offenkundig, dass der demokratisch auf Herrschaftskontrolle erpichte „Geist“ notwendigerweise – etwa mit Ludwig Klages – als „Widersacher der Seele“³⁷ begriffen werden muss. Von daher ist nur konsequent, wenn Otto den „Volkorganismus“ als den Gesamtrahmen bestimmt, in dem sich Erziehung vollzieht und von dem aus die sozialerzieherische Funktion des „Gesamtunterrichts“ wie auch des muttersprachlichen Unterrichts ihre fundamentale Bedeutung erhält.

c. Nationale Einheitsschule

Noch deutlicher als bei Otto werden die Parallelen in der Argumentation zwischen Konservativer Revolution und Reformpädagogik im Kontext der nicht-sozialistischen „Einheitsschulbewegung“.

Zwar spielten in ihr standespolitische Ziele der Lehrer und Erzieher eine wichtige Rolle, damit verbanden sich jedoch sehr oft national-konservative Vorstellungen und Perspektiven mit vielfältigen Berührungspunkten zu Zielen und Semantik der Konservativen Revolution, insbesondere zu deren Vorstellungen einer nationalen Einheit, eines Reichs (Arthur Moeller van den Bruck), eines „Bundes“ (Stefan George, Hans Blüher), eines Ständestaates (Othmar Spann) oder der Organisation eines „Völkisch-Ursprünglichen“ (Wilhelm Stapel). Mit Blick auf die Beziehungen zur Konservativen Revolution sollen im Folgenden solche Positionen der Einheitsschulbewegung dargestellt werden, die – im Unterschied vor allem zu sozialistisch orientierten Ausrichtungen³⁸ – ihrem national-konservativen Flügel zugerechnet werden können.

Bei einigen maßgeblichen Vertretern der Reformpädagogik klingt das Motiv Einheitsschule wenn nicht explizit, so doch immer schon als mitbedachtes Fernziel ihrer Pädagogik an. Das nationale Pathos *Hermann Lietz'* (1868-1919) etwa mündet letztlich in der Forderung nach einer „Volks-Einheits-Schule“³⁹ ebenso wie die „Volksbildungsbewegung“ des Hohenrodter Bundes, dem u.a. *Wilhelm Flitner* (1889-1990) angehörte. Auch die Erziehung zur Gemeinschaft, die von unterschiedlichen Begründungen her das Aufgehen des Einzelnen im „Ganzen“ forderte, wäre im weiteren Sinne als Einheits- und Einheitsschülerziehung zu fassen, ebenso *Georg Kerschensteiners* (1854-1932) Vorschlag einer Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung. Insofern haben wir es bei der „Einheitsschule“ mit einem übergreifenden Ziel der Reformpädagogik zu tun,⁴⁰ bei dem für unse-

35 B. Otto, *Der Zukunftsstaat als sozialistische Monarchie*, Berlin 1910.

36 Ebd., S.446.

37 L. Klages, *Der Geist als Widersacher der Seele* (zuerst 1929), Bonn 1981⁶.

38 Vor allem der führende Vertreter des „Bundes Unterschiedener Schulreformer“, der eine sog. „elastische Einheitsschule“ propagierte, Paul Oestreich, griff zu deren Legitimierung, teilweise von Fichte beeinflusst, auf Begründungselemente des utopischen Sozialismus zurück (vgl. W. Böhm, *Kulturpolitik und Pädagogik Paul Oestreichs*, Bad Heilbrunn 1973); → Beitrag: Schule.

39 H. Lietz, *Des Vaterlandes Not und Hoffnung*, Veckenstedt 1919, S.59.

40 Vgl. U. Herrmann, *Neue Schule und neue Erziehung – Neue Menschen und neue Gesellschaft*, in: ders.

ren Zusammenhang einzelne Facetten und Begründungszusammenhänge von Interesse sind.

Mit der Einheitsschulbewegung verbanden sich lange vor dem Ersten Weltkrieg zunächst pragmatische Motive, nämlich die Durchlässigkeit der unterschiedlichen gymnasialen Schultypen und der Realschulen durch eine Strukturreform zu verbessern, die eine Gleichwertigkeit von (humanistischem) Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule hergestellt hätte, beispielsweise durch ein gemeinsames Kerncurriculum in den unteren Klassen (sog. gemeinsamer „Unterbau“). Einen weitergehenden Plan legte Kerschensteiner vor, als er 1914 im Rahmen eines Vortrages vor dem Deutschen Lehrerverein eine „nationale Einheitsschule“ forderte, bei der zwar ebenfalls die Eigenständigkeit verschiedener Schulformen nicht in Frage gestellt, lediglich die Durchlässigkeit verbessert und die Möglichkeit zu komplikationslosen Übergängen geschaffen werden sollte, allerdings nun auch die Volksschule – mit deutlicher standesinteressenspezifischer Perspektive – einbezogen wurde. Wenn die „nationale Einheitsschule“ auch einen „einheitlichen“ Lehrerstand erforderte und somit alle Lehrertätigkeit ungeachtet der unterschiedlichen Schulformen als gleichwertig angesehen wurde, weil doch alle Lehrer, so Kerschensteiner, dem „Geist der Staatsgesinnung“ verpflichtet seien, dann artikuliert sich dabei nicht nur und nicht in erster Linie ein soziales Anliegen, etwa die prinzipielle Gleichstellung aller Lehrer hinsichtlich ihrer Besoldung, sondern wurde ein neues begründendes Element in die Debatte eingeführt, nämlich das „Nationale“. Vor allem nach, teilweise schon vor 1918/19, sollte die „nationale Einheitsschule“ die institutionelle Gewähr für die nationale Wiedergeburt des vom Ersten Weltkrieg so schwer gebeutelten Deutschlands bieten. „Hinter den Klüften, die die Klassen trennen,“ so Herman Nohl zur Stimmungslage unmittelbar nach dem verlorenen Krieg,

„tauchte zum ersten Mal der Gedanke der Nation als der inneren Verbindung gleicher Volksgenossen auf. Diese Gleichheit und Brüderlichkeit

brach in den merkwürdigen Nationalfesten jener Jahre hervor, in denen man sich gegenseitig das Versprechen der Liebe und Hilfe in allen Lagen gab, und in denen die Pädagogen der Revolution sofort das wirksamste Mittel der öffentlichen Erziehung erkannten.“⁴¹

Vermutlich am engsten mit dem Einheitsschulgedanken verknüpft war der Name von *Johannes Tews* (1860-1937). Der aus Pommern stammende Volksschullehrer schied schon vor dem Ersten Weltkrieg aus dem Schuldienst aus, wurde hauptamtlicher Geschäftsführer der „Gesellschaft für (Verbreitung von) Volksbildung“ und führendes Mitglied des Deutschen Lehrervereins, der wichtigsten Interessenvertretung der damaligen Volksschullehrerschaft. In dieser Eigenschaft propagierte er bereits vor 1914, während des Ersten Weltkrieges und in der Nachkriegszeit, u.a. als Berichterstatter auf der Reichsschulkonferenz von 1920, die Einheitsschule, wobei es sein Hauptanliegen war, die bisher unverbunden nebeneinander existierenden Schulformen durch einen gemeinsamen 6-jährigen Unterbau miteinander zu verbinden. Die Tatsache, dass ein Volksschüler vor 1919/20 keinerlei Übergangsmöglichkeiten auf eine weiterführende Schule besaß, stellte für ihn eine unverantwortliche Verschüttung von Begabungen dar. Die von ihm geforderte Einheitsschule sollte deshalb auf einer einheitlichen 6-jährigen Grundschule basieren, im Anschluss daran organisch gegliedert sein, soziale Trennungen aufheben, überkonfessionell geführt werden und mit einem einheitlichen Lehrerstand arbeiten.⁴²

Tews argumentierte zunächst pädagogisch, wenn er einerseits das *gemeinsame* Fundament aller Bildung wie auch die Möglichkeiten des sozialen Lernens über alle Klassenschranken

41 H. Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland, in: Nohl/Pallat, a.a.O. (Anm. 30), S.349.

42 Vgl. J. Tews, Die deutsche Einheitsschule. Freie Bahn jedem Tüchtigen, Leipzig 1916; ders., Ein Volk – eine Schule. Darstellung und Begründung der deutschen Einheitsschule, Osterwieck/Harz 1919; ders., Die deutsche Volksschule. Leitsätze, in: Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Amtlicher Bericht, erstattet v. Reichsministerium des Innern, Leipzig 1921 (Reprint Glashütten/Ts. 1972), S.148-158.

hinweg im Rahmen der einheitlichen Grundschule betont, andererseits mit der „Vielheit und Vielgestaltigkeit der Anlagen und Neigungen“ die anschließende (organische) Ausdifferenzierung des Schulwesens begründet.⁴³ Damit verknüpft sich bei ihm dann aber der Gedanke der „Einheit des Volkslebens“ und der „innigen Verbindung aller Teile des Volkskörpers zu einem Ganzen“ als zusätzliche Rechtfertigung:

„Um ... die Einheit des Volkslebens und die innige Verbindung aller Teile des Volkskörpers zu einem Ganzen festzuhalten und das für das Gemeinschaftsleben notwendige Sichverstehen und das gegenseitige Geben und Nehmen sicherzustellen, muss die Vielheit und die Vielgestaltigkeit der unterrichtlichen Einrichtungen zu einer äußeren und inneren Einheit zusammengefügt werden: zur deutschen Einheitsschule.“⁴⁴

Bei diesem Rekurs auf die bekannte organologisch-nationale Gemeinschaftssemantik ist sicherlich zu berücksichtigen, dass es Tews als Bildungspolitiker mit konkurrierenden Interessenvertretern, vor allem denen der Gymnasiallehrerschaft, zu tun hatte und er mit dieser Argumentation möglicherweise die Absicht verband, den Volksschullehrerstand dadurch aufzuwerten, dass er dessen Bedeutung für die große nationale und völkische Aufgabe der Gemeinschafts- und Volksbildung über alle Klassen, Stände, Konfessionen und Parteien hinweg betonte; der Hinweis auf die „nationale“ Aufgabe des Volksschullehrers hätte in diesem Falle vor allem die Funktion gehabt, partikuläre Standesinteressen als verallgemeinerbare auszuweisen, die Einheitsschulprojekte mit 6-jährigem gemeinsamem Unterbau als nicht nur pädagogisch sinnvoll, sondern auch politisch-gesellschaftlich notwendig zu legitimieren.

Die Textanalyse der Tewsschen Argumentation zeigt freilich, dass der völkisch-nationale Grundton, der sich durch nahezu sämtliche seiner Schriften hindurchzieht, mehr als nur rhetorische Pflichtübung eines bildungspolitisch engagierten Standespolitikers war, vielmehr lassen sich darin deutlich die bereits skizzierten konservativ-revolutionären Argumentationsfiguren

wieder erkennen. Dies betrifft insbesondere das Verhältnis von Einzelem und Gemeinschaft, das eindeutig nach der Seite der Gemeinschaft hin akzentuiert wird, und zwar mittels naturalistischer und mechanistischer Analogien:

„Da das Bildungswesen nur in der geordneten Gemeinschaft durch ein Mit-, Durch- und Füreinanderarbeiten möglich ist, weil das durch Bildung vervollkommnete Einzelwesen auf dem Boden der Gemeinschaft und mit ihren Mitteln sich betätigt, so muss auch jedes Einzelwesen für die Zwecke der Gemeinschaft, nicht in engherziger Auffassung und Begrenzung dieser Zwecke, sondern weit und frei gefaßt, erzogen werden. Als Einzelwesen vervollkommenet, in gesellschaftlicher Verfassung und Bestimmung: die Rose als Schmuck des Gartens, das Rad als Teil der Maschine, das ist die Schulerziehung, die die Gegenwart verlangt.“⁴⁵

Man mag mit gewissem Recht darauf hinweisen, dass die Funktion einer derartigen ideologischen Füllung des Tewsschen Einheitsschulkonzeptes u.a. auch darin bestand, nationale Zuverlässigkeit zu demonstrieren, weil die Einheitsschule ja auch eines der pädagogischen Ziele der seinerzeit noch teilweise als staatsfeindlich verdächtigten Sozialdemokratie war. So beeilt sich Tews 1919, also nach verlorenem Krieg und Novemberrevolution, zu versichern:

„Das neue Deutschland wird seine Lehrer nicht hinter sich und seiner Jugend hertrotten sehen, sondern in der Vorhut und auf den Höhen, von denen man erwartungsvoll der Morgensonne entgegenschaut. Und so wollen wir schaffen und wirken, alle Werdenden herzu- und heranzuführen, um zu trinken aus dem unerschöpflichen Born deutschen Geistes. Dann wird auch wieder der Tag kommen, an dem nicht heiße Scham, sondern reine, stille Freude unsere Wangen rötet, der Tag, an dem wir wieder aus vollem Herzen das Bekenntnis unserer unbegrenzten Liebe zu allem, was deutsch ist, zu Volk und zu Vaterland, zu allem, was ihnen gehört und was sie sind, ausströmen in Lied und Wort: Deutschland, Deutschland über alles, über alles in der Welt.“⁴⁶

43 Tews, Die deutsche Volksschule, a.a.O. (Anm. 42), S.148.

44 Ebd.

45 Tews, Ein Volk – eine Schule, a.a.O. (Anm. 42), S.93.

46 Ebd., S.289.

Das Konzept einer Einheitsschule aus konservativ-revolutionärem Geist hat niemand anderer so klar herausgearbeitet wie der, schon zu Beginn der 1920er Jahre zu den maßgeblichen Vertretern Geisteswissenschaftlicher Pädagogik zählende, als Lehrstuhlinhaber keinerlei Lehrerverbandsinteressen unmittelbar verpflichtete *Eduard Spranger* (1882-1963) in seinem, die damalige Schulreformdiskussion bilanzierenden Aufsatz „Die drei Motive der Schulreform“ von 1921.⁴⁷ Ausgehend von den zentralen Forderungen der Französischen Revolution nach Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit sowie deren Verbindung mit der Idee der Aufklärung, ordnet er die Einheitschulentwürfe der Kriegs- und unmittelbaren Nachkriegszeit eben diesen Ideen und ihrer Umsetzung in der parlamentarischen Demokratie zu, die er jedoch mit dem Wesen des Pädagogischen für unvereinbar hält, weil es dort gerade nicht um rationale Organisationsfragen und parlamentarische Abstimmungsmodalitäten gehen dürfe. „Der Hauptfehler [der Einheitsschulbefürworter, die diese Schulform in der Verfassung verankert sehen wollten] liegt in dem Glauben an die überbrückende Kraft der alten Aufklärungsideen.“⁴⁸ Nicht durch Liberalismus und Demokratie, sondern erst durch den organisch gewachsenen Gemeinschaftsgeist, der auf die Forderung nach Brüderlichkeit innerhalb der Französischen Revolution zurückgeht, werde die Einheitsschule zu einer pädagogisch sinnvollen und verantwortbaren Veranstaltung.

„Wer für geistige Strukturverhältnisse irgendeinen Sinn hat, fühlt den tiefen Unterschied zwischen dem demokratischen Prinzip und dem Gemeinschaftsgedanken. Die Demokratie ist aus dem Rationalismus erwachsen; sie endet in der politischen Arithmetik der Parteien. Es ist ihr nicht gelungen, einen wirklichen Gemeinschaftsgeist im Volke zu begründen; im Gegenteil: sie

hat die Geister noch mehr atomisiert und allenfalls über dem Privategoismus den noch gierigeren Parteigoismus errichtet. Die *volonté générale* bleibt eine Fiktion. Sie existiert in der Rechnung und als Rationalisierungsprodukt, nicht als belebendes Wesen des Staatskörpers. Ganz anderen Ursprungs ist das Motiv der echten Brüderlichkeit. Es ist zunächst da als Erlebnis, als Totalbeziehung von Mensch zu Mensch. Es wirkt sich aus in organischen Formen des Zusammenlebens, die das Wesen, nicht bloß die Interessen der Menschen umfassen. So ist überhaupt das Verhältnis des Gemeinschaftsgeistes zum demokratischen Gleichheitsgeist das des Organischen zum Mechanischen, des Wesenhaften zum Oberflächenhaften, des Erlebten zum Erdachten.“⁴⁹

Dieser Gemeinschaftsgeist ist mehr als Solidarität, die immer auch Interessengemeinschaft und somit dem Nützlichkeitsgedanken verpflichtet ist. Spranger geht es vielmehr um eine „Wesensgemeinschaft“, wie er sie als übergreifendes Prinzip ungeachtet sonstiger Differenzen bei der Jugendbewegung findet. So stellt sich ihm „das Bild der werdenden Schulreform ... nicht als Produkt ministerieller Verfügungen, sondern als ein aus dem Leben selbst Gebornes“ dar,⁵⁰ aus dem dann (ähnlich wie in der Jugendbewegung) „das Wetterleuchten einer neuen Geistesart – neues Seelentum, neues Volkstum“⁵¹ hervorgehen könnte.

Das, was Spranger hier – übrigens im Beisein des sozialdemokratischen Reichspräsidenten Ebert – 1920 vorgetragen hat, bildet nicht nur ein zentrales Element von Teilen der Reformpädagogik, der Jugendbewegung und des Einheitschuldiskurses, sondern lässt sich ebenso in unterschiedlichen Konzepten Konservativer Revolution in dieser oder jener Variante wiederfinden. Sprangers Begrifflichkeit, seine Art und Weise der Argumentation, seine Abgrenzungsversuche insbesondere gegenüber der liberalen Demokratie lassen ihn als einen Vertreter der Lebensphilosophie erkennen, der aufklärungs- und rationalismuskritisch bemüht ist, das Eigentliche des reformpädagogischen Grundgedankengangs jenseits von Mitbestimmungs-

47 E. Spranger, Die drei Motive der Schulreform, in: ders., Kultur und Erziehung. Gesammelte pädagogische Aufsätze, Leipzig 1923², S.115-137 (danach zit.), wieder abgedruckt in: W. Flitner/G. Kudritzki (Hg.), Die deutsche Reformpädagogik, Bd. 2: Ausbau und Selbstkritik, Düsseldorf/München 1962, S.9-22. Der Aufsatz ist aus einem 1920 gehaltenen Vortrag hervorgegangen (Flitner/Kudritzki, a.a.O., S.256); → Beitrag: Erziehungswissenschaft.

48 Ebd., S.125.

49 Ebd., S.128.

50 Ebd., S.136.

51 Ebd., S.129.

modellen, sozialem Gleichheitsdenken und Intellektualisierungen zu suchen. Die ursprüngliche vitale Lebenskraft der jugendbewegten Gemeinschaft, deren Wesen als ordensähnlicher Zusammenschluss sich gegen alle analytischen Zergliederungen und rationalen Zugänge sperrt, deren Idee einfach nur zu glauben ist und deren Praxis nur gelebt werden kann, ist sein Vorbild für pädagogisches Denken und Handeln und eben auch der Einheitsschule.

Was Spranger als Abwehr oder vielleicht genauer als Kompensation gegen die heraufziehende Moderne an pädagogischem Denken anbietet, konnte sich allerdings auf einen breiten bildungsbürgerlichen Konsens berufen.⁵² Die diesbezüglich relevante Forschung um das, was innerhalb der scientific community unter dem Stichwort „Deutscher Sonderweg“⁵³ debattiert wird und

was in seinen ideologischen Kontexten im Wesentlichen das argumentative Potential der Konservativen Revolution darstellt, macht deutlich, dass nach dem Ersten Weltkrieg für rationale Analyse und das, was man im Französischen „bonne sense“ nennt, schwere Zeiten angebrochen waren. Spranger stand mit seinem Plädoyer nicht allein, im Gegenteil – er konnte an bekannte argumentative und semantische Muster anknüpfen, indem er den in intellektuellen und politischen Zirkeln⁵⁴ hinlänglich vorbereiteten und diskutierten „Dritten Weg“, nämlich den zwischen den westlich-liberalistischen und dem östlich-marxistischen als den der deutschen Pädagogik und Politik einzig angemessenen beschrieb.

d. Peter Petersen und sein Jenaplan

Wenn als abschließendes Beispiel der Begründungszusammenhang der Pädagogik Peter Petersens rekonstruiert werden soll, dann deshalb, weil sich das Einstellungssyndrom der Konservativen Revolution in Petersens Erziehungstheorie besonders deutlich spiegelt. Für *Petersen* (1884-1952) ist Erziehung zuallererst eine Funktion der Gemeinschaft, in der der Einzelne lebt.

„Der Mensch ist von Ursprung her auf Gemeinschaft angelegt und von Gemeinschaft umfassen als den Mutterarmen, die ihn durchs Leben tragen und ihn ins Grab legen. Und von ihr gehen erzieherische Mächte aus im ganzen Leben in seinen hundert und tausend Gestaltungen und üben unvermerkt, aber stärker die heilsameren Wirkungen aus als alle Bildner und Kulturbeamte.“⁵⁵

52 Vgl. G. Bollenbeck, *Bildung und Kultur*, Frankfurt/M. 1994, ebenso die Biographie von Friedrich Lenger über Werner Sombart (F. Lenger, Werner Sombart, München 1994).

53 Mit „Deutschem Sonderweg“ wird in Abgrenzung von ähnlichen gesellschaftlichen Problemlagen (Industrialisierung, Rationalisierung, Individualisierung, Arbeitsteilung u.a.m.) anderer Staaten in Europa und in den USA die so nur in Deutschland stattgefundene Modernisierung „von oben“ beschrieben, die, ausgehend von Bismarck über Wilhelm II. bis hin zum Nationalsozialismus die Etablierung der Industriegesellschaft zwar vorantrieb, dies aber bei gleichzeitiger – und das ist der entscheidende Unterschied zu anderen vergleichbaren europäischen Staaten – Abwehr und Vermeidung demokratischer Partizipationsansätze. Rückblickend wäre die Konservative Revolution als der Teil einer intellektuellen Rechten in den 1920er Jahren anzusehen, die diesen Sonderweg als ideologisches Sonderbewusstsein einer elitären, partikularen deutschen Bewältigung der heraufziehenden Moderne für sich reklamierte und damit insofern das letzte Glied innerhalb einer aufklärungskritischen Ideologietradition bildete, die ihren Ausgang von der deutschen Romantik nahm und ihre politischen Wirkungen vom Anbeginn des Kaiserreichs bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs entfalten konnte. „Konservative Revolution“ und „Sonderweg“ hängen dann insofern zusammen, als die ideologischen Versatzstücke der Konservativen Revolution als historisch letzte Rechtfertigungsmuster für den deutschen Sonderweg fungierten, dessen empirischer Aufweis jedoch innerhalb der deutschen Historikerschaft zwischenzeitlich heftig umstritten gewesen ist. Vgl. zusammenfassend H. U. Wehler, *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*, Bd. 3, München 1995, S.461-486, S.1250-1295 u.ö., Bd. 4, München 2003, S.17-21, S.933-997 u.ö.; zum

deutschen Sonderweg weiterhin: H. Grebing, *Der deutsche Sonderweg in Europa*, Stuttgart u.a. 1986; F. J. Brüggemeier, *Der deutsche Sonderweg*, in: L. Niethammer u.a. (Hg.), *Bürgerliche Gesellschaft in Deutschland*, Frankfurt/M. 1990, S.244-249; W. Lepenies, *Die drei Kulturen*, München/Wien 1985.

54 Ulrich Linse spricht in diesem Zusammenhang von der „Gebildeten-Revolution“ (U. Linse, *Die Jugendkulturbewegung*, in: K. Vondung, Hg., *Das wilhelminische Bildungsbürgertum*, Göttingen 1976, S.119). Wolfgang Keim verortet hier mancherlei „antidemokratische Potentiale“, „Affinitäten und Schnittmengen“ zur späteren NS-Pädagogik (W. Keim, *Erziehung unter der Nazi-Diktatur*, Bd. 1, Darmstadt 1995, S.20ff.).

55 P. Petersen, *Allgemeine Erziehungswissenschaft*, Berlin/Leipzig 1924, S.104; → Beiträge: Schule; Unterricht.

Das Dilemma und die Probleme der Pädagogik seiner Zeit sieht er von daher in allererster Linie darin begründet, dass die Pädagogik den ursprünglichen gemeinschaftlichen Sinn von Erziehung, diese spezifische „Urfunktion“ gegenwärtig offenbar verloren hat und nun krampfhaft bemüht ist, die so entstandenen Verluste an erzieherischen Effekten über intentionale Erziehung, über die geplante Gestaltung von Erziehungsprozessen wieder einzuholen. Ein vergebliches Unterfangen, das nach Ansicht Petersens schon allein deswegen scheitern muss, weil das auf sich selbst gestellte solipsistische Subjekt kaum in der Lage sein dürfte, die pädagogischen Wirkungen einer gemeinschaftsbildenden Kultur für sich fruchtbar zu machen. Folgerichtig befindet sich jede Pädagogik auf dem Irrweg, die glaube, über „... besonders angestellte und abgerichtete Menschen ...“, welche die besten Fangmöglichkeiten und Aneignungsmethoden, z.B. Unterrichtsmethoden, kennen ...“⁵⁶, das von vornherein Verfehlte verbessern zu können.

Das Grundübel ist in den Augen Petersens darin zu suchen, dass sich das gegenwärtige Zeitalter in kultureller Auflösung befindet und die Pädagogik in ihrer Hilflosigkeit nichts anderes versucht, als an das autonome Subjekt zu appellieren und dieses auf sich selbst zu verweisen, anstatt zu versuchen, die gemeinschaftsbildenden Kräfte zu mobilisieren und neu zu beleben. Eine solche Wiederanknüpfung wüsste nämlich:

„Erziehung ist ein allgemeiner Vorgang der Anpassung, des Hineinlebens, richtiger fast des Hineingelebtwerdens in die Gemeinschaft, ein organisches Werden durch soziale Assimilation, ein Hineinleben nicht nur in die Güter und Formen der Kulturwelt, sondern auch in ihre Werte. In diesem vollen Umfange wächst der Mensch in die Gemeinschaft hinein, und in diesem Sinne ist Erziehung ein Vorgang natürlichen Wachstums am und im Ganzen unter natürlicher Einwirkung der mannigfachsten Art.“⁵⁷

Die immer schon vor aller intentionaler Erziehung existente urwüchsige organische Gemeinschaft geht nicht nur jedem bewussten Erziehungsakt voraus, sondern sie macht ihn eigent-

lich erst aus. *Die intentionale Erziehung ist die beste, die den funktionalen, unbewussten, gleichsam sich von selbst regulierenden Erziehungskräften der Gemeinschaft nicht zuwider läuft, sondern ihnen ihren Freiraum zugesteht und sie allenfalls unterstützt. Wenn es denn richtig ist, dass das „...Ziel der Erziehung ... stets die Gemeinschaft [ist] und der Einzelne nur als für die Gemeinschaft ...“⁵⁸ verstanden werden kann, dann muss die offiziell bestellte Pädagogik, etwa die Schulpädagogik, didaktische Formen entwickeln, die diesem Gemeinschaftsinteresse Rechnung tragen. Bezugsgröße für pädagogisches Denken und Handeln ist dann nicht mehr länger der Einzelne, sondern die Gemeinschaft als begründender Grund, als Zielgröße, als den Einzelnen erst ermöglichende, ihn tragende Instanz. Auf diese Gemeinschaft wirkt dann der Einzelne letztlich wieder als organischer Teil zurück. Die Kernfrage, vor die sich jede Schulpädagogik dann letzten Endes gestellt sieht, lautet:*

„Wie muss diejenige Erziehungsgemeinschaft gestaltet werden, in welcher sich ein Menschenkind die für es beste Bildung erwerben kann, eine Bildung, die seinem, in ihm angelegten und treibenden Bildungsdrange angemessen ist und die ihm innerhalb dieser Gemeinschaft vermittelt wird und ihn reicher, wertvoller zur größeren Gemeinschaft zurückführt, ihn als tätiges Glied ihr wiederum übergibt?“⁵⁹

Eine solche Erziehungsgemeinschaft als Schule muss sich nach Petersen zunächst einmal darüber klar sein, dass sie nur Teil einer das Ganze umgreifenden Volksgemeinschaft ist, von der her sie ihre eigentliche Sinnbestimmung erfährt. Deswegen ist es ihre vornehmste Aufgabe, den Zusammenhalt des Volks zu stärken, m.a.W. völkische Loyalität zu stiften. Dies ist gerade für die Schule keine leichte Aufgabe, weil Schule ihrer intellektuellen Ansprüche wegen immer auch schon die Instrumentarien der Analyse, der Kritik, des Zweifels, der Anfechtung und der Zergliederung vermittelt. Derartige Attitüden sind dazu geeignet, den gemeinsamen Konsens eines Volkes zu hinterfragen statt, wie

56 Ebd., S.102.

57 Ebd., S.104f.

58 Ebd., S.106.

59 Ebd., S.107.

von Petersen eigentlich intendiert, das Verbindende zu betonen. Schule als Erziehungsgemeinschaft soll jedoch nach Petersen aufbauend wirken und Gemeinsinn stiften. Da dies jedoch über kognitive Prozesse nicht oder nur schwer herstellbar ist, weil Zugehörigkeitsgefühle und Identifikationsbedürfnisse auf intellektuellem Wege nur unzureichend vermittelbar sind, sollen in diesem Zusammenhang wachsende Gefühle, die den Verstand und den Willen „überbrausen“⁶⁰, nicht durch unterrichtliche Verstärkung der Reflexion, die das Trennende noch zusätzlich betont, in Frage gestellt werden. Die Schulen sollen sich vielmehr in den Dienst der Volkszusammengehörigkeit stellen. Wenn sie diese auch nicht selber herstellen können – eine solche wächst nach Petersen unabhängig von Schule, weil ihr Wesen die „Liebe“ ist, die ihrerseits wieder im Blut⁶¹ gründet –, so kann sie doch verhindern, dass ein Gefühl wie dieses: „Ich liebe dieses Volk, ich liebe es mit allen Fasern und dränge deshalb Verstand und Wille zurück und will dies Volk, weil ihm allein meine Liebe gehört“⁶² sich vor dem Richterstuhl eines kritischen Verstandes rechtfertigen muss, „denn keine Schule kann Liebe lehren“,⁶³ und insofern fällt ihr auch nicht die Rolle zu, eine solche Liebe zu generieren.

Die weitere Aufgabe einer sich als organisch im Ganzen des Volkes eingegliedert verstehenden Erziehungsgemeinschaft besteht nach Petersen darin, dass die Erzieher, ähnlich wie die Familien, die in diese Schulen ihre Kinder entsenden, sich jedes Egoismus’ mit Blick auf das volkhafte Ganze enthalten. Der Familie kommt dabei die Aufgabe zu, die Lehrer vor pädagogisch-scientistischer Vonselbständigung zu bewahren und diese immer wieder bei ihrer Schularbeit an die praktischen Vollzüge des Volksganzen zu erinnern, so wie den Erziehern die Pflicht obliegt, möglicher Einseitigkeit und Beschränktheit, Provinzialismus und separierenden Wir-Gefühlen der Familien Einhalt zu gebieten.

Beide müssen jedoch dafür Sorge tragen, dass den Kindern Erfahrungsbrüche beim Übergang in die Schule erspart bleiben. Die Schule muss an die Familie als Keimzelle, als eigentlich höherrangig zu bewertende Erziehungseinrichtung gegenüber der künstlichen, synthetischen Schule anknüpfen. Deswegen fordert Petersen für die Schule anders als konkurrierende Reformpädagogen seiner Zeit auch keine spezifische Methodik, sondern eine für seine Jenaplan-schulen typische Interaktionsform, wie er sie in seiner bis heute weit verbreiteten Schrift „Der kleine Jenaplan“⁶⁴ beschreibt. Diese Kurzform des „Großen Jenaplans“, zu dem auch seine „Führungslehre des Unterrichts“⁶⁵ hinzugenommen werden muss, belegt die Auffassung Petersens, dass das Wesentliche in der Schule sich nicht dem direkten Eingriff des Lehrers verdankt, sondern sich vielmehr in den gemeinschaftlichen Interaktionsformen und konkreten Begegnungen innerhalb der Schülergruppen untereinander vollzieht. Damit diese sich entsprechend entfalten können, bedarf es jedoch einschneidender organisatorischer Änderungen. „Kein Volk kann die Schüler ändern und lernschulmäßig mehr aus ihnen herausbringen, darum ist das Schulwesen – und in erster Linie das Schulleben – selbst zu ändern!“⁶⁶ Die erste wesentliche Umgestaltung, die Petersen in seiner Jenaplan-schule vornahm, war die Auflösung des Jahrgangsprinzips zugunsten der Einführung von jahrgangsübergreifenden „Stammgruppen“. Ihnen liegt ein spezifisches Verständnis von „Gemeinschaft“ gegenüber dem von „Gesellschaft“

60 Ebd., S.245.

61 Ebd., S.244: „Im Blut wohnt das Leben, im Blut wohnt alles, was zur Urmacht des Lebens gehört: ... es ist die Liebe, die Blut zu Blut treibt ...“.

62 Ebd., S.245.

63 Ebd.

64 Zur Bibliographie P. Petersens siehe den Anhang zum „Kleinen Jena-Plan“, in dem die Publikationen zum Jenaplan, die auch unter je anderen Titeln erschienen sind, im Einzelnen aufgeführt sind: P. Petersen, Jena-Plan I, Weimar 1930 (Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung); P. Petersen/A. Förtsch, Jena-Plan II, Weimar 1930 (Das gestaltende Schaffen im Schulversuch der Jenaer Universitäts-schule 1925-1930); P. Petersen, Jena-Plan III, Weimar 1934 (Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan). Derzeit zugänglich: P. Petersen, Der kleine Jena-Plan (zuerst 1927), Weinheim/Basel 2001⁶².

65 P. Petersen, Führungslehre des Unterrichts (zuerst 1936), Braunschweig 1959⁶.

66 P. Petersen, Der kleine Jena-Plan, a.a.O. (Anm. 64), S.17.

im Anschluss an Ferdinand Tönnies zugrunde,⁶⁷ wonach „Gesellschaft“ die zweckrationale, formelle Form des Gruppenlebens ist, die nach den Gesetzen effizienter Organisation mechanistisch zusammengesetzt ist, während „Gemeinschaft“ eine gewachsene, gleichsam familienähnlich gefügte, informelle Beziehungen unterhaltende Gruppe darstellt, die ein organisches Ganzes repräsentiert.

Petersen hegt somit gegenüber einer individualpädagogisch vorgehenden Sittlichkeitserziehung den Verdacht, diese kultiviere eine zügellose Intelligenz, die womöglich rhetorisch und intellektuell brillant unsittliche Handlungen zu begründen vermag. Deswegen richtet sich sein Interesse auf die Entfaltung von moralischen Kräften, die immer schon kontextuell im Miteinander der Menschen eingebunden sind und sich dort konkretisieren.

„Die sittliche Energie, die jeder Mensch als Anlage mit ins Leben bringt, entfaltet sich und erkräftet allein im sittlichen Handeln an den Mitmenschen, wo immer diese uns ‚Nächste‘ werden, wo wir also für die mitverantwortlich werden ... einen anderen Weg zur Sittlichkeit gibt es nicht und hat es nie gegeben.“⁶⁸

Nicht durch Belehrung und Unterricht wird der sittliche Mensch erzogen, sondern „... einzig und allein bei tätiger Bewährung in den vielseitigen natürlichen zwischenmenschlichen Beziehungen reift ein Mensch zu einem sittlichen Wesen, reift seine sittliche Kraft.“⁶⁹ Der Lehrer, der um die Entfaltung dieser sittlichen Kraft bemüht ist, hat mithin nicht so sehr unterrichtliche Aufgaben zu bewältigen, sondern muss sein Augenmerk in erster Linie auf die Qualität des gemeinschaftlichen Schullebens richten, innerhalb dessen sich ein Kind praktisch entfaltet und erst so seine sittlichen Anlagen zu kultivieren vermag. Der Dienst an der Gemeinschaft ist das eigentlich pädagogische Kernstück, gleichsam das zentrale Curriculum für die Generierung und Übung sittlicher Anlagen und Tugen-

den. Ein Unterricht, der sich von daher nicht als Aufforderung zur „Tat“ versteht, der – im Gegenteil – die distanzierende Reflexionsleistung und das Kognitive zum Mittelpunkt hat, verfehlt damit das Wesen des Erzieherischen. Zwar sollte auch in den Jenaplanschulen „gelernt“ werden, es dabei aber dem Lehrer vor allem darauf ankommen, anfänglich formale Techniken zu vermitteln, eine sog. „Elementargrammatik“⁷⁰, die es dem Kind gestattet, sich selbständig ein bestimmtes Stoffgebiet zu erarbeiten.

Die kritischen Gegenwartsdiagnosen Petersens wie die von ihm vertretenen pädagogischen „Therapieansätze“ zeigen die Nähe seines Denkens zu dem der Konservativen Revolution. Erlebnis, Gemeinschaft, Leben, Instinkt, Stimmung, Gemüt, Volk, Organismus u.a.m. sind Topoi der konservativ-revolutionären Kulturkritik an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert, mit Hilfe derer die Konservative Revolution sich bemühte, den vermeintlich seelenlosen Mechanismus der Aufklärung zu brandmarken. Petersens pädagogisches Konzept kann insofern als wichtiger Versuch angesehen werden, das Denken und das Lebensgefühl dieser Kulturkritik erzieherisch praktisch werden zu lassen. Seine ideengeschichtlichen Wurzeln, die er größtenteils von seinen Lehrern Karl Lamprecht, Wilhelm Wundt und Rudolf Eucken sowie aus dem zeitgeistbedingten Umfeld etwa der neoromanischen Völkerpsychologie Heymann Steinthals und Moritz Lazarus' entnahm,⁷¹ erlauben es, sein Denken als konservativ-revolutionäres zu deuten. Sein Anliegen war es, unter Rückgriff auf Elemente der Lebensphilosophie bzw. der diese radikalierenden Existenzphilosophie Arbeit und Leben, Geschichte und Natur zumindest auf pädagogischem Wege wieder zu versöhnen und das, was die Moderne mit ihrer Ausdifferenzierung, ihrer Rationalisierung, Bürokratisierung und Standardisierung anscheinend aufzugeben sich anschickte, quasi ins Leben zurückzuholen. Wenigstens im Bereich des Kinderlebens sollte es noch so etwas geben wie Ganzheit und ungebrochene Identität statt reflexiv gesteuerten

67 F. Tönnies, *Gemeinschaft und Gesellschaft* (zuerst 1887), Reprint, Darmstadt 1963; → Beitrag: *Gemeinschaft und Gesellschaft*.

68 P. Petersen, *Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit*, Mülheim 1954, S.41.

69 Ebd., S.41

70 P. Petersen, *Der kleine Jena-Plan*, a.a.O. (Anm. 64), S.45.

71 Vgl. R. Lassahn, *Tateinheiten bewegen den Geist*, in: T. Rülcker/P. Kassner (Hg.), *Peter Petersen: Antimoderne als Fortschritt?*, Frankfurt/M. u.a. 1992, S.161-192.

Rollenhandelns. Der überschaubare Lebenskreis, die Schulgemeinde, in die der einzelne Schüler eingebettet war, von der er assimiliert wurde, sollte ihn vor der zivilisatorischen Fragwürdigkeit eines modernen Daseins, das ihm aufgespaltene Rollenexistenzen aufnötigte, bewahren. Eine Sensibilität für die Rhythmen des Lebens auszubilden sollte wichtiger sein, als kognitiv-reflexive Schulleistungen zu vollbringen, die dem Einzelnen notwendigerweise äußerlich bleiben mussten, zumal sie ihn aus der Mitte seines ihn organisch umgebenden Ganzen rissen. Die „Schulgemeinde“ als „lebendige Tatsache“ verlangte andere Interaktionsformen als bürokratisch formelle Organisationen, nämlich unmittelbar erlebte affektive Bindungen, auf deren Basis sozusagen ein Korpsgeist entstehen konnte.⁷²

Vor allem im Hinblick auf die Bedeutung, die dem „Volk“ und der „Gemeinschaft“ innerhalb der Pädagogik Petersens zukommt, sind die Parallelen zur Konservativen Revolution greifbar. Das verbindende Argumentationsmuster besteht in der spätromantischen Unterstellung der pädagogischen Dignität von „Volk“ und „Gemeinschaft“, denen eine besondere versittlichende Wirkung zugeschrieben wird, weil sie sich als harmonische Ganzheiten der Herkunft aus den „Urgründen“ des Lebens selbst verdanken. Dies vorausgesetzt, ist eine Erziehung durch die Gemeinschaft nur konsequent. Sie erfüllt das von allem Anfang an bestehende organologische Lebensgesetz des Volkes, gegen das zu stemmen – etwa im Namen einer aufgeklärten Idee vom unverfügbaren Einzelnen – eine sich ihrer aufgeklärten Vernunftmittel nur allzu sichere und arrogante abendländische Rationalität vergebens bemühen wird. Wenn einzelne Vertreter der Konservativen Revolution das Gemeinschaftserlebnis für den politisch-gesellschaftlichen Bereich im umfassenden politischen Sinne postulierten⁷³ und utilitaris-

muskritisch gegen Demokratie und Urteilsfähigkeit des Einzelnen wendeten, dann ist die Pädagogik Petersens durchaus als Versuch zu verstehen, dieses Gesellschaftsbild der Konservativen Revolution pädagogisch zu flankieren. Seine Absage an den aufgeklärten Fortschrittsgedanken sowie an die damit verknüpften Entwicklungsmöglichkeiten des Einzelnen lässt eine Pädagogik des „Hineingelebtwerdens“ in die Gemeinschaft nur plausibel erscheinen. „Gemeinschaft“ und „Natur“ des Einzelnen sowie die Lebensvollzüge des „Ganzen“ sind unter pädagogischen Perspektiven dann nicht mehr zu trennen. Das gemeinschaftliche Leben als solches versittlicht bereits, und das „Leben“ selbst ragt qua Gemeinschaft schon in die Schule hinein, befähigt und berechtigt „... jasagend im Dienste der geistigen Lebensgesetze und -notwendigkeiten mitzuwirken am Webstuhl der Zeit.“⁷⁴ Die so herbeigeführte Versöhnung von Schule und Leben, von Pädagogik und Politik, von Einzelem und Ganzem liegt voll auf der Linie Konservativer Revolution bzw. ihrer Vorstellungen von Gesellschaft, Staat und der Stellung des Individuums darin. Der Preis, den Petersen dafür freilich zahlt, ist die Aufgabe einer wie auch immer verstandenen „Position kritischer Erziehung[s]- und Bildungstheorie zugunsten antiaufklärerischer Optionen.“⁷⁵

schaftsbilder, „... die Einheit, Stärke, Macht und innere Geschlossenheit ... Geborgenheit, Sicherheit, einen festen Ort im sozialen Gefüge ... und eine warme heimelige Atmosphäre versprach.“ (K. Sontheimer, Antidemokratisches Denken in der Weimarer Republik, München 1983, S.251).

74 P. Petersen, Die neuuropäische Erziehungsbewegung, Weimar 1926, S.27.

75 D. Benner/F. J. Kemper, Einleitung zur Neuherausgabe des kleinen Jenaplans, Weinheim/Basel 1991, S.41. Und redlicherweise räumt denn auch hier der eher wohlwollende Braunschweiger Petersen-Exeget Hein Retter ein, dass Petersens vitalistischer Voluntarismus die Differenz zwischen Natur und Kultur weitgehend eibene. Wenn auch im Zeitalter ökologischer Krisen eine solche Auffassung wieder einiges für sich habe, ist „... sie ... gleichwohl nicht unproblematisch in Bezug auf ihre Konsequenzen für das Verständnis von Kultur [Gesellschaft], Geschichte und Erziehung.“ (H. Retter, Die Erziehungsmetaphysik Peter Petersens, in: ders., Hg., Reformpädagogik zwischen Rekonstruktion, Kritik und Verständigung, Weinheim 1996, S.341).

72 → Beitrag: Gemeinschaft und Gesellschaft.

73 „Ich gebe, damit du gebest: dies ist die höchste Weisheit einer auf Individualismus begründeten Gesellschaft. Ich gebe mich ganz, um aus der Gemeinschaft mein Ich gesteigert zurückzuempfangen: dies ist das eigentlich innere Erlebnis der Gemeinschaft.“ (H. Ullmann, Das werdende Volk, Hamburg 1929, S.18). Kurt Sontheimer verweist im Zusammenhang dieses Zitats auf die seditative Funktion solcher Gemein-

4. Rezeption

Möglicherweise mit Rücksicht auf noch lebende Protagonisten unterließ man es nach dem Zweiten Weltkrieg zunächst, nach Zusammenhängen von Konservativer Revolution und Nationalsozialismus zu fragen, zumal das geistige bundesrepublikanische Klima der unmittelbaren Nachkriegszeit eher restaurativ orientiert und der Arbeitsalltag mit der Beseitigung der größten Kriegsschäden befasst war. Stattdessen orientierte man sich an Romano Guardinis „Ende der Neuzeit“ (1950) oder Hans Sedlmayrs „Verlust der Mitte“ (zuerst 1948). Gleichwohl lag bereits 1949 mit der durch Herman Schmalenbach und Karl Jaspers betreuten Baseler Dissertation von Armin Mohler eine nahezu enzyklopädisch alle Vertreter und Strömungen der Konservativen Revolution umfassende, wenn auch eher apologetische Untersuchung zur Konservativen Revolution vor, die zumindest deren Quellen, Verflechtungen sowie ideengeschichtliche Prämissen transparent machte.⁷⁶

Die kritische Aufarbeitung seit Anfang der 1960er Jahre begann mit dem immer noch lesenswerten Werk eines Emigranten, nämlich mit Fritz Stern, der die Schriften der Vordenker der Konservativen Revolution Paul Lagarde, Julius Langbehn und Arthur Moeller van den Bruck grundlegend analysierte.⁷⁷ Bereits erschienen war zu diesem Zeitpunkt die durch einen anderen (im Unterschied zu Stern nach Deutschland zurückgekehrten) Emigranten, nämlich Helmut Plessner, in Göttingen betreute Dissertation von Christian Graf von Krockow⁷⁸, die sich dem Werk Ernst Jüngers, Carl Schmitts und Martin Heideggers widmete. Es folgte 1968 die im Forschungszusammenhang des Münchener Instituts für Zeitgeschichte entstandene Habilitationsschrift Kurt Sontheimers⁷⁹, die als erste

das Phänomen „Konservative Revolution“ theoriefähig zu analysieren versuchte.

Möglicherweise bedingt durch die kulturellen Modernisierungsschübe, zu denen auch die Studentenbewegung und die Frauenbewegung am Ende der 1960er Jahre beitrugen, flaute das Interesse an der Aufarbeitung der Konservativen Revolution deutlich ab. Eine Ausnahme bildete das seinerzeit nachhaltige Aufsehen erregende voluminöse Werk von Klaus Theweleit „Männerphantasien“⁸⁰ von 1977, in dem die Literatur der Freikorps aus psychoanalytischer Sicht analysiert und insbesondere die tiefenpsychologisch verankerten, von Angstobsessionen besetzten Frauenbilder in den männerbündischen Freikorps verdeutlicht wurden, sowie die politikwissenschaftliche Untersuchung von Klaus Fritzsche „Politische Romantik und Gegenrevolution“⁸¹, die der Aufarbeitung des „Tat-Kreises“ gewidmet war.⁸² Ab Ende der 1980er Jahre erschien eine Reihe von Untersuchungen, die das ideologische Umfeld der Konservativen Revolution ausleuchteten, wobei vor allem auf verschiedene mentalitätsgeschichtliche Studien zu verweisen ist (Doerry, Radkau, Lethen).⁸³ Diese Beiträge gingen insofern über den bis dahin erreichten Diskussionsstand hinsichtlich der Weimarer Kulturkritik hinaus, als sie auf ein essentielles Merkmal der Konservativen Revolution verwiesen, sich – antiaufklärerisch – in der

76 A. Mohler, Die konservative Revolution in Deutschland 1918-1932, Darmstadt 1972; inzwischen als überarb. 6. Aufl.: A. Mohler/K. Weissmann, Die konservative Revolution 1918-1932, Graz 2005.

77 F. Stern, Kulturpessimismus als politische Gefahr (amerikan. Erstveröffentl. 1961, dt. 1963), München 1986.

78 Ch. Graf von Krockow, Die Entscheidung (zuerst 1958), unterdessen vorliegend als Neuaufl., Frankfurt/M./New York 1990.

79 Sontheimer, a.a.O. (Anm. 73).

80 K. Theweleit, Männerphantasien (zuerst 1977), 2 Bde., Frankfurt/M. 1980.

81 K. Fritzsche, Politische Romantik und Gegenrevolution, Frankfurt/M. 1976.

82 Der Hg. der „Tat“, Hans Zehrer, trat im Nachkriegsdeutschland u.a. als Chefredakteur der „Welt“ und als publizistischer Berater Axel Springers hervor.

83 P. Gay, Die Republik der Außenseiter, New York 1968 (dt. Neuaufl. Frankfurt/M. 1987); M. Doerry, Übergangsmenschen, 2 Bde., Weinheim/München 1986; N. Bolz, Auszug aus der entzauberten Welt, München 1989; N. J. Schürges, Politische Philosophie in der Weimarer Republik, Stuttgart 1989; P. U. Hein, Die Brücke ins Geisterreich, Reinbek 1992; M. Gangl/R. Raullet (Hg.), Intellektuellendiskurse in der Weimarer Republik, Frankfurt/M./New York 1994; H. Lethen, Verhaltenslehren der Kälte, Frankfurt/M. 1994; Ch. Graf von Krockow, Von deutschen Mythen, Stuttgart 1995; N. Harrington, Die Suche nach Ganzheit, New Jersey 1996, dt. Reinbek 2002; J. Radkau, Das Zeitalter der Nervosität, München 1998.

Attitüde eines Anti-Intellektualismus zu gefallen. Dabei lassen sich deutlich Bezüge zur romantischen Sprachkritik erkennen, dass das Unsagbare eben nicht gänzlich auf den Begriff zu bringen sei, allenfalls unvollkommen als Metapher, als Allegorie, als Fragment, als Symbol, als Musik oder mit dem Stilmittel der Ironie, letztlich als Bild.⁸⁴ Der Begriff unterscheidet sich vom Bild dadurch, dass er immer nur eine bereits vorhandene Wirklichkeit „begreift“ und ordnet, während das Bild schöpferisch eine neue Wirklichkeit zu erzeugen vermag. Es ist dieser romantische Ästhetizismus der Konservativen Revolution, der uns in pädagogisierter Form auch bei der Reformpädagogik wieder begegnet. „Erlebniszusammenhänge“, das „aktive Innere“ des Schülers, das „Eigenschöpferische“, die didaktisch-ästhetische Umformulierung von historischen Gegebenheiten, alles das, was den „herzhaften Unterricht“ (Scharrelmann) ausmacht, verdankt sich letzten Endes der Auffassung von der pädagogischen Vorrangigkeit des Bildes vor dem Begriff. Ernst Jüngers „Gestalt“ als „Typus“ ist somit in wesentlichen Teilen als der Versuch anzusehen, das Unsagbare ästhetisch darzustellen.

In den zurückliegenden beiden Jahrzehnten ist der Hamburger Soziologe Stefan Breuer⁸⁵ mit verschiedenen grundlegenden, die bisherige Forschung zusammenfassenden und weiterführenden Arbeiten hervorgetreten. Breuers Interesse richtet sich u.a. auf die Frage nach Gemeinsamkeiten, aber auch Differenzen unterschiedlicher Richtungen der Konservativen Revolution, wobei er die Differenzen stärker gewichtet als die bisherige Forschung, die im Anschluss an Mohler eher von einer monolithischen politischen Theorie ausgegangen war. Das Gemein-

same der maßgeblichen Strömungen, Bewegungen und Vertreter der Konservativen Revolution sieht Breuer allenfalls in der verbindenden Gegnerschaft zum politischen Liberalismus sowie in der Idee eines „neuen Nationalismus“⁸⁶.

Ein vergleichbarer Phasenverlauf der Rezeptionsgeschichte lässt sich auch hinsichtlich des Verhältnisses von Reformpädagogik und Konservativer Revolution verfolgen. Nach 1945 knüpfte man zunächst an die Sichtweisen der Reformpädagogik durch die Geisteswissenschaftliche Pädagogik an. Prägend für das Selbstverständnis von Reformpädagogik wurde insbesondere Herman Nohls Handbucharikel von 1933⁸⁷, der das reformpädagogische Denken in den Kontext der – als Antithese zur Aufklärung verstandenen – „Deutschen Bewegung“ stellte, die vom „Sturm und Drang“ über die Romantik bis zur Reformpädagogik der 20er Jahre die irrationalen „Kräfte des Lebens“ in Frontstellung gegen die aufgeklärte Vernunft gebracht habe.

In ähnlicher Weise verzichteten auch die in den folgenden Jahren erschienenen monographischen Darstellungen zur Reformpädagogik auf eine kritische Aufarbeitung reformpädagogischen Denkens, so etwa Theodor Wilhelms „Pädagogik der Gegenwart“⁸⁸ oder Wolfgang Scheibes „Die reformpädagogische Bewegung“⁸⁹. Weitgehend noch dem historiographischen Paradigma der Ideen- und Kulturgeschichte verpflichtet, war es den Autoren schon aus methodologischen Gründen kaum möglich, die reformpädagogischen Vertreter bzw. die Epoche der Reformpädagogik insgesamt in problematisierender Absicht aufzugreifen. Dabei wurde gelegentlich der Blick auf fragwürdige Begründungszusammenhänge reformpädagogischer Konzepte dadurch verwischt, dass man sie in den Zusammenhang zeitgenössischer reformpäda-

84 Vgl. insbes. mit Blick auf die französische subjektkritische Postmoderne: M. Frank, *Das Sagbare und das Unsagbare*, Frankfurt/M. 1989; unmittelbar auf die Konservative Revolution bezogen: A. Mohler, *Die konservative Revolution*, Bd. 1, Darmstadt 1972, S.19ff.

85 S. Breuer, *Die konservative Revolution – Kritik eines Mythos*, in: *Pol. Vjsch.* 31(1990)4, S.585-607; ders., *Anatomie der konservativen Revolution*, Darmstadt 1995²; ders., *Ästhetischer Fundamentalismus*, Darmstadt 1995; ders., *Grundpositionen der deutschen Rechten*, Tübingen 1999; ders., *Ordnungen der Ungleichheit – Die deutsche Rechte im Widerstreit ihrer Ideen*, Darmstadt 2001; ders., *Moderner Fundamentalismus*, Berlin/Wien 2002; ders., *Die Völkischen in Deutschland*, Darmstadt 2008.

86 Breuer, *Anatomie*, a.a.O. (Anm. 85), S.180ff.

87 Nohl, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland*, a.a.O. (Anm. 30); zusammen mit Nohls Aufsatz „Die Theorie der Bildung“ (ebenfalls zuerst in: Nohl/Pallat, *Hdb. der Päd.*, Bd. 1, S.3-80) unter dem Titel „Die pädagogische Bewegung und ihre Theorie“, 2., durchges. u. mit einem Nachw. versehene Aufl., Frankfurt/M. 1935, zuletzt unveränd. 1988¹⁰.

88 T. Wilhelm, *Pädagogik der Gegenwart*, Stuttgart 1959.

89 W. Scheibe, *Die reformpädagogische Bewegung*, Weinheim/Basel 1969 (Neuausg. 1994¹⁰).

gogischer Bestrebungen des europäischen bzw. außereuropäischen Auslands rückte.⁹⁰

Erst im Zuge der Durchsetzung ideologiekritischer Deutungsmuster und im Anschluss an wissenschaftstheoretische Verständnisweisen aus dem Umfeld der Kritischen Theorie gelang es Anfang der 70er Jahre, sich von apologetischen Wahrnehmungen der Reformpädagogik zu trennen. Den Anfang machte Bruno Schonigs Berliner Dissertation von 1971⁹¹, in der nicht die Reformpädagogik als solche, sondern vielmehr deren historiographische Darstellung auf den Prüfstand einer ideologiekritischen Analyse gestellt wurde. Wenig später verwies Hubertus Kunert mit seiner Untersuchung „Deutsche Reformpädagogik und Faschismus“⁹² zum ersten Mal auf die ideologischen Schnittmengen reformpädagogischer Denkansätze und Begriffe mit Elementen nationalsozialistischer Ideologie. An der in diesem Kontext heftig debattierten „Kontinuitätsthese“ beteiligten sich dann auch solche Autoren, deren Forschungsinteresse zuvörderst der Pädagogik des Nationalsozialismus galt.⁹³

Mit gewissem Recht kann man die These wagen, dass es innerhalb der erziehungswissenschaftlichen scientific community spätestens seit den 1970er Jahren keinen grundsätzlichen Dissens mehr darüber gab, dass *die* Reformpädago-

gik hinsichtlich ihrer anthropologischen Prämissen, ihrer Gesellschaftsbilder und ihrer ideengeschichtlichen Herkünfte nicht unproblematisch war. Tiefgehende Einzelanalysen bestätigten in den folgenden Jahren diese Befunde mehrfach.⁹⁴ Dabei standen zunehmend nicht mehr nur mögliche Anschlüsse der Reformpädagogik an den Nationalsozialismus im Mittelpunkt des Interesses, sondern ging es mit zunehmender historischer Distanz auch um eine nicht-apologetische Analyse der Binnensicht ihrer Repräsentanten.⁹⁵

Interessanterweise wurden die hier behandelten reformpädagogischen Positionen in der DDR-Erziehungsgeschichte schon früh einer kritischen Analyse unterzogen. So vor allem die Kunsterziehungs- und die nationale Einheitsschulbewegung, die aufgrund ihrer „irrationalen Tendenzen“ einer „Erziehung zum Mystizismus und zum Nationalismus“⁹⁶ den Weg gebahnt hätten. Trotz wohlwollender Bewertung einzelner methodischer Überlegungen Berthold Ottos und Peter Petersens erkannte man auch in deren Pädagogik in der Summe einen „reaktionäre[n] Grundgehalt“⁹⁷. Demgegenüber galten Lichtwark, Otto *und* Petersen in der pädagogischen Historiografie der alten Bundesrepublik – kaum bestritten – als bedeutende Vertreter reformpädagogischer Tradition.

Von einer bewussten Anknüpfung an konservativ-revolutionäre Argumentationsmuster reformpädagogischer Vertreter der Vorkriegszeit kann jedoch auch für die alte Bundesrepublik kaum die Rede sein. Eine bemerkenswerte Ausnahme macht hier Peter Petersen. Sowohl

90 H. Röhrs, Reformpädagogik des Auslands, Düsseldorf 1965; ders., Schule und Bildung im internationalen Gespräch, Frankfurt/M. 1960; ders., Die progressive Erziehungsbewegung, Hannover 1977; ders., Die Reformpädagogik, Weinheim 1991³.

91 B. Schonig, Irrationalismus als pädagogische Tradition, Weinheim/Basel 1971.

92 H. Kunert, Deutsche Reformpädagogik und Faschismus, Hannover 1973.

93 K.-H. Dickopp, Systemanalyse nationalsozialistischer Erziehung, Ratingen 1971; A. Klönne, Jugend im Dritten Reich, Köln 1982, Neuaufll. München 1995; K. C. Lingelbach, Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland, Weinheim/Basel 1970, Neuaufll. Frankfurt/M. 1987; H. Scholtz, Nationalsozialistische Auslaseschulen, Göttingen 1973; H. Kupffler, Der Faschismus und das Menschenbild der deutschen Pädagogik, Frankfurt/M. 1984; H. G. Assel, Die Perversion der politischen Pädagogik im Nationalsozialismus, München 1969. Vgl. zusammenfassend: W. Keim, Bundesdeutsche Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus, in: W. Keim (Hg.), Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus – Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft, Frankfurt/M. 1988, S.15-34.

94 Vgl. als Bsp.: H. Ullrich, Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung, Weinheim/München 1986; T. Rülcker/P. Kaßner (Hg.), Peter Petersen – Antimoderne oder Fortschritt?, Frankfurt/M. 1992; Schwerdt, a.a.O. (Anm. 27); R. Döpp, Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus, Münster 2003.

95 J. Oelkers, Reformpädagogik – eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim/Basel 1989 (2005⁴); D. Benner/H. Kemper, Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, Bd. 2, Weinheim/Basel 2003; I. Hansen-Schaberg/B. Schonig (Hg.), Reformpädagogik – Geschichte und Rezeption, Baltmannsweiler 2002; Herrmann, Neue Erziehung – neue Menschen, a.a.O. (Anm. 40); D. Kerbs/J. Reulecke (Hg.), Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933, Wuppertal 1998.

96 K. H. Günther u.a., Geschichte der Erziehung, Berlin (Ost) 1987¹⁵, S.451.

97 Hier mit Bezug auf Petersen ebd., S.629.

im wissenschaftlichen Diskurs als auch in der Schulpraxis spielt die Jenaplan-Pädagogik bis heute eine bemerkenswerte Rolle, ja wird sogar als „Synthese der reformpädagogischen Kritik und Praxis der Schule“ und „Summe der [deutschen] Reformpädagogik“ betrachtet.⁹⁸ So ist es kein Zufall, dass sich – neben zahlreichen apologetischen und unkritischen Stellungnahmen – gerade an der Person Petersens in den vergangenen Jahren bedeutsame Kontroversen um die problematischen Begründungszusammenhänge reformpädagogischer Konzepte festmachten.⁹⁹

5. Ausblick

Die insbesondere im Anschluss an die Wiedervereinigung von einigen Intellektuellen in der Bundesrepublik befürchtete Neubelebung von Kerngedanken der Konservativen Revolution, als mögliches Ferment eines neuen deutschen Nationalbewusstseins, ist bislang offenbar nicht eingetreten. Peter Sloterdijks Prognose von 1993:

„Das Motiv Konservative Revolution, das vor zwei, drei Generationen ... erprobt wurde, hat vermutlich eine große interkulturelle Karriere vor sich – unter religiösen, kulturalistischen, regionalistischen Vorzeichen. In der Welt ohne Form und der Gesellschaft ohne Identität werden Rückgriffe, Renaissancen und Rückbesinnungen auf alte Bestände massenhaft angezettelt.“¹⁰⁰

hat sich zumindest für das intellektuelle Klima der Bundesrepublik nicht bestätigt. So stellt der Berliner Politikwissenschaftler H. Münkler im Blick auf mögliche militärische Einsätze des wiedervereinigten Deutschlands ein gesamtgesellschaftliches Klima des „Posttheroismus“ fest.¹⁰¹ Ein solches postheroisches Selbstverständnis lässt offenbar auf absehbare Zeit keinen Resonanzboden für die Semantik konservativ-revolutionärer Diskurse erwarten.

98 Oelkers, a.a.O. (Anm. 95), S.117, 120.

99 Vgl. als Überblick: T. Rülcker, Zur erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung um Peter Petersen und sein Werk, in: I. Hansen-Schaberg/B. Schonig (Hg.), Jenaplan-Pädagogik (Reformpädagogische Schulkonzepte, Bd. 3), S.131-165.

100 P. Sloterdijk, Im selben Boot – Versuch über Hyperpolitik, Frankfurt/M. 1993², S.12.

101 H. Münkler, Der Wandel des Krieges, Weilerswist 2006, S.340.

Gleichwohl bergen Orientierungsprobleme und Gewissheitsansprüche innerhalb der pädagogischen Öffentlichkeit nach wie vor die Gefahr einer Überrumpelung durch die Faszinationskraft der Reformpädagogik und deren Optionen für das „Wahre“, das „Echte“, das „Erlebnis“, für das Denken „vom Kinde aus“, das Eintreten für „Ganzheitlichkeit“ etc. in sich. Hier wäre von Seiten einer sich der Aufklärung verpflichtenden Erziehungswissenschaft zur Vorsicht zu mahnen. Denn was Konservative Revolution und zentrale Positionen deutscher Reformpädagogik verbindet, ist ein brisantes Mischungsverhältnis aus Elementen der Antimoderne, der Re-Mythisierung bzw. Re-Sakralisierung, der Gegenaufklärung und „Wiederverzauberung“, das seine Plausibilität seinerzeit über die Regressionen eines pädagogischen Publikums gewann, dessen „transzendente Obdachlosigkeit“ (Georg Lukács) evident war. Im Blick auf derartige fragwürdige Begründungszusammenhänge des pädagogischen Denkens und Handelns

„... bietet sich am ehesten ein Verzicht auf alle falschen Synthetisierungsversuche an, welche eine Identität von Mensch und Bürger postulieren oder gar als geschichtlich einlösbar unterstellen, eine Identität, die mit den Differenzenerfahrungen der Moderne und der Ausdifferenzierung menschlicher Praxis in ethisches, pädagogisches, politisches, ökonomisches und religiöses Handeln letztlich unvereinbar ist.“¹⁰²

6. Auswahlbibliographie

a. Archive

Archiv der deutschen Jugendbewegung, Burg Ludwigstein, 37214 Witzenhausen, <http://www.burgludwigstein.de/archiv> (30.07.2012).

b. Quellen

Langbehn, J., Rembrandt als Erzieher, Leipzig 1891³⁵.

Lorenzen, H. (Hg.), Die Kunsterziehungsbewegung, Bad Heilbrunn/Obb. 1966.

102 D. Benner, Zur theoriegeschichtlichen und systematischen Relevanz nicht-affirmativer Erziehungs- und Bildungstheorie, in: D. Benner/D. Lenzen (Hg.), Erziehung, Bildung, Normativität, Weinheim/München 1991, S.28.

- Nohl, H., Die pädagogische Bewegung in Deutschland, in: H. Nohl/L. Pallat (Hg.), Handbuch der Pädagogik, Bd. 1, Langensalza 1933 (Reprint Weinheim/Basel 1981), S.302-374.
- Otto, B., Der Zukunftsstaat als sozialistische Monarchie, Berlin 1910.
- Otto, B., Volksorganisches Denken (zuerst 1917), später 4 Bde., Berlin 1925/26.
- Petersen, P., Allgemeine Erziehungswissenschaft, Berlin/Leipzig 1924.
- Petersen, P., Der kleine Jenaplan, Langensalza 1927.
- Spranger, E., Die drei Motive der Schulreform (zuerst 1921), zuletzt 2001⁶² (wieder abgedr. in: A. Flitner, A./G. Kudritzki, Hg., Die deutsche Reformpädagogik, Bd. 2, Stuttgart 1982², S.9-22).
- Tews, J., Die deutsche Volksschule, Leipzig 1920.
- c. Sekundärliteratur**
- Bast, R., Kulturkritik und Erziehung, Dortmund 1996.
- Böhm, W. u.a. (Hg.), Schnee vom vergangenen Jahrhundert, Würzburg 1994.
- Dithmar, R./Willer, J. (Hg.), Schule zwischen Kaiserreich und Faschismus, Darmstadt 1981.
- Döpp, R., Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zum Ende der Eindeutigkeit, Münster u.a. 2003.
- Kunert, H., Deutsche Reformpädagogik und Faschismus, Hannover 1973.
- Kupffer, H., Der Faschismus und das Menschenbild in der deutschen Pädagogik, Frankfurt/M. 1984.
- Kurzke, H., Kommentar zu Thomas Mann. Betrachtungen eines Unpolitischen, Frankfurt/M. 2009.
- Ortmeyer, B., Mythos und Pathos statt Logos und Ethos, Weinheim/Basel 2009.
- Raulff, U., Kreis ohne Meister, München 2009.
- Ringer, F. K., Die Gelehrten – der Niedergang der deutschen Mandarine 1890-1933, Stuttgart 1983.
- Rüegg, W. (Hg.), Kulturkritik und Jugendkult, Frankfurt/M. 1974.
- Schonig, B., Irrationalismus als pädagogische Tradition, Weinheim/Basel 1973.
- Schwerdt, U., Martin Luserke – Reformpädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und kulturkritischer Ideologie, Frankfurt/M. 1993.
- Twellmann, W., Gemeinschaft, Staat, Nation, Volk – Zur Entideologisierung didaktischer Begriffsbildung, in: H. Winkmann (Hg.), Wissenschaft in der Lehrerbildung, Ratingen 1968, S.51-68.

Friedensbewegung

Wolfgang Keim

1. Einführung
2. Reformpädagogik und Friedensbewegung im Wilhelminischen Kaiserreich
3. Reformpädagogik und Friedensbewegung in der Weimarer Republik
4. Reformpädagogik und Friedensbewegung in der NS-Zeit, im geteilten und im vereinigten Deutschland – Ausblick auf Verdrängung und Rezeption
5. Auswahlbibliographie

1. Einführung

Reformpädagogik wie organisierter Pazifismus haben sich im Wilhelminischen Kaiserreich im Rahmen vorwiegend vom liberalen Bürgertum getragener „Sozialer Bewegungen“¹ entwickelt, sich in der Anfangsphase der Weimarer Republik hinsichtlich ihrer Trägerschaft, Ziele und Formen ausdifferenziert und sind schließlich spätestens mit dem Beginn der Nazi-Herrschaft als „Bewegungen“ zerschlagen worden. Renommierte Reformpädagog/innen wie Paul Oestreich in Deutschland, Ellen Key in Schweden oder Maria Montessori in Italien waren bekannte Pazifist/innen bzw. wurden dem Pazifismus zumindest zugerechnet.² Bezüge zwi-

schen beiden „Bewegungen“ ergaben sich vor allem daraus, dass Sicherung des Friedens ohne eine entsprechende Erziehung ebenso wenig sinnvoll erscheinen konnte wie das von der Reformpädagogik intendierte Wohl des Kindes und Jugendlichen ohne Beachtung des Friedensaspektes. Friedenspädagogik und Friedenserziehung sind insofern Ausdruck einer Bündelung beider „Bewegungen“.³

Relevanz der Erziehungslehre Ellen Keys, Frankfurt/M. 1990, S.198-202; zum Verständnis von „Frieden und Erziehung“ bei *Maria Montessori*: M. Montessori, *Frieden und Erziehung*, hg. v. P. Oswald u. G. Schulz-Benesch, Freiburg/Br. u.a. 1973; R. Bast, *Friedenspädagogik. Möglichkeiten und Grenzen einer Erziehung zum Frieden*, Düsseldorf 1982, S.46-48; H. Leenders, *Der Fall Montessori. Die Geschichte einer reformpädagogischen Erziehungskonzeption im italienischen Faschismus*, Bad Heilbrunn/Obb. 2001; vgl. Anm. 116. – Dass Pazifismus und friedenspädagogisches Engagement durchaus einhergehen konnten mit problematischen ideologischen Optionen, zeigt das Beispiel Ellen Key, die nicht nur Pazifistin, sondern zugleich, was lange verdrängt worden ist, dezidierte Eugenikerin gewesen ist, so dass sich das „Jahrhundert des Kindes“ auch als eugenischer Diskurs lesen lässt; vgl. T. Rülcker, *Das Jahrhundert des Kindes? Ellen Key, die deutsche Pädagogik und die widersprüchliche Realität von Kindheit im 20. Jahrhundert*, in: *Jahrbuch für Pädagogik 1999: Das Jahrhundert des Kindes?*, Frankfurt/M. 2000, S.17-32.

-
- 1 Vgl. J. Raschke, *Soziale Bewegungen. Ein historisch-systematischer Grundriss*, Frankfurt/M./New York 1988², für die Friedensbewegung spez. S.41-44. Als *Überblicke zur Friedensbewegung*: D. Riesenberger, *Geschichte der Friedensbewegung in Deutschland. Von den Anfängen bis 1933*, Göttingen 1985; ders., *Den Krieg überwinden. Geschichtsschreibung im Dienste des Friedens und der Aufklärung*, Bremen 2008, spez. S.9-25, 366-386; als hilfreiches Lexikon zu *Organisationen und Repräsentant/innen*: H. Donat/K. Holl (Hg.), *Die Friedensbewegung. Organisierter Pazifismus in Deutschland, Österreich und der Schweiz*, Düsseldorf 1983; als *Zeitschriftenüberblick*: K. F. Reichel, *Die pazifistische Presse. Eine Übersicht über die in deutscher Sprache im In- und Ausland bis 1935 veröffentlichten pazifistischen Zeitschriften und Zeitungen*, Würzburg 1938.
 - 2 Zu *Paul Oestreich* s.u. (Anm. 71); zum anti-militaristischen Engagement *Ellen Keys*: R. Dräbing, *Der Traum vom „Jahrhundert des Kindes“*. Geistige Grundlagen, soziale Implikationen und reformpädagogische

- 3 In Darstellungen zur Reformpädagogik fehlen bis heute die Stichworte „Militarismus“, „Pazifismus“, „Frieden“ bzw. „Friedenserziehung“; Ausnahme H. Röhrs, *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt*, Weinheim 1991³, mit den Stichworten „Frieden“, „Friedensdienst“, „Friedenserziehung“, „Friedensgedanke“, „Friedenswille“;

Davon lässt sich freilich vor dem Ende des Ersten Weltkrieges noch kaum sprechen, sieht man von wenigen Ausnahmen wie dem Münchener Pädagogen Friedrich Wilhelm Foerster und dem Hamburger Volksschullehrer Wilhelm Lamszus einmal ab. Die 1892 in Berlin durch die Österreicherin Bertha von Suttner und ihren Landsmann Alfred Hermann Fried als erste pazifistische Organisation in Deutschland begründete *Deutsche Friedensgesellschaft* (DFG) behandelte Erziehungsfragen zunächst nur am Rande, verfolgte vielmehr primär organisatorische Ziele im Rahmen von Staatenförderung, internationaler Schiedsgerichtsbarkeit und Abrüstung.⁴ Wo sie sich – gelegentlich – mit Erziehungsfragen beschäftigte, lassen sich allerdings interessante Übereinstimmungen zwischen dem dort entwickelten Erziehungsverständnis und dem der Reformpädagogik feststellen:

„War es bisher richtig, uns alle für den Krieg, für den konzentrierten Machtgedanken, für die Unterordnung des Individuums, für das Aufgeben des Selbst im Dienste einer konzentrierten Macht zu erziehen, so wird die Volkserziehung der Zukunft von einem ganz anderen Leitgedanken getragen

die entsprechenden Textpassagen sind allerdings eher marginal; bei J. Oelkers, *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*, Weinheim/München 1989, 2005⁴ findet sich ab der 4. Auflage wenigstens eine Fußnote (S.281, Anm. 46) mit dem Hinweis, dass „die Geschichte des (reform-)pädagogischen Pazifismus in Deutschland und in Europa vor und nach dem Ersten Weltkrieg ... noch zu schreiben“ wäre. – Vgl. zur *Geschichte der Friedenspädagogik*: Bast, a.a.O. (Anm. 2); W. Keim, Die Geschichte friedenspädagogischer Diskussionen und Bemühungen, in: J. Calließ/E. Lob (Hg.), *Handbuch Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung*, Bd. 1: Grundlagen, Düsseldorf 1987, S.557-595; K. E. Nipkow, *Der schwere Weg zum Frieden. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart*, Gütersloh 2007 (mit problematischer Beschränkung im hier behandelten Zeitabschnitt auf F. W. Foerster u. K. Hahn).

4 Vgl. zur DFG: Donat/Holl, a.a.O. (Anm. 1), S.72-76 (mit Lit.hinweisen); für vorliegenden Beitrag wurde „Die Friedens-Warte“ als Organ der DFG unter dem Aspekt von Bezügen zwischen Friedensbewegung und Reformpädagogik exemplarisch durchgesehen: Vorkriegszeit Jg. 1-5 (1899-1903) u. 11-16 (1909-1914), Kriegszeit 17-20 (1915-1918), Weimar 21/22 (1919/20) sowie 24-33 (1924-1933).

sein. Entwicklung des Selbstbewusstseins im Kinde, Entwicklung und Stärkung der Individualität, *Anerkennung des Rechts der Individualität, bei untern Kindern anfangend.*“⁵

Mit dem verlorenen Ersten Weltkrieg und dem Zusammenbruch des Kaiserreichs erfuhren Friedens- wie „Reformpädagogische Bewegung“ eine vor 1914 kaum für möglich gehaltene Ausweitung und entstanden vielfältige Vernetzungen zwischen beiden, sei es im Rahmen spezifischer reformpädagogischer Organisationen mit pazifistischer Tendenz oder Ausrichtung, sei es durch Mitgliedschaft zahlreicher Pädagog/innen in pazifistischen Vereinigungen. Denn anders als im Kaiserreich war Friedenserziehung gemäß Art. 148 Weimarer Verfassung nun eine verpflichtende Aufgabe von Schule und außerschulischer Erziehung. Es gelang jedoch in der Zwischenkriegszeit zu keinem Zeitpunkt, den Einfluss nationalistischer und militaristischer Kräfte wirklich zu neutralisieren.

Die Zäsur, die der Erste Weltkrieg darstellt, legt es nahe, im Folgenden die Bezüge zwischen Reformpädagogik und Friedensbewegung zunächst für den Zeitraum vor 1918/19, anschließend für den danach zu behandeln. Vorgestellt werden dabei reformpädagogische Vereinigungen mit pazifistischen Vernetzungen, Repräsentant/innen mit pazifistischem und friedenspädagogischem Engagement und schließlich friedenspädagogische Ansätze in Reformschulen und reformpädagogisch orientierter außerschulischer Erziehung. Das Weiterwirken von Verbindungen zwischen Reformpädagogik und Friedensbewegung nach 1933, vor allem im Exil, sowie kurze Hinweise zu Forschungsentwicklung und Forschungsstand schließen den Beitrag ab.

Bleibt die Frage nach dem hier zugrunde gelegten Verständnis von Pazifismus und Friedensbewegung einerseits, von Reformpädagogik andererseits. In der Forschung zur Frie-

5 M. von Egidy, *Der Friede*, in: *Die Friedens-Warte* 1(1899), S.9f., hier S.10. – *Moritz von Egidy* (1847-1898), Offizier (!), Politiker und Publizist, gehörte bis zu seinem Tode zu den schärfsten Kritikern des preußischen Militarismus, des Antisemitismus und der deutschen Kolonialherrschaft und setzte sich als einer der ersten für eine Friedenserziehung in der Schule ein (vgl. Donat/Holl, a.a.O., Anm. 1, S.95ff.).

denkbewegung wird heute gelegentlich zwischen organisatorischem, kulturellem, radikalem oder sogar revolutionärem Pazifismus unterschieden; um die Vielfalt von Verbindungen zwischen reformpädagogischem und pazifistischem Engagement in den Blick zu nehmen, bietet sich jedoch zumindest als Ausgangspunkt eine „undogmatische, jede Form friedenserhaltender und friedensgestaltender Politik [und Pädagogik] einbeziehende Begriffsbestimmung“⁶ an, wobei im Einzelfall unterschiedliche Vorstellungen von Frieden, friedenserhaltenden Maßnahmen bzw. Friedenspädagogik zu klären sind. Entsprechendes gilt, um die Gefahr einer Verengung zu vermeiden, für die Eingrenzung von reformpädagogischen Organisationen, Repräsentant/innen bzw. von Schulen der Reformpädagogik – auch hier soll ein breites Spektrum von Konzepten, Modellen und Aktivitäten zur Erneuerung und Neugestaltung von Erziehung im Untersuchungszeitraum berücksichtigt und nach den jeweils spezifischen Zusammenhängen zwischen reformpädagogischem und pazifistischem Engagement gefragt werden.

2. Reformpädagogik und Friedensbewegung im Wilhelminischen Kaiserreich

a. Patriotismus und Militarismus als Leitbilder des reformpädagogischen Mainstreams

Nicht Frieden und internationale Verständigung, sondern Patriotismus und Militarismus waren bekanntlich die Leitbilder der wilhelminischen Gesellschaft und ihres Erziehungswesens.⁷ „Die militärstaatlichen Traditionen waren

in der Sozialmentalität tief verankert“, Imperialismus und Sozialdarwinismus fanden mit der „suggestiven Kraft ihrer Weltbilder“ bis in die sozialistische Arbeiterschaft hinein Resonanz, während der Pazifismus weithin als „ein aus dem Westen importiertes, dem ‚deutschen Wesen‘ fremdes Ideensystem“ galt und aufgrund der jüdischen Herkunft vieler führender Pazifist/innen leicht mit antisemitischen Klischees diskreditiert werden konnte.⁸ So verwundert nicht, dass es die Deutsche Friedensgesellschaft bis 1914 gerade einmal auf rund 10.000 Mitglieder brachte, die mit ihr konkurrierenden nationalistischen und militaristischen Agitationsverbände wie „Alldeutscher Verband“, „Deutscher Kolonialverein“, „Deutscher Flottenverein“ und „Deutscher Wehrverein“ dagegen auf weit über eine Million, von den Kriegervereinen, die sogar die Mitgliederzahlen von SPD und Gewerkschaften übertrafen, ganz zu schweigen.⁹

An der Verankerung entsprechender Leitbilder in der Sozialmentalität hatten Erziehung und Schule maßgeblichen Anteil.¹⁰ Junge Menschen waren bereits in der Familie umgeben von militärischen Symbolen und Darstellungen, erlebten Militärzüge, Paraden und Uniformen in vielfältiger Gestalt,¹¹ trugen Matrosen-

tarismus: W. Wette, *Militarismus in Deutschland. Geschichte einer kriegerischen Kultur*, Frankfurt/M. 2008.

- 8 Wehler, *Gesellschaftsgeschichte*, Bd. 3, a.a.O. (Anm. 7), S.1107.
- 9 Ebd., S.1071-1081; die 1125 Mill. (!) für den „Flottenverein“ (ebd., S.1078) beruhen offensichtlich auf einem Druckfehler, richtig dürfte sein: 1,125 Mill. Mitglieder; die Angaben zu den Kriegervereinen bei Berg, a.a.O. (Anm. 7), S.501.
- 10 Vgl. Berg, a.a.O. (Anm. 7), S.12ff. mit Lit.hinweisen; als neuere Gesamtdarstellung: Ch. Schubert-Weller, „Kein schöner Tod ...“ *Die Militarisierung der männlichen Jugend und ihr Einsatz im Ersten Weltkrieg 1890-1918*, Weinheim/München 1998.
- 11 So bildeten für Eduard Spranger „die beiden Paraden vor dem Kaiser, besonders die große Frühjahrsparade ... den Gipfel der Erlebnisfülle im Jahr“, E. Spranger, *Aus der Chronik der Friedrichstraße* (zuerst 1955), in: *Berliner Geist*, Tübingen 1966, S.20-28, hier S.27; vgl. K. Himmelstein, *Kaiser, Kanzel und Paraden. Zur politischen Sozialisation Eduard Sprangers*, in: E. Weiß (Hg.), *Pädagogische Perspektiven in kritischer Tradition. Freundesgabe für Wolfgang Keim*, Frankfurt/M. 2011, S.23-48.

6 W. Wette, *Einleitung: Probleme des Pazifismus in der Zwischenkriegszeit*, in: K. Holl/W. Wette (Hg.), *Pazifismus in der Weimarer Republik*, Paderborn 1981, S.9-25, hier S.15.

7 Vgl. als *Überblicke* mit weiterführender Lit.: J. Dülfer/K. Holl (Hg.), *Bereit zum Krieg. Kriegsmoralität im wilhelminischen Deutschland 1890-1914. Beiträge zur historischen Friedensforschung*, Göttingen 1986; H.-U. Wehler, *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*, Bd. 3, München 1995, S.1071-1081, 1104-1137 u.ö.; Ch. Berg (Hg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 4: 1870-1918, München 1991, S.70-73, 501-527 u.ö.; zur *Geschichte des Mili-*

anzüge und Matrosenkleider, wie sie auch in der Kaiser- und Kronprinzenfamilie getragen wurden, und erfreuten sich an Zinn- und Bleisoldaten wie überhaupt an Kriegsspielzeug und Kriegsspielen jeglicher Art.¹² Der sog. Ernst des Lebens begann mit ihrer Formung zu „Schüler-Rekruten“ in sog. Schulkasernen, der Einzwängung ihrer jungen Körper in Schulbänke mit „Korsettkarakter“ wie ihrer Aus- und Zurichtung in Reih und Glied durch Sitzordnung, Frontalunterricht und Schulreglement, das für individuelle Schülerbedürfnisse nur wenig Raum bot.¹³ Der Geschichtsunterricht bestand „im wesentlichen [aus] eine[r] Kriegsgeschichte“, und nicht nur hier wurde „der Haß der Völker geschürt“, beispielsweise „bei allen Schulfeiern vom Erbfeind gesprochen.“¹⁴ Nicht zuletzt diente der Turn- und Sportunterricht mit Elementen vormilitärischer Erziehung der frühzeitigen Wehrhaftmachung der männlichen Jugendlichen. Spätestens mit Beginn des Ersten Weltkrieges sprach man offen von „Kriegspädagogik“, der nun sämtliche erzieherische Maßnahmen untergeordnet wurden.¹⁵ Die „Allianz

zwischen Schulpflicht und Wehrpflicht, Schule und Militär strebte zur Symbiose.“¹⁶

Angesichts dieser Vereinnahmung nahezu der gesamten Pädagogik durch militärische Leitbilder verwundert es kaum, dass auch renommierte Reformpädagogen der Vorkriegs- und Kriegszeit daran orientiert waren,¹⁷ ihre reformpädagogischen Ideen bei der kriegsgemäßen Ausrichtung der Schule durchaus Anklang fanden, wie zum Beispiel *Berthold Ottos* (1859-1933) „natürliche“ Unterrichtsmethode mit kindgemäßer Sprechweise, mit der sich das „Erlebnis“ Krieg besser und nachhaltiger vermitteln ließ als mit Unterrichtseinheiten im Herbart-Zillerschen Sinne.¹⁸ Otto selbst forderte bereits vor Kriegsbeginn zwar einen Unterricht, der statt auf Zwang und Strafe auf dem kindlichen Interesse basierte, bejahte jedoch zugleich eine vormilitärische Jugenderziehung in der Schule unter Anleitung abkommandierter aktiver Offiziere.¹⁹ Zu den kriegspädagogisch aktiven Reformpädagogen während des Weltkrieges gehörten u.a. auch *Georg Kerschensteiner* (1854-1932), der den „Kampf“ als „natürlichen Zustand der Dinge“, folglich „Erziehung zum Kampf ... und nicht

12 Vgl. Katalog Puppe, Fibel, Schießgewehr. Das Kind im kaiserlichen Deutschland. Ausstellung in der Akademie der Künste v. 5.12.1976-30.1.1977, Berlin 1977, S.168-172, 183f. u.ö.

13 Vgl. U. Bendele, Krieg, Kopf und Körper. Lernen für das Leben – Erziehung zum Tod, Frankfurt/M. u.a. 1984; B. Schonig, Schulkasernen, in: AG „Lehrer und Krieg“ (Hg.), Lehrer helfen siegen. Kriegspädagogik im Kaiserreich, Berlin 1987, S.103-129.

14 Schule und Frieden, in: Leipziger Lehrerzeitung 25(1918), S.407f., hier S.408.

15 Bezeichnend ist, dass die erste Ausstellung des 1915 als Sammel-, Auskunfts- und Arbeitsstelle für Erziehungs- und Unterrichtswesen eingerichteten „Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht“ in Berlin das Thema „Schule und Krieg“ zum Gegenstand hatte, und zwar mit uneingeschränkter affirmativen Intentionen; vgl. Schule und Krieg. Sonderausstellung im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin, Berlin 1915. – Stellenwert und Umfang damaliger „Kriegspädagogik“ verdeutlicht auch der von Walther Janell hg. Sammelband mit gleich lautendem Titel: Kriegspädagogik. Berichte und Vorschläge, Leipzig 1916, mit Beiträgen zu allen Schulfächern, zu Schulfeiern, Schulaufsicht usf. sowie mit einem systematisch angelegten Verzeichnis „kriegspädagogischer“ Publikationen der ersten beiden (!) Kriegsjahre von über 50 (!) Seiten (S.363-416). Vgl. als interessante lokalgeschichtliche Dokumentation: R. Lehberger u.a., Geschichte – Schauplatz Hamburg: Krieg in der Schule –

Schule im Krieg. Kriegserziehung vom Kaiserreich bis zur NS-Zeit, Hamburg 1989, S.5-15.

16 Bendele, a.a.O. (Anm. 13), S.219.

17 Vgl. D. Mutschler, Die Pädagogen und der Friede. Ein Beitrag zur Rezeption der Reformpädagogik aus der Sicht der Friedenserziehung, in: L. Duncker (Hg.), Frieden lehren? Beiträge zu einer undogmatischen Friedenserziehung in Schule und Unterricht, Langenau-Ulm 1988, S.49-82. Kritischer Bezugspunkt Mutschlers ist die These von Hermann Röhrs, „dass die Reformpädagogik als Ganzes eine pazifistische Grundtönung habe“ (S.51); vgl. H. Röhrs (Hg.), Die Schulen der Reformpädagogik heute, Düsseldorf 1986, S.17.

18 Vgl. Bendele, a.a.O. (Anm. 13), S.173f.

19 Vgl. B. Otto, Volksorganische Einrichtungen der Zukunftsschule, Berlin-Lichterfelde 1914, S.166f. u. 170ff. – „Wie der Individualismus und der Nationalismus ist nach Otto auch der Militarismus triebhaft im Menschen angelegt. Das zeige sich u.a. in dem beliebten Soldatenspiel der Kinder.“ (J. Hobusch, Der Deutschunterricht in den Anfängen der bürgerlichen Reformpädagogik, Frankfurt/M. 1989, S.202). Noch nach Mitte der 1920er Jahre diffamierte Otto die „Wenigen“, die 1914 bei Kriegsbeginn abseits gestanden und nicht mitgejubelt hätten, „als Krankheitskeime und Vergiftungsträger“ (zit. n. ebd., S.204); → Beitrag: Politische Parteien.

zum Frieden“ als fundamental für jede Menschen-
erziehung erklärte,²⁰ *Gustav Wyneken* (1875-
1964), der sich um eine Sinndeutung des Krieges
für die Freideutsche Jugend bemühte,²¹ und *Her-
mann Lietz* (1868-1919) als extremer Repräsentant
nationalistisch-militaristisch-antisemitischen Den-
kens mit breiten Schnittmengen zur NS-Ideologie,
die 1933 unter Lietz' Nachfolger *Alfred Andreesen*
(1886-1944) bekanntlich besonders leicht in den
Lietz-Heimen Fuß fassen konnte.²²

Immerhin gab es mindestens zwei Pädago-
gen, die bereits vor dem Kriege reformpädagogi-
sches mit pazifistischem Engagement verban-
den: Friedrich Wilhelm Foerster²³ und Wilhelm

Lamszus, wobei im Falle Foersters vor allem in
den ersten Kriegsjahren pädagogische Sinnstif-
tung des Krieges neben nachdrücklichem Frie-
densengagement stand.

b. Staatsbürgerliche Erziehung als Er- ziehung zum Frieden: Friedrich Wil- helm Foerster

Friedrich Wilhelm Foerster (1869-1966) ist
heute zwar als konsequenter Pazifist, nicht aber
als Reformpädagoge präsent, obwohl – wie zu
zeigen sein wird – beide Aspekte eng aufeinan-
der bezogen sind. Foerster stammte aus einer
freidenkerisch-liberalen, weltoffenen Gelehr-
tenfamilie; sein Vater, ein international renom-
mierter Astronom, gehörte 1892 zu den Be-
gründern der Deutschen Friedensgesellschaft
und der „Deutschen Gesellschaft für Ethische
Kultur“. Friedrich Wilhelm Foerster hat in bei-
den Organisationen mitgearbeitet, in den jewei-
ligen Zeitschriften publiziert, jedoch schon früh
den freidenkerischen Standpunkt des Vaters
zugunsten einer undogmatischen christlichen
Position aufgeben. Als konsequenter Pazifist
entlarvte er Chauvinismus und Germanenkult
als Hindernis für ein friedliches Zusammenle-
ben der Völker, Antisemitismus wie Rassismus
als unvereinbar mit Menschenrechten und kriti-
sierte den inneren Frieden gefährdende Feind-
bilder wie 1895 die Verunglimpfung der Sozi-
aldemokratie durch Wilhelm II. als „hochverrä-

20 G. Kerschensteiner, Über das eine und einzige Ziel
der Erziehung in Krieg und Frieden (zuerst 1915), in:
ders., Deutsche Schulerziehung in Krieg und Frieden,
Berlin 1916, S.1-33, hier S.3 u. 10.

21 Vgl. G. Wyneken, Der Krieg und die Jugend. Öffent-
licher Vortrag gehalten am 25. Nov. 1914 in der
Münchener Freien Studentenschaft, München 1915².

22 Vgl. H. Lietz, Des Vaterlandes Not und Hoffnung,
Gedanken und Vorschläge zur Sozialpolitik und
Volkserziehung, Veckenheim 1919, hier vor allem
S.100ff.; Mutschler, a.a.O. (Anm. 17), S.54ff.

23 Vgl. zur *Biographie*: H. Kühner, Friedrich Wilhelm
Foerster, in: Donat/Holl, a.a.O. (Anm. 1), S.118ff.; H.
Donat, Friedrich W. Foerster (1869-1966). Friedenssi-
cherung als religiös-sittliches und als ethisch-politisches
Programm, in: Ch. Rajewski/D. Riesnerberger (Hg.),
Wider den Krieg. Große Pazifisten von Immanuel Kant
bis Heinrich Böll, München 1987, S.167-183; F. Pöggeler,
Friedrich Wilhelm Foerster – Aus Deutschland ver-
trieben und nicht wieder angeeignet, in: W. Keim u.a.,
Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus – Eine
kritische Positionsbestimmung, Marburg 1990, S.73-86;
M. Hoschek, Friedrich Wilhelm Foerster 1869-1966.
Mit Berücksichtigung seiner Beziehungen zu Öster-
reich, Frankfurt/M. 2006³; aufschlussreich Foersters *Au-
tobiographie*: Erlebte Weltgeschichte 1869-1953. Me-
moires, Zürich 1953; zu *Foersterns Menschen- u. Ge-
sellschaftsbild* sowie zu seinem *Verhältnis zur
Reformpädagogik*: E. Weiß, Friedrich Paulsen u. seine
volksmonarchistisch-organizistische Pädagogik im zeit-
genöss. Kontext. Studien zu einer Kritischen Wirkungs-
geschichte, Frankfurt/M. 1999, S.253-269; zum *frie-
denspädagogischen Konzept*: F. Pöggeler, Die Pädago-
gik Friedrich Wilhelm Foersterns. Eine systematische
Darstellung, Freiburg/Br. 1957, S.284-308; zuletzt Nip-
kow, a.a.O. (Anm. 3), S.237-268; als repräsentative
Auswahl seiner pazifistischen und friedenspädagogi-
schen Aufsätze B. Hipler (Hg.), Friedrich Wilhelm
Foerster: Manifest für den Frieden. Eine Auswahl aus
seinen Schriften (1893-1933), Paderborn 1988. – In der
Reformpädagogik-Rezeption galt Foerster von Nohl,

über Flitner bis hin zu Scheibe als wichtiger, bei Schei-
be sogar „repräsentativer“ Vertreter reformpädagogisch
orientierter Charakter- und staatsbürgerlicher Erziehung
(vgl. H. Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutsch-
land, in: ders./L. Pallat, Hg., Handbuch der Pädagogik,
Bd. 1, Langensalza 1933, S.302-374, hier S.336f.,
S.339; W. Flitner, Zur Einführung in die deutsche Re-
formpädagogik, zuerst 1961, in: ders., Die Pädagogische
Bewegung. Beiträge – Berichte – Rückblicke, hg. v. U.
Herrmann, Paderborn 1987, S.463-493, hier S.485; W.
Scheibe, Die Reformpädagogische Bewegung 1900-
1932. Eine einführende Darstellung, Weinheim/Basel
1969, S.211-224, S.235ff.). In neueren Darstellungen
(Röhrs, Skiera) fehlt Foerster; bei Oelkers findet er ab der
3. Aufl. (1996) Berücksichtigung im Kontext des Zu-
sammenhangs von Reformpädagogik und Gesellschafts-
reform mit dem Prädikat „christlicher Reformpädagoge
von Rang“, vgl. Oelkers, a.a.O. (Anm. 3), 2005⁴, S.254f.,
hier wie bei Nohl Förster statt Foerster.

terische Schar und als eine Rotte von Menschen ..., die nicht wert sei, den Namen Deutscher zu tragen²⁴; der Protest dagegen hat Foerster drei Monate Festungshaft wegen Majestätsbeleidigung sowie den Ausschluss von der Habilitation in Deutschland eingebracht.

Die Anfangsphase des Ersten Weltkrieges, vor allem die in dem Band „Die Deutsche Jugend und der Weltkrieg“ (1916) gesammelten Aufsätze, zeigen auf den ersten Blick einen anderen Foerster, einen, der sich in seiner Begeisterung für das „Augusterlebnis“ und seinen aus dem Krieg abgeleiteten „neuen Erziehungspflichten für unsere Zeit“ kaum vom Mainstream deutscher Pädagogen zu unterscheiden scheint, bis hin zur Verherrlichung von soldatischem Gehorsam und militärischer Disziplin.²⁵ Bei näherem Hinsehen wird freilich zweierlei deutlich: zum einem, dass Foerster zu Beginn des Krieges davon ausgegangen war, dass es sich um einen Verteidigungskrieg gehandelt habe, Deutschland „ohne Raubgier und ohne Rachgier ... in den Krieg gezogen“ sei (S.40), was er schon bald als Fehleinschätzung erkannte; zum anderen, dass Foerster in *allen* Kriegsaufsätzen neben den vermeintlich wertvollen Erfahrungen des Krieges ausführlich und ausdrücklich thematisiert und erläutert, dass nicht der Krieg, sondern der Friede das Höchste sei, ja, dass jeder Krieg eine große (Blut-)Schuld in sich berge, die nur gesühnt werden könne, wenn schon im Krieg an der Völkerverständigung der beteiligten Nationen gearbeitet werde, dass Trost für „unsre teuren Gefallenen auf dem Schlachtfeld“ gewesen sei, „dass dies der letzte Krieg in der Kultur Menschheit sein werde und dass sie nicht nur für die Macht und Größe ihres Vaterlandes, sondern für eine geläuterte Welt fielen“ (S.30). Diese für Foerster letztlich entscheidende *conclusio* seiner *sämtlichen* Kriegsbeiträge lässt es gerechtfertigt erscheinen, ihn auch während des

Krieges – trotz aller problematischen kriegspädagogischen Ableitungen – als Pazifisten und Friedenspädagogen zu bezeichnen.²⁶

Im Verlaufe des Weltkrieges erkannte er zunächst in der national-egoistischen Machtpolitik *aller* beteiligten Staaten die eigentliche Kriegsursache, gegen Ende des Krieges zunehmend die Hauptschuld im preußisch-deutschen Machtstaatsgedanken und dem in den damaligen Bildungsschichten tief verankerten militaristischen Denken seit der Bismarckzeit, weshalb er in zahlreichen Schriften und Aufsätzen „zur deutschen Selbsterkenntnis und zum Aufbau eines neuen Deutschland“²⁷ aufforderte. Dies trug ihm wiederum massive Anfeindungen, Lehrverbot und zeitweise Ausweisung aus Deutschland ein. 1922 konnte er offenen Morddrohungen nur durch Flucht entgehen und lebte seit dieser Zeit im Exil in der Schweiz, in Frankreich und – nach der deutschen Besetzung Frankreichs – in den USA, publizierte aber weiterhin in deutschen pazifistischen Zeitschriften wie der von Fritz Röttcher herausgegebenen „Menschheit“ und der von Foerster selbst edierten „Zeit“, bis er 1933 von den Nazis nicht nur ausgebürgert wurde, sondern auch seine Schriften der nazistischen Bücherverbrennung zum Opfer fielen.

Da für Foerster, wie bereits im Zusammenhang mit dem Ersten Weltkrieg gesehen, Pazifismus die Abwehr aggressiver militärischer Akte und Politik nicht ausschloss, er in diesem Sinne zwischen einem „abstrakten“ (= blinden) und einem „realistischen Pazifismus“²⁸ unterschied, warnte er bereits Ende der 1920er Jahre das westliche Ausland vor der heimlichen Wiederaufrüstung Deutschlands, somit vor einem zweiten

24 F. W. Foerster, Der Kaiser und die Sozialdemokratie (zuerst 1895), wieder abgedruckt b. Hipler, a.a.O. (Anm. 23), S.48 ff., hier S.48.

25 Vgl. F. W. Foerster, Die Deutsche Jugend und der Weltkrieg, Leipzig 1916³ (Seitenangaben im Text in Klammern); ders., Neue Erziehungspflichten für unsere Zeit, in: Der Weltkrieg im Unterricht. Vorschläge und Anregungen zur Behandlung der weltpolitischen Vorgänge im Unterricht, Gotha 1915, S.7-23.

26 Mit anderer Bewertung A. von Prodczynsky, Kriegspädagogik 1914-1918. Ein nahezu blinder Fleck der Historischen Bildungsforschung, in: Th. Gatzemann/A.-S. Göing (Hg.), Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Krieg und Nationalsozialismus. Kritische Fragen nach der Verbindung von Pädagogik, Politik und Militär, Frankfurt/M. 2004, S.37-67.

27 So der Untertitel von Foersterns besonders stark angefeindeter Schrift: Mein Kampf gegen das militaristische und nationalistische Deutschland. Gesichtspunkte zur deutschen Selbsterkenntnis und zum Aufbau eines neuen Deutschland, Stuttgart 1920.

28 Vgl. F. W. Foerster, Abstrakter und realistischer Pazifismus (zuerst 1932), wieder abgedruckt b. Hipler, a.a.O. (Anm. 23), S.184-191.

Weltkrieg, und forderte dementsprechend die „Bereitstellung militärischer Macht“ sowie „eine ... Demonstration von Kraft und Entschlossenheit“ auf Seiten der Alliierten. Denn – so Foerster – „wir leben hienieden nicht im Paradiese, sondern immer noch in Urwäldern, wo Bären und Wölfe auf ihre Stunde warten ...“²⁹

Gerade deshalb suchte er bereits vor dem Kriege nach Wegen zu einem neuen Verhältnis der Menschen und darüber auch der Staaten zueinander, und zwar im Sinne veränderter geistiger Einstellungen: „Wir müssen die Getrennten und Entfremdeten auf allen Gebieten wieder *menschlich* zueinander bringen, müssen dem Einen die Welt des Anderen verständlich machen, ihn für die Schwierigkeiten des Nachbarn interessieren, seinem Rechtssinn fremde Rechte teuer machen ...“³⁰; heute würden wir das Bereitschaft zum Blickwechsel nennen. Foerster publizierte dazu 1913 eine entsprechende „Staatsbürgerliche Erziehung“, die 1914 in zweiter und kurz vor Kriegsende 1918 unter dem veränderten Titel „Politische Ethik und Politische Pädagogik“ in stark erweiterter Form erschien, jetzt mit einem ausführlichen Kapitel „Friedenspädagogik“.³¹ Auch wenn in den Vorkriegsaufgaben der Begriff „Friedenspädagogik“ noch nicht vorkommt, ging es Foerster doch bereits hier um „einen radikalen Abschied aller gewalttätigen und ausschließenden Selbstsicherheit der eigenen Überzeugung“ und das heißt „wahre Gemeinschaft mit Andersdenkenden und Anderswollenden“³², wobei die Prinzi-

pien des individuellen Miteinanders ebenso für den inner- wie zwischenstaatlichen Verkehr gelten sollten. Dies ist eine deutliche Gegenposition zu der damals weit verbreiteten, sich auf Hegel berufenden Vorstellung Sprangers und Kerschensteiners vom Staat als überindividueller Wesenheit mit eigenem Machtanspruch.³³ Letzte Instanz staatsbürgerlichen wie menschlichen Handelns überhaupt war für Foerster das Gewissen jedes einzelnen, das er an religiöse, nicht kirchlich-dogmatisch vermittelte Prinzipien gebunden sah. Nur vor einem solchen metaphysischen Hintergrund schien ihm die notwendige „Stärkung des persönlichen Charakters gegenüber dem Druck der Majoritäten, gegenüber der Tyrannei des korporativen Egoismus, gegenüber dem Rausch der nationalen Leidenschaft“ gewährleistet.³⁴

Foersters „Staatsbürgerliche Erziehung“ lässt sich mit guten Gründen als reformpädagogisches Konzept mit zentralen Elementen amerikanischer „progressive education“ umschreiben. Charakteristisch dafür war zunächst einmal ihre kritische Haltung gegenüber wilhelminischer Gesellschaft und Kultur, mit spezifischer Fokussierung auf deren fehlende Bereitschaft zu Frieden und Völkerverständigung; ebenso ihre Grundintention einer gesamtgesellschaftlichen Erneuerung durch Erziehung mit einem für die Reformpädagogik typischen utopischen Element, wobei – wie erwähnt – Foerster nicht blind für die Gefahren einseitiger Abrüstung gewesen ist. Zwar unterschied sich sein christlich geprägtes Menschenbild etwa von dem Ellen Keys und der „Bewegung vom Kinde aus“, insofern es „dualistisch spannungsreich“ von antagonistischen Kräften im Menschen ausging und Erziehung als Versittlichung naturhafter (= niederer) Strebungen hin zu einem „höheren Selbst“ intendierte. Doch sollte dies

29 Foerster, *Erlebte Weltgeschichte*, a.a.O. (Anm. 23), S.421 ff., Zitate S.422.

30 F. W. Foerster, 36 Leitsätze für die Erneuerung Deutschlands (zuerst 1920), zit. n. Hipler, a.a.O. (Anm. 23), S.154-164, hier S.164.

31 Vgl. F. W. Foerster, *Staatsbürgerliche Erziehung. Prinzipienfragen politischer Ethik und politischer Pädagogik*, Leipzig/Berlin 1914²; 3., stark erw. Aufl. unter dem Titel: *Politische Ethik und Politische Pädagogik*. Mit besonderer Berücksichtigung der kommenden deutschen Aufgaben, München 1918; das Kap. *Friedenspädagogik*, S.460-468, unmittelbar im Anschluss an ein Kap. „Wehrkraftpädagogik“ (S.450-459); es sollte zumindest „Wehrkraftbestrebungen ... stark“ bremsen „und in richtigere Proportion zu den übrigen Erziehungszwecken“ setzen (S.453).

32 Foerster, *Staatsbürgerliche Erziehung*, a.a.O. (Anm. 31), S.6f.

33 E. Spranger hat sich gleich nach Erscheinen der „Politischen Ethik“ ausführlich mit Foersters Staatsvorstellung auseinandergesetzt; vgl. E. Spranger, *Staat und Sittengesetz. Eine Auseinandersetzung mit F. W. Foerster* (zuerst 1919), wieder abgedruckt in: ders., *Staat, Recht und Politik*, hg. v. H. J. Meyer (Gesammelte Schriften, Bd. 8), Tübingen/Heidelberg 1970, S.156-168; vgl. auch Hipler, a.a.O. (Anm. 23), S.154.

34 Foerster, *Staatsbürgerliche Erziehung*, a.a.O. (Anm. 31), S.198.

nicht durch Brechung des kindlichen Willens, durch äußere Disziplinierung und Zucht erreicht werden, sondern – ganz in reformpädagogischem Geist – durch „Selbstzucht“ und „Selbstdisziplin“, so dass Foerster Erziehung als „Unterstützung der Selbsterziehung“ bezeichnen konnte,³⁵ wobei individuelle Charaktererziehung „mit dem Streben nach Bewahrung und Vertiefung menschlicher Gemeinschaft“³⁶ zu erkämpfen war. Bereits seit seiner 1907 erschienenen Monographie „Schule und Charakter“ orientierte er sich an der angelsächsischen, vor allem der amerikanischen Reformpädagogik mit zentralen Topoi wie „self-respect“ und „self-government“ und betonte deren „hohen sozialpädagogischen Wert“.³⁷ In der Pfadfinderbewegung und deren Hilfs- und Rettungsdiensten sah er besondere friedensvorbereitende Möglichkeiten, „junge Leute gerade in ihrem gefährdetsten Alter zu einem geordneten Dienst für andere zu erziehen“³⁸. Nicht untypisch für weite Teile der Reformpädagogik war schließlich die Sonderrolle, die Foerster der Staatsbürgerlichen Erziehung für das „weibliche Geschlecht“ zumaß, nämlich „die Seele der Frau weit mehr als bisher zur Verantwortlichkeit für das Wachstum des Friedens in der Welt zu erwecken.“³⁹

c. Literarischer Protest gegen den Krieg als friedenspädagogische Maßnahme: Wilhelm Lamszus

Im Mittelpunkt friedenspädagogischen Engagements des aus einer sozialdemokratischen Handwerkerfamilie stammenden Volksschullehrers *Wilhelm Lamszus* (1881-1965) stand dessen 1912 erschienener, von ihm selbst als „Jugendbuch“ bezeichneter Antikriegs-Roman „Das Menschenschlachthaus“.⁴⁰ Er stellt einen Meilenstein in der Entwicklung einer pazifistischen Kinder- und Jugendliteratur dar und erfüllt zugleich Lamszus' eigene Forderung nach einer an Prinzipien der Kunsterziehungsbewegung orientierten Sensibilisierung junger Menschen für Sprache und Literatur, so dass sich auch hier pazifistische mit reformpädagogischen Intentionen verbinden.

Anders als Foerster, der in der Pädagogenschaft weithin isoliert blieb, hatte Lamszus engen Kontakt zu gleichgesinnten Hamburger Volksschullehrern, die in der damaligen kritischen Hamburger Lehrerzeitung „Pädagogische Re-

Zs. „Die Zeit“ aus dem Jahr 1930, in: Hipler, a.a.O. (Anm. 23), S.169ff.; Hg.-Anmerkung S.168.

35 Zitate Scheibe, a.a.O. (Anm. 23), S.218.

36 Foerster, Politische Ethik, a.a.O. (Anm. 31), S.444.

37 Vgl. F. W. Foerster, Schule und Charakter. Beiträge zur Pädagogik des Gehorsams und zur Reform der Schuldisziplin, Zürich 1907, S.150ff.; Zitate Foerster, Politische Ethik, a.a.O. (Anm. 31), S.406.

38 Foerster, Politische Ethik, a.a.O. (Anm. 31), S.431. – Nach seiner Vertreibung aus Deutschland 1933 hat der Begründer und erste Leiter des Landerziehungsheims Schloss Salem, Kurt Hahn, diesen Gedanken in seiner schottischen Exilgründung Gordonstoun sowie der von ihm ins Leben gerufenen „Kurzschule“ Outward Bound Sea School mit für alle Schüler verpflichtenden Diensten zur Lebensrettung anderer realisiert, vgl. Nipkow, a.a.O. (Anm. 3), S.269-289.

39 Foerster, Politische Ethik, a.a.O. (Anm. 31), S.467. – Solche Geschlechterstereotype korrespondieren mit vor-modernen theologisch begründeten Vorstellungen von Ganzheitlichkeit und universaler Wahrheit, die letztlich mit Prinzipien einer aufgeklärten liberalen Demokratie unvereinbar sind; vgl. z.B. Foersters – vom Herausgeber einer Auswahl seiner Schriften als „programmatisch“ bezeichneten – Aufsatz: „Zusammenführung der Prinzipien“ im ersten Heft der von Foerster hg.

40 Das „Menschenschlachthaus“ ist in den zurückliegenden drei Jahrzehnten zwei Mal neu aufgelegt worden, zunächst 1980 als Faksimile mit Beiträgen zum biographischen und gesellschaftlichen Kontext wie auch zur Rezeption, 2003 erstmals gemeinsam mit Lamszus' späteren Antikriegstexten sowie einer umfangreichen Einführung des Hg.; vgl. W. Lamszus, Das Menschenschlachthaus. Bilder vom kommenden Krieg (zuerst 1912), neu hg. v. J. Merkel u. D. Richter, München 1980; ders., Antikrieg. Die literarische Stimme des Hamburger Schulreformers gegen Massenvernichtungswaffen, neu hg. v. A. Pehnke, Frankfurt/M. 2003. Vgl. zur *Biographie*: M. Christadler, Wilhelm Lamszus, in: K. Doderer (Hg.), Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur, Bd. 2, Weinheim/Basel 1977, S.308f.; W. Emmerich, Wilhelm Lamszus, in: Donat/Holl, a.a.O. (Anm. 1), S.246f.; A. Pehnke, Einleitung zu: Lamszus, Antikrieg, a.a.O., S.13-69 (mit Schriften- u. Lit.verz.); ders., Der Hamburger Schulreformer Wilhelm Lamszus (1881-1965) und seine Antikriegsschrift „Giftgas über uns“. Erstveröffentlichung des verschollen geglaubten Manuskripts von 1932, Beucha 2006. – Die Verbindungen Lamszus' zur Friedensbewegung waren vielfältig, u.a. Mitgliedschaft in der DFG, Veröffentlichungen in der „Friedens-Warte“ und anderen pazifistischen Zeitschriften.

form“ gegen Bürokratismus, obrigkeitsstaatliche Bevormundung, Chauvinismus und Militarismus kämpften und sich in der Jugendschriftenbewegung engagierten.⁴¹ Deren Wortführer, *Heinrich Wolgast* (1860-1920), konstatierte bereits 1890, dass nichts „verdummender und entsittlichender“ sei als eine „im Sinne bestimmter politischer Parteien tendenziös geschriebene, die Kriegsthaten des eigenen Volkes einseitig verhimmelnde Jugendschrift“⁴². Durch Jugendschriftenausschüsse und -verzeichnisse versuchte man dem „Elend unserer Jugendliteratur“ (Wolgast) abzuhelpfen, wobei Zusammensetzung der Ausschüsse und Auswahl der empfohlenen Bücher zwischen Konservativen und Progressiven stets umstritten war. Dem Hamburger Jugendschriftenausschuss gehörte auch Lamszus an.

Eine dezidiert anti-militaristische Jugendliteratur gab es vor Lamszus noch kaum, sieht man einmal von „Ratgebern für Eltern und Erzieher“ wie Arthur Müllers „Pacifistisches Jugendbuch“ (1910)⁴³ ab, dessen

„40 kleine Erzählungen ... Kinder allmählich in den pazifistischen Gedankengang ein ... führen, ihr Denken in der Richtung des Pazifismus ... beeinflussen und so eine wohlthuende Gegenwirkung gegen die seitens des Staates in seinen Schulen ausgeübte Betätigung in der Richtung des übertriebenen Nationalstolzes, des Fremdenhasses und der Kriegsverherrlichung ... zeitigen“

sollten.⁴⁴ Erst Lamszus gelang es mit seinen „Bildern vom kommenden Krieg“ – so der Untertitel seines Romans – mit einfachen sprachlichen Mitteln auch bei jungen Menschen eine

Vorstellung davon zu wecken, was Krieg wirklich bedeutet. Das Besondere des „Menschenschlachthauses“⁴⁵ ist dabei zum einen die Vergegenwärtigung von Formen und Wirkungen des damals *modernen* Krieges, zum anderen seine künstlerische Form, die bei den Protagonisten der Jugendschriftenbewegung ausschlaggebend für gute Jugendliteratur sein sollte. *Moderner Krieg* heißt, dass hier nicht mehr vorwärts stürmende Reiter im Schlachtgetümmel Mann gegen Mann kämpfen, solche Bilder vielmehr als Vorstellungen einer längst vergangenen Zeit dekonstruiert werden, stattdessen der Krieg als Maschinerie mit hochdifferenzierter Waffentechnik und hohem Vernichtungspotential dargestellt wird, der den Menschen selbst zur Maschine macht und schließlich Freund und Feind in einen grausamen Tod oder aber in den Irrsinn treibt. „Das Irrenhaus“ lautet deshalb folgerichtig der Titel von Lamszus' zweitem Roman, der noch vor dem Krieg geschrieben wurde, aber wegen der Zensur erst 1919 erscheinen durfte.⁴⁶ *Künstlerisch wertvoll* ist das „Menschenschlachthaus“ aufgrund seiner geschickt gewählten Form – ein Ich-Erzähler erleidet über exemplarisch ausgewählte Stationen von der Mobilmachung bis zur Vernichtung seiner Kompanie und anschließendem Selbstmord den modernen Krieg –, weiterhin seiner eindringlichen Bildersprache und seines expressionistischen Sprachgestus, mit dem zunächst Visionen, später Erfahrungen des Ich-Erzählers in knappsten Umrissen imaginiert werden. Lamszus realisiert mit seinem Roman, was er in seinen zusammen mit Adolf Jensen verfassten didaktischen Schriften ganz in reformpädagogischem Geist forderte: „das Wesen der Sprache, die sinnliche Kraft, das schöpferische Moment, die innere Anschauung in den Mittelpunkt“ des Deutschunterrichts zu stellen, anstatt „in den Sprachstunden zur Klugheit der Sprache, zur Dialektik zu erziehen.“⁴⁷ Fantasie, Erlebnis, Aus-

41 Vgl. G. Wilkending, *Volksbildung und Pädagogik „vom Kinde aus“*. Eine Untersuchung zur Geschichte der Literaturpädagogik in den Anfängen der Kunsterziehungsbewegung, Weinheim/Basel 1980, spez. Kap. 4, S.316-339 (im Anhang mit Kurzbiographien); → Beitrag: Sprache und Literatur.

42 Zit. n. ebd., S.319; vgl. zu Wolgasts *Biographie* ebd., S.376f. – Wolgasts „Das Elend unserer Jugendliteratur. Ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung der Jugend“ (zuerst 1896, 1922^b) war eine der zentralen Publikationen der Jugendschriftenbewegung; → Beitrag: Sprache und Literatur.

43 Vgl. A. Müller, *Pacifistisches Jugendbuch*. Ein Rathgeber für Eltern und Erzieher, Wien 1910.

44 So eine Rezension von A.(lfred) H(ermann) Fried, in: *Die Friedens-Warte* 12(1910), S.78.

45 Vgl. zur Interpretation immer noch M. Christadler, *Kriegserziehung im Jugendbuch*. Literarische Mobilmachung in Deutschland und Frankreich vor 1914, Frankfurt/M. 1978, S.306-318.

46 Wieder abgedruckt bei Lamszus, *Antikrieg*, a.a.O. (Anm. 40), S.103-142.

47 A. Jensen/W. Lamszus, *Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat*. Ein Versuch zur Neugründung

druck innerster Wahrnehmungen und Gefühle, Produktivität – dies sind sowohl Kennzeichen der von Lamszus intendierten Aufsatzerziehung als auch seiner Anti-Kriegsromane.

Der Erfolg des „Menschenschlachthauses“ mit 100.000 verkauften Exemplaren in 70 Auflagen nach nur drei (!) Monaten war gewaltig. Die sozialdemokratische „Neue Zeit“ empfahl es für „jede Arbeitervereinsbibliothek“⁴⁸, 1913 erschien eine eigene Ausgabe der „Zentralstelle für die arbeitende Jugend Deutschlands“⁴⁹, seinem Autor freilich trug es Überwachung und Verfolgung des wilhelminischen Staates, kurzzeitig Berufsverbot ein, weil „ein Lehrer, der ein mutiges, patriotisches, unter Umständen kriegsbereites und kriegsfreudiges Geschlecht erziehen soll, ... nicht Pazifist sein darf“⁵⁰. Die „Wirklichkeit“ des zwei Jahre nach Erscheinen des „Menschenschlachthauses“ begonnenen Weltkrieges übertraf dann noch „die Bilder des Grauens, die ich entworfen hatte“, wie Lamszus aus dem Rückblick feststellen musste.⁵¹ Seine späteren Antikriegsromane haben nie wieder eine Breitenwirkung wie das „Menschenschlachthaus“ erzielt.⁵²

des deutschen Schulaufsatzes für Volksschule und Gymnasium, Hamburg/Berlin 1910, S.11; vgl. auch dies., Die Poesie in Not. Ein neuer Weg zur literarischen Genesung unseres Volkes, Hamburg 1913.

48 Rez. v. Hermann Wendel, Neue Zeit 1911/12, Nr. 49, S.998f., auszugsweise wieder abgedruckt in: Ch. Uhlig, Reformpädagogik: Rezeption und Kritik in der Arbeiterbewegung. Quellenauswahl aus den Zeitschriften *Die Neue Zeit* (1883-1918) und *Sozialistische Monatshefte* (1895/97-1918), Frankfurt/M. 2006, S.511.

49 Vgl. das Faksimile des Titelblatts der Neuauflage in: Lamszus, Antikrieg, hg. v. Pehnke, a.a.O. (Anm. 40), S.71.

50 F. Kuh, Der Fall Lamszus, in: Allgemeiner Beobachter. Halbmonatsschrift für alle Fragen des modernen Lebens (zuerst 1912), wieder abgedruckt in: D. Richter, Das politische Kinderbuch. Eine aktuelle historische Dokumentation, Darmstadt/Neuwied 1973, S.91-94, hier: S.94.

51 W. Lamszus, Antikrieg, in: Neue Deutsche Literatur 10(1962), S.157-160, hier S.158.

52 Sie sind abgedruckt in Lamszus, Antikrieg, a.a.O. (Anm. 40) – Lamszus' Grundidee, die Gräuel des Krieges mittels literarischer Darstellungen der nachwachsenden Generation zu vermitteln, hat in der Weimarer Zeit eine vielfältige Weiterführung gefunden, z.B. mit Erich Maria Remarques – später auch verfilmtem – Roman „Im Westen nichts Neues“ (1929).

3. Reformpädagogik und Friedensbewegung in der Weimarer Republik

a. Rahmenbedingungen von Kooperation und Vernetzung

Die Erfahrung von Erstem Weltkrieg und Zusammenbruch des Kaiserreiches einerseits, die Hoffnung auf eine gesamtgesellschaftliche Erneuerung nach dem Kriege andererseits verhalfen sowohl der Friedensbewegung als auch der Reformpädagogik zu einem vor dem Kriege kaum für möglich gehaltenen Bedeutungszuwachs. So erreichten die in den ersten Jahren der Weimarer Republik jährlich veranstalteten Antikriegs-Kundgebungen allein im Berliner Lustgarten zwischen 50.000 und 200.000, im gesamten Reich bis zu über 500.000 Teilnehmer, umfasste das Deutsche Friedenskartell als Dachorganisation zeitweise mehr als 25 nach Weltanschauung und Pazifismusverständnis breit differenzierte pazifistische Verbände mit mindestens 35.000 Mitgliedern, von der pazifistischen Presse mit „über 100 pazifistischen oder dem Pazifismus nahestehenden Publikationsorganen“ sowie Hunderttausenden von Lesern ganz zu schweigen.⁵³ Entsprechendes gilt für die Reformpädagogik, die sich im Kaiserreich auf begrenzte Diskurse, wenige Landerziehungsheime, Versuchsschulen und -klassen beschränkt hatte, nach Gründung der Weimarer Republik aber auf breite Akzeptanz stieß und – was noch wichtiger war – zu einem deutlich sichtbaren Bestandteil des schulischen wie außerschulischen Erziehungswesens wurde. Vor allem fanden nach 1918/19 Friedensbewegung und Reformpädagogik zueinander, d.h. sie nahmen sich wechselseitig wahr und kooperierten miteinander, wofür erst die Weimarer (Reichs-)

53 Nachweise *Antikriegs-Kundgebungen*: R. Lütgemeier-Davin, Basismobilisierung gegen den Krieg: Die Nie-wieder-Krieg-Bewegung in der Weimarer Republik, in: Holl/Wette, a.a.O. (Anm. 6), S.47-76, hier S.55, 59, 62; *Deutsches Friedenskartell*: R. Lütgemeier-Davin, Pazifismus zwischen Kooperation und Konfrontation. Das Deutsche Friedenskartell in der Weimarer Republik, Köln 1982, Zahlen S.92; Zitat pazifistische Presse: Riesenberger, Den Krieg überwinden, a.a.O. (Anm. 1), S.140.

Verfassung (WRV) mit ihrem Auftrag, „sittliche Bildung [und] staatsbürgerliche Gesinnung ... im Geiste ... der Völkerversöhnung zu erstreben“, die Rahmenbedingungen geschaffen hatte⁵⁴, so dass es für Pädagog/innen kein existenzbedrohendes Risiko mehr bedeutete, in pazifistischen Organisationen mitzuarbeiten und sich friedenspädagogisch zu engagieren.

Dabei darf freilich nicht übersehen werden, dass auch in den 14 Jahren Weimars nationalistische und militaristische Weltbilder dominierten, dementsprechend Kriegervereine, Regimentsverbände und Offiziersvereinigungen, vor allem aber die neuartigen paramilitärischen Kampfverbände wie der „Stahlhelm“ einen ungleich größeren Zulauf hatten – allein der „Stahlhelm“, der erst nach dem Ersten Weltkrieg gegründet worden war und dem auch renommierte Pädagogen wie *Eduard Spranger* (1882-1963) und *Wilhelm Flitner* (1889-1990) zeitweise angehörten, zählte 1924 100.000, 1930 500.000 und im Mai 1933 750.000 Mitglieder.⁵⁵ Die nationalistische und

militaristische Einstellung bestimmte breite Teile der Weimarer Eliten, nicht zuletzt im Bereich des höheren Schulwesens und der Universitäten, was beispielsweise die hohe Akzeptanz des aggressiv nationalistischen, auf Revision von Versailles hin orientierten „Vereins für das Deutschtum im Ausland“ belegt, der 1928 in Berlin an rund zwei Dritteln der höheren Schulen mit Schulgruppen vertreten war, dem reichsweit ca. 500.000 Mitglieder im Alter von 14 bis 21 Jahren angehörten und dem auch die großen Lehrerverbände bis hin zum „Deutschen Lehrerverein“ positiv gegenüberstanden.⁵⁶ Solche Fakten deuten bereits auf den sehr begrenzten Einfluss von Pazifismus und Friedenspädagogik in der Weimarer Pädagogenschaft hin. Selbst unter deren reformpädagogisch ausgerichteten Repräsentant/innen dürfte nur eine Minderheit pazifistisch eingestellt und friedenspädagogisch aktiv gewesen sein. Um diese Minderheit und deren Vernetzung mit pazifistischen Organisationen geht es im Folgenden.

Hinweise auf Aktivitäten und sogar Vernetzungen mit pazifistischen Organisationen finden sich in den Mitteilungsorganen eher links orientierter Lehrerverbände⁵⁷ bzw. von ent-

54 Art. 148 WRV, zit. n. F. Siebert (Hg.), Von Frankfurt nach Bonn. Die deutschen Verfassungen 1849-1949, Frankfurt/M. u.a. 1968⁹, S.77. – Allerdings handelte es sich hierbei – wie bei vielen anderen Artikeln der Weimarer Verfassung – um eine Kompromissformel: Der „Geist ... der Völkerversöhnung“ wurde relativiert durch den im selben Atemzug geforderten „Geist des deutschen Volkstums“, der in zeitgenössischen Auslegungen zumeist Vorrang vor dem „Geist ... der Völkerversöhnung“ erhielt; vgl. Anm. 124, weiterhin: W. Keim, Chancengleichheit im Bildungswesen. Ideal der Weimarer Verfassung – politischer Auftrag heute, in: Friedrich-Ebert-Stiftung, Landesbüro Thüringen (Hg.), Die Weimarer Verfassung – Wert und Wirkung für die Demokratie, Erfurt 2009, S.119-143, hier S.129f.

55 Vgl. zu *Militarismus und militärischer Erziehung in der Weimarer Republik*: A. Lehmann, Militär und Militanz zwischen den Weltkriegen, in: D. Lange-wiesche/H.-E. Tenorth (Hg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 5: Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur, München 1989, S.407-429 (mit weiterführender Lit.); zum „Stahlhelm“: H.-U. Wehler, Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 4, München 2003, S.390ff., Zahlen S.391; Mitgliedschaften im „Stahlhelm“: Spranger 1933-1935 (vgl. G. Leaman, Heidegger im Kontext. Gesamtüberblick zum NS-Engagement der Universitätsphilosophen, Hamburg 1993, S.80); Flitner 1933 (vgl. W. Flitner, Erinnerungen 1898-1945, Paderborn 1986, S.360). – Interessant ist der Hinweis Lehmanns, a.a.O., S.418f., dass selbst das „Reichs-

banner Schwarz-Rot-Gold“ als sozialdemokratischer Schutzbund und eine Art „Anti-Stahlhelm“ aufgrund seines „äußeren Erscheinungsbildes und der Form der politischen Agitation ... durchaus als militaristisch bezeichnet werden“ kann (S.419).

56 Vgl. G. Geissler, Die Schulgruppen des „Vereins für das Deutschtum im Ausland“. Das Beispiel Groß-Berlin in den Jahren 1920 bis 1940, in: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 8, Bad Heilbrunn/Obb. 2002, S.229-258.

57 Vor allem den internationalen Vereinigungen der Lehrerverbände wird man zumindest eine völkerverbindende Tendenz zusprechen müssen, gelegentlich verfolgten sie dezidiert pazifistische Ziele, allerdings ohne wirkliche Bezüge zur Reformpädagogik. Dies gilt z.B. für das „Berufsekretariat der Lehrer im Internationalen Gewerkschaftsbund“ (IBSL), dem auch die „Allgemeine Freie Lehrergewerkschaft Deutschlands“ angeschlossen war; 1929 veranstaltete das IBSL z.B. eine „Internationale Sommerschule der Lehrer“ mit pazifistischen und friedenspädagogischen Themen; vgl. Schule und Weltfrieden. Vorträge der Internationalen Sommerhochschule der Lehrer im IGB 1929, hg. v. d. Allgemeinen Freien Lehrergewerkschaft Deutschlands im Allgemeinen Beamtenbund, Jena 1930. – Entsprechendes lässt sich zumindest partiell für *katholische Lehrerverbände*, al-

sprechenden Landesverbänden des Deutschen Lehrervereins, etwa in den Zeitschriften des für Fragen der Schulreform besonders aufgeschlossenen Sächsischen Lehrervereins, der Sächsischen Schulzeitung und der Leipziger Lehrerzeitung.⁵⁸ Hauptträger derartiger Verbindungen waren jedoch zwei dezidiert reformpädagogische Organisationen der Weimarer Zeit: der *Bund Entschiedener Schulreformer* (BESch) und der *Weltbund für Erneuerung der Erziehung* (Weltbund). Der BESch galt zugleich als pazifistische Vereinigung und war als Mitglied des Deutschen Friedenskartells als solche anerkannt; den Weltbund muss man zumindest als friedenspädagogisch ausgerichtet bezeichnen. Beide fanden Resonanz in der pazifistischen Presse; beispielsweise veröffentlichte die Friedens-Warte als Organ der Deutschen Friedensgesellschaft regelmäßig Berichte über Tagungen des BESch wie des

len voran den Bund katholischer Lehramtsanwärterinnen nachweisen, der seit 1926 dem Friedensbund Deutscher Katholiken angehörte (vgl. D. Riesenberger, *Die katholische Friedensbewegung in der Weimarer Republik*, Düsseldorf 1976, S.49). Die Initiative zu friedenspädagogischem Engagement auf Seiten katholischer Lehramtsanwärterinnen dürfte auf die Vorsitzende des Bundes, Maria May, zurückgehen, die selbst Mitglied des Internationalen Versöhnungsbundes und der Internationalen katholischen Liga war, sich im Rahmen ihrer Fortbildungsarbeit „explizit der Fragen der Friedensbewegung“ annahm und noch 1931 betonte: „Friedensarbeit ist Erziehungsarbeit in Familie, Schule und Öffentlichkeit, ein Aufklärungsfeldzug gegen den Geist des Materialismus und des verstiegenen Nationalismus“ (zit. n. E. Cloer, *Sozialgeschichte, Schulpolitik und Lehrerfortbildung der katholischen Lehrerverbände*, Ratingen/ Kastellaun 1975, S.256; vorangegangenes Zitat ebd., S.255). Ebenso sind auf Tagungen bzw. in Publikationsorganen der katholischen Friedensbewegung Erziehungsfragen berücksichtigt worden, wie z.B. in den 1924 verabschiedeten Richtlinien des Friedensbundes Deutscher Katholiken, die „gemäß Art. 148 Weimarer Verfassung ... in Kirche, Elternhaus und Schule eine Erziehung im Geiste der Völkerversöhnung“ forderten (Lütgemeier-Davin, *Pazifismus*, a.a.O., Anm. 53, S.45).

58 Vgl. zu Sachsen: B. Poste, *Schulreform in Sachsen 1918-1923. Eine vergessene Tradition deutscher Schulgeschichte*, Frankfurt/M. 1993, spez. S.137-165, 167-177, dort nähere Angaben zu den genannten Lehrerzeitschriften.

Weltbundes oder ließ deren Repräsentant/-innen selbst zu Wort kommen.

Abseits von BESch und Weltbund gab es selbstverständlich weitere Reformpädagog/innen mit pazifistischem Engagement, z.B. die im Internationalen Versöhnungsbund aktiven Theologen und Reformpädagogen Friedrich Siegmund-Schultze und Waldus Nestler. *Siegmund-Schultze* (1885-1969)⁵⁹ ist vor allem durch sein sozialpädagogisches Projekt „Soziale Arbeitsgemeinschaft Berlin-Ost“ mit angeschlossenen Erwachsenenbildungseinrichtungen, der in Leipzig als „wissenschaftlicher Lehrer“ an Hugo Gaudigs Schule und Lehrerseminar tätige *Waldus Nestler* (1887-1954)⁶⁰ durch sein Engagement gegen den Krieg mit chemischen Waffen bekannt geworden.

b. Friedenspädagogik im Spannungsfeld von Kulturkritik, Pazifismus und radikaler Schulreform – der Bund Entschiedener Schulreformer

Die Gründung des BESch war eine Reaktion auf den Umbruch von 1918/19 innerhalb der kritischen und reformorientierten Lehrerschaft höherer Schulen. Eine kleine Gruppe sog. akademisch gebildeter Lehrer um Paul Oestreich und Siegfried Kawerau musste nach dem Kriege die Erfahrung machen, dass sie ihre Vorstellung einer umfassenden Schulreform, verbunden mit gesamtgesellschaftlicher Erneuerung, weder mit dem Philologenverband, noch den etablierten Parteien, einschließlich SPD und der ihr angeschlossenen Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer und Lehrerinnen, realisieren konnte, so dass sie sich im Herbst 1919 zum BESch zusammenschloss, ihn bereits Anfang 1920 für alle Lehrergruppen und etwas

59 Vgl. A. Vogel, Friedrich Siegmund-Schultze, in: G. Wolgast/J. H. Knoll (Hg.), *Biographisches Handwörterbuch der Erwachsenenbildung*, Stuttgart/Bonn 1986, S.363f.; H. Gressel, Friedrich Siegmund-Schultze, in: Donat/Holl, a.a.O. (Anm. 1), S.356f.; H. E. Tenorth u.a. (Hg.), *Friedrich Siegmund-Schultze*, Stuttgart 2007, darin vor allem die Beiträge Tenorth, Ciupke und Demke.

60 Vgl. A. Pehnke, *Botschaft der Versöhnung. Der Leipziger Friedens- und Reformpädagoge Waldus Nestler (1887-1954)*, Beucha 2004, mit Veröffentlichungen von Nestler, u.a. „Giftgas über Deutschland“ (1932).

später für alle pädagogisch Interessierten öffnete. Im Verlauf der 1920er Jahre entwickelte er sich zu einer kulturpolitischen Großorganisation, die in Landesverbänden und Ortsvereinen organisiert war, bis 1930 ca. 5.000 Mitglieder umfasste.⁶¹ Mit der „Neuen Erziehung“ unterhielt er eine eigene Zeitschrift.⁶²

Der heterogenen Zusammensetzung der Mitgliedschaft entsprechend waren die Zielvorstellungen des Bundes weit gefasst. Sie enthielten die Bereitschaft zur Mitarbeit an der „Erneuerung des Erziehungs- und Bildungswesens“, das Bekenntnis „zur Idee des freien Volksstaates und zum Geiste sozialer, menschheitumfassender Gemeinschaft“, einschließlich der Ablehnung von „Militarismus, ... Völker-, Rassen-, Konfessionsverhetzung“ einerseits, Eintreten „für Menschenwürde, Menschenachtung, Völkerwürde, Völkerachtung, für brüderliches Denken und Handeln im einzelmenschlichen wie im Völkerverkehr“ andererseits,⁶³ so

dass man von einer festen Verbindung reformpädagogischer mit pazifistischen Zielvorstellungen sprechen kann.

Die pazifistische Ausrichtung des BESch fand ihren Niederschlag in regelmäßigen Berichten der Neuen Erziehung über pazifistische Tagungen, Aktionen und Buchneuerscheinungen; 1924 erschien sogar ein eigenes Heft „Pazifismus“, u.a. mit einem Beitrag Ludwig Quiddes.⁶⁴ Themen wie „Pazifismus und Schule“, „Kämpfender Pazifismus“, „Weltfriede als Erziehungsaufgabe“, „Erziehung zur Republik und zum Frieden“ oder „Volk – Menschheit – Friede“ fanden nicht nur bei Tagungen, sondern auch bei Vortragsveranstaltungen der Landes- und Ortsgruppen reges Interesse,⁶⁵ wobei prominente Vertreter der Friedensbewegung referierten und agitierten. Überhaupt war die Zusammenarbeit zwischen BESch und den rein pazifistischen Organisationen ausgesprochen intensiv. Sie äußerte sich nicht nur in der Mitgliedschaft des BESch im Deutschen Friedenskartell (seit 1922),⁶⁶ sondern ebenso in der Durchführung gemeinsamer Kongresse wie zum Beispiel bei der internationalen Geschichtstagung und dem 23. Weltfriedenskongress (beide 1924 in Berlin),⁶⁷ oder in gemeinsamen Aufrufen und Entschliefungen, vor allem gegen Tendenzen zur Gefährdung der

61 Vgl. I. Neuner, *Der Bund unterschiedener Schulreformer 1919-1933*, Bad Heilbrunn/Obb. 1980; A. Bernhard, *Demokratische Reformpädagogik und die Vision von der neuen Erziehung. Sozialgeschichtliche und bildungstheoretische Analysen zur Entschiedenen Schulreform*, Frankfurt/M. 1999; zum *BESch als pazifistische Organisation*: M. Hohmann, *Weltfriede und Völkerversöhnung. Das Problem der Friedenserziehung im Spiegel der Zeitschrift „Die Neue Erziehung“ (1919-1933)*, in: H. O. F. Rest (Hg.), *Waffenlos zwischen den Fronten. Die Friedenserziehung auf dem Weg zur Verwirklichung*, Graz u.a. 1971, S.59-73; Lütgemeier-Davin, *Pazifismus*, a.a.O. (Anm. 53), S.62-65; A. Bernhard, *Mythos Friedenserziehung. Zur Kritik der Friedenspädagogik in der Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft*, Gießen 1988, S.33-93; ders., *Friedenserziehung in der Weimarer Republik – Zur Rekonstruktion der verdrängten friedenspädagogischen Ansätze im Bund Entschiedener Schulreformer*, in: ders./J. Eierdanz (Hg.), *Der Bund der Entschiedenen Schulreformer. Eine verdrängte Tradition demokratischer Pädagogik und Bildungspolitik*, Frankfurt/M. 1991, S.67-87; → Beiträge: *Politische Parteien; Schule*.

62 *Die Neue Erziehung (NE)*. Sozialistische Pädagogische Zwei-Wochenschrift, ab 2. Jg., H. 8/9: Zs. (Mtschr.) f. Entschiedene Schulreform und freiheitliche Schulpolitik, zugl. Organ des Reichsbundes Entschiedener Schulreformer, hg. v. Paul Oestreich u.a.; Erscheinungszeitraum 1(1919)-15(1933)7.

63 Zitate aus „Satzung des Bundes“ und „Aufruf ... zum Bündnis“, zit. n. W. Flitner/G. Kudritzki (Hg.), *Die deutsche Reformpädagogik*, Bd. 2: *Ausbau und*

Selbstkritik, Düsseldorf/München 1962, S.77-80, Zitate S.79 u. 77.

64 H. 3/1924 (mit Beiträgen v. Walter Fabian, Hellmut von Gerlach, Ludwig Quidde, Paul Oestreich u.a.) = NE 6(1924), S.97-114, darin: L. Quidde, *Die Geschichte als Lehrmeisterin des Pazifismus*, S.101-104.

65 Vgl. S. Kawerau, *Pazifismus und Schule*, in: P. Oestreich (Hg.), *Entschiedene Schulreform. Vorträge, gehalten auf der Tagung entschiedener Schulreformer am 4. u. 5.10.1919 im „Herrenhause“ zu Berlin*, Berlin 1920, S.62-69; P. Oestreich, *Kämpfender Pazifismus*, in: NE 3(1921), S.325; ders., *Weltfriede als Erziehungsaufgabe*, in: NE 7(1925), S.73; ders., *Erziehung zur Republik und zum Frieden*, in: NE 8(1926), S.557; ders., *Volk – Menschheit – Friede*, in: NE 10(1928), S.663, dort Hinweise auf weitere Vorträge Oestreichs zur Thematik.

66 Vgl. Lütgemeier-Davin, *Pazifismus*, a.a.O. (Anm. 53), S.65.

67 Vgl. NE 6(1924), S.688ff. u. 692ff.

Republik von rechts.⁶⁸ Ende 1931 veranstaltete der BESch eine Umfrage unter „einer Reihe bewährter Vorkämpfer des Pazifismus“ zu den Ursachen für die „Abwanderung der Jugend vom Pazifismus“, an der sich führende Repräsentant/innen der Friedensbewegung wie Ludwig Quidde und Paul Freiherr von Schoenaich beteiligten und die auch in der Friedens-Warte Resonanz fand.⁶⁹ Zu diesem Zeitpunkt rückte jedoch bereits die Auseinandersetzung mit der bedrohlich wachsenden Gefahr des Nazismus ins Zentrum der politischen Auseinandersetzungen des BESch, die den Pazifismus-Diskurs zunehmend überlagerte.⁷⁰

Unumstrittene Führungspersönlichkeit und theoretischer Kopf des BESch war der von 1905 bis zu seiner Entlassung 1933 als Lehrer einer höheren Schule in Berlin-Schöneberg tätige Paul Oestreich (1878-1951).⁷¹ Die Herkunft aus kleinen Verhältnissen und der gesellschaftliche Aufstieg ohne übliche Anpassungsleistungen verhalfen ihm schon früh zu kritischer Distanz gegenüber der herrschenden Gesellschaft und Pädagogik.⁷² Während des Krieges wurde er zum „pazifistischen Aktivist“, schloss sich dem „Bund Neues Vaterland“ (ab 1922 „Deut-

sche Liga für Menschenrechte“) sowie der „Zentralstelle Völkerrecht“ an,⁷³ trat nach dem Ersten Weltkrieg der Deutschen Friedensgesellschaft bei, gehörte zwischen 1923 und 1926 dem Präsidium des „Deutschen Friedenskartells“ an, beteiligte sich aber auch als Mitglied an der „Gesellschaft der Freunde des neuen Rußland“.⁷⁴ Ähnlich wie Foerster hat Oestreich somit Friedenspädagogik von der Position des engagierten Pazifisten aus konzipiert und propagiert.

Oesterchs reformpädagogisches und friedenspädagogisches Programm war eingebettet in eine umfassende, von der Diktion her an expressionistische Prosa erinnernde Gesellschaftsdiagnose, die Elemente Lagardescher Kulturkritik mit Marxscher Gesellschaftsanalyse sowie an Fichte und Hegel orientierter idealistischer Geschichtskonstruktion verband.⁷⁵ Ähnlich wie bei vielen anderen Lebensreformer/innen und Reformpädagog/innen – dort allerdings zumeist ohne marxistische Kompo-

68 Vgl. z.B. NE 4(1922), S.304; 5(1923), S.265; 11(1929), S.389 u.ö.

69 NE 13(1931), S.349, Zitate ebd., Stellungnahme Quiddes 14(1932), S.518f.; Schoenaichs S.519; Notiz Friedens-Warte 32(1932), S.188.

70 Vgl. NE 13(1931) u. 14(1932).

71 Vgl. W. Böhm, Kulturpolitik und Pädagogik Paul Oesterchs, Bad Heilbrunn/Obb. 1963; W. Ellerbrock, Paul Oestreich. Porträt eines politischen Pädagogen, Weinheim/München 1992; Ch. Uhlig, Paul Oestreich – Ein Entschiedener Schulreformer in einem unentschiedenen Jahrhundert, in: Pädagogisches Forum 6(1993), S.141-145; → Beitrag: Politische Parteien; zu Oesterchs friedenspädagogischem Engagement: W. Keim, Paul Oestreich (1878-1959). Friede durch kulturelle Erneuerung, in: Rajewsky/Riesenberger, a.a.O. (Anm. 23), S.184-195; A. Bernhard, Kulturpolitik, Pazifismus und Erziehung. Zum Zusammenhang von Erziehung und Frieden im pädagogischen Denken Paul Oesterchs, in: Neue Sammlung 38(1998), S.297-314.

72 Vgl. P. Oestreich, Aus dem Leben eines politischen Pädagogen. Selbstbiographie, Berlin/Leipzig o.J. [1947]; der erste Teil bereits veröffentlicht in: E. Hahn (Hg.), Die Pädagogik in Selbstdarstellungen, Leipzig 1926, S.139-177, im Folgenden zit. n. Ausg. 1947.

73 Vgl. ebd., S.24. *Bund Neues Vaterland*: 1914 als Reaktion auf den Kriegsausbruch gegründet, zählte „Konservative, Liberale und Sozialisten zu seinen Mitgliedern, deren einigendes Band die Kriegsgegnerschaft war“ (L. Wieland, Deutsche Liga für Menschenrechte, in: Donat/Holl, a.a.O., Anm. 1, S.76-80, hier S.77); *Zentralstelle Völkerrecht*: 1916-19, Sitz Berlin, „Sammelbecken der zumeist aus intellektuell-bürgerlichen Kreisen stammenden Befürworter eines Verständigungsfriedens ... Auf eine ‚populäre, in die Massen dringende Agitation angelegt‘ (L. Quidde), sollte die ZV durch Versammlungen, Eingaben, Erklärungen, Flugblätter und Flugschriften in weitesten Teilen des Volkes Mitglieder gewinnen“ (H. Donat, Zentralstelle Völkerrecht, in: Donat/Holl, a.a.O., Anm. 1, S.425ff., hier S.425f.).

74 Nachweise P. Oestreich, Entschiedene Schulreform. Schriften eines politischen Pädagogen, hg. v. H. König u. M. Radtke, Berlin (Öst) 1978, S.40f. – Die „Gesellschaft für die Freunde des neuen Rußland“, im Juni 1923 gegründet, sollte vor allem dem kulturellen Austausch, der Durchführung von Studienfahrten in die Sowjetunion, nicht zuletzt wohl aber auch der Propaganda für die Sowjetunion in bürgerlich-links-intellektuellen Kreisen dienen, vgl. M. Heeke, Reisen zu den Sowjets. Der ausländische Tourismus in Russland 1921-1941, Münster 2003, S.27ff.

75 Oestreich selbst nennt als Autoren, die ihn beeinflusst haben, u.a. Strindberg, Nietzsche, Fichte, Schopenhauer, Lagarde, Darwin, Marx, Hegel, Kautsky und Bernstein, vgl. Oestreich, Selbstbiographie, a.a.O. (Anm. 72), S.23.

nente – nahm Oestreich den Zustand der damaligen Gesellschaft als einen entfremdeten wahr und machte dafür neben „entseelter“ Technik und Zivilisation vor allem die kapitalistische Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung mit Konkurrenz- und Konsumorientierung, ebenso Imperialismus und Kolonialismus verantwortlich – seine globale Perspektive lässt ihn als frühen Globalisierungskritiker erscheinen. Da der Zivilisationsprozess irreversibel sei, er in absehbarer Zeit alle Kontinente durchdringen werde, sah Oestreich nur die Alternative, entweder weiterhin „kriegerisch die Erde [zu],ordnen“ – wobei nicht viel mehr als Betonkellerkultur übrig bleiben würde –⁷⁶, oder aber den Teufelskreis bisheriger „Kulturlosigkeit und Kulturunmöglichkeit“, die „Unfrieden“ im Gefolge hätten, zu durchbrechen. Das – reformpädagogisch überhöhte – Zauberwort für Oestreich hieß dabei „Erziehung“ – Erziehung zu einem „neuen“, „totalen“, „mit Kultursehnsucht erfüllten, in produktiver Tätigkeit aufgewachsenen, seiner Fähigkeiten mächtigen“, zugleich „menschentlich“ denkenden und handelnden Menschen, der eine „neue“ völkerverbindende „Menschheitskultur“ entwickeln könnte.⁷⁷ Erziehung in diesem Verständnis – wir sprechen heute von Bildung zum Subjekt oder zur Autonomie – schloss Friedensfähigkeit ein, so dass Oestreichs Forderung lautete: „Erziehen wir *totale* und *produktive*, glühende und kräftige, schaffende und liebende *Menschen*, die *müssen* dann *friedlich* sein! ‚Pazifistische Erziehung‘ ist ein Pleonasmus. *Erziehung! Wahre* Erziehung, für *alle*, in *jedem* Volke! *Das* ist die Friedensdevise!“⁷⁸ Das ausschlaggebende Element am Pazifismus war für Oestreich somit ein spezifisches Ethos als Bestandteil von Bildung, ausdrücklich betont er, dass „nicht Friedensverträge und Sanftmutspredigten ... die von Gier und Neid Verkrampfter und Verkrüppelter erfüllte Welt von Krieg [erlösen], sondern nur die schaffensfrohe und leistungsbewusste Unbekümmertheit total gewordener Menschen, die des Raubens nicht bedürfen.“⁷⁹

In seinem zur Erziehung solcher Menschen entwickelten Konzept einer Einheits-, Lebens- und Produktionsschule verzichtete Oestreich schon bald auf jegliche Form einer begabungsspezifischen Leistungsdifferenzierung, weil er sah, dass sie zur Erziehung nicht korrumpierbarer, von Neid und Konkurrenzgefühlen freier, empathie- und somit friedensfähiger Menschen ungeeignet sei. Stattdessen sollte die elastische Einheitsschule „soziale Sammelstätte des Bezirks“ für *alle* Kinder und Jugendlichen sein, ihre Unterrichtsorganisation sich – jenseits von Selektion – an Interessen und Bedürfnissen ihrer Schüler orientieren, vor allem aber Raum für vielfältige kreative und gemeinschaftsfördernde Aktivitäten bieten.⁸⁰

Auch wenn die Programmatik des Bundes, einschließlich des ihr zugrundeliegenden Friedens- und Pazifismusverständnisses, weitgehend von Oestreich bestimmt wurde, haben ihr andere Mitglieder des Bundes interessante Facetten hinzugefügt, sie abgeschwächt oder erweitert. Beispielsweise sah die als Lehrerin an einer Berliner höheren Mädchenschule tätige Feministin *Lydia Stöcker* (1877-1942)⁸¹, Schwester der bekannteren Frauenrechtlerin und Pazifistin Helene Stöcker, die fehlende Friedensbereitschaft ihrer Zeit darin begründet, dass der Krieg die Mütterlichkeit der Frau „ans Kreuz geschlagen“ und damit ihren „von Natur aus stärker ... als beim Manne“ entwickelten „Sinn für Verständigung und Versöhnung“ preisgegeben habe. Aufgrund dieser nicht unproblematischen Geschlechterstereotype forderte sie eine koedukative Erziehung, in der die Frau ihre „von Natur und Schicksal“ mitgegebenen Fähigkeiten voll zum Tragen bringen sollte. „Krieg dem Kriege“, nicht mit den alten Waffen des Hasses

80 Vgl. ebd., 38ff., Zitat S.40; → Beitrag: Schule.

81 Vgl. I. Hansen-Schaberg, Die Pädagogin Lydia Stöcker (1877-1942) und ihr Beitrag zur Mädchenbildung und Koedukation in der Weimarer Republik, in: Mitteilungen & Materialien. AG Päd. Museum e.V., Nr. 43/1995, S.34-63; dies., Der Beitrag Lydia Stöckers zur Mädchenbildung und Koedukation in den zwanziger Jahren im Kontext der zeitgenössischen Koedukationsdebatte, in: dies./B. Schonig (Hg.), Reformpädagogik. Geschichte und Rezeption (Basiswissen Pädagogik. Reformpädagogische Schulkonzepte, Bd. 1), Hohengehren 2002, S.198-231 (beide Art. mit Quellentexten und weiterführender Lit.).

76 Ebd., S.36.

77 P. Oestreich, Die Schule zur Volkskultur, München/Leipzig 1923, S.16ff.

78 P. Oestreich an Horace Thivet am 7.3.1925, in: NE 7(1925), S.371.

79 Oestreich, Selbstbiographie, a.a.O. (Anm. 72), S.48f.

und der Feindschaft, sondern mit der Macht der Hingabe, der alles überwindenden Güte und Barmherzigkeit: das ist die künftige Schicksalsbestimmung der Frau.“⁸²

Dem gegenüber entwickelte der aus einer deutsch-französischen Familie stammende und nicht zuletzt aufgrund dieser Herkunft für Völkerverständigung engagierte Soziologe und Erwachsenenbildner *Paul Honigsheim* (1885-1963)⁸³ ein sehr viel realistischeres Pazifismusverständnis. „Eine völlige Gewaltlosigkeit“ hielt er „auf lange Sicht, wenn nicht überhaupt [für] unmöglich“, möglich dagegen eine Reduzierung von Gewalt auf ein Minimum. Ähnlich wie Oestreich sah er das Haupthindernis dafür in der kapitalistischen Wirtschaftsordnung, gute Voraussetzungen dagegen in der „Zusammenarbeit mit Andersgearteten“ von Kindheit an.⁸⁴

Während Honigsheim lediglich die hohe Erwartungshaltung Oestreichs relativierte, sich im

Übrigen jedoch als zweiter Vorsitzender der Kölner Ortsgruppe des BESch wie auch in anderen Organisationen der Friedensbewegung nachdrücklich für deren Ziele einsetzte, erfuhr Oestreichs friedenspädagogisches Konzept von konservativer Seite vehemente Ablehnung. So sprach Theodor Litt von

„einer gerade in erzieherischer Hinsicht durchaus bedenklichen Spielart des Pacifismus ..., die in dem jungen Geschlecht den Glauben erweckt, es sei nicht etwa nur eine durch den Geist gelenkte und kontrollierte Politik (die auch ich ersehne), sondern eine von aller Politik, aller Machtausübung, allem Kampf der Parteien entlastete Friedenswelt möglich und folglich auch zu erstreben.“⁸⁵

Wie bereits die auf den zahlreichen Tagungen des BESch behandelten Themen verdeutlichen, haben die Mitglieder des Bundes ein breites Spektrum von Feldern des Erziehungs- und Bildungswesens besetzt. Für die Problematik von Frieden und Völkerverständigung kam dem alten und neuen Geschichtsunterricht besondere Bedeutung zu, mit dem sich vor allem der bis Mitte der 1920er Jahre zum engsten Kreis des Bundes gehörende *Siegfried Kawerau* (1886-1936)⁸⁶ – wie Oestreich Lehrer, später Schulleiter an verschiedenen Berliner höheren Schulen – beschäftigt hat. Sein wichtigster Beitrag dazu war eine „Denkschrift über die deutschen Geschichts- und Lesebücher vor allem seit 1923“, als deren Grundtendenz er statt Völkerversöhnung Völkerverhetzung und Kriegsverherrlichung erkannte. Seine daraus abgeleiteten Forderungen wie „Ausmerzung aller nachweislichen Unwahrheiten“, einschließlich „Verschweigen wichtiger, wenn auch für das eigene Volk ungünstiger Tatsachen“, „Vermeidung doppelter Moral (eigenes Volk: Kulturtat, fremdes Volk: Barbarei), Anerkennung fremder Leistung“ oder „Vermeidung aller generalisie-

82 L. Stöcker, *Erziehung zur Völkerversöhnung und Frauenwelt*, in: NE 3(1921), S.319f., Zitate ebd.

83 Vgl. zur *Biographie*: P. Röhrig, *Paul Honigsheim, in: Sozialdemokratie in Köln. Ein Beitrag zur Stadt- und Parteiengeschichte*, Köln 1986, S.227-231; A. Silbermann/P. Röhrig (Hg.), *Kultur, Volksbildung und Gesellschaft. Paul Honigsheim zum Gedenken seines 100. Geburtstages. Beiträge zum Werk, ausgewählte Texte und ein Verzeichnis der Schriften von Paul Honigsheim*, Frankfurt/M. 1987; M. Friedenthal-Haase, *From the Rhineland to Michigan. The sociologist and pedagogue Paul Honigsheim (1885-1963). Migrant and mediator between two cultures*, East Lansing, Michigan 1988 (Michigan State University, Department of Sociology); als *Textsammlung*: P. Honigsheim, *Orientierung in der Moderne. Erwachsenenbildung und sozialwissenschaftlich reflektierter Humanismus*, hg. v. M. Friedenthal-Haase, Bad Heilbrunn/Obb. 1991.

84 P. Honigsheim, *Die Funktion der Erziehung bei der Weltumgestaltung*, in: *Die Wegwarte*. Mtsschr. d. Bruderhofes Jg. 1928, Nr. 8/12 (Sonderdruck), Zitate S.5 u. S.12. – Honigsheims eigene Beiträge zu einer Erziehung im Geiste der Völkerverständigung bestanden u.a. in mehrfach durchgeführten internationalen Sommervolkshochschulen in Schloss Brühl b. Köln, bei denen eine erwachsene Schülerschaft aus mehreren Ländern mit ihren Dozenten 14 Tage lang zusammenlebte und sich auf der Grundlage wissenschaftlicher Vorträge von Referenten der beteiligten Länder mit Fragen internationaler Verständigung auseinandersetzte; vgl. den Bericht Honigsheims in: *Honigsheim, Orientierung in der Moderne*, a.a.O. (Anm. 83), S.119-124.

85 Th. Litt, *Offener Brief*, in: NE 6(1924), S.369-374, Zitat S.374.

86 Vgl. J. Huhn, *Georg Siegfried Kawerau (1886-1936)*, in: S. Quandt (Hg.), *Deutsche Geschichtsdidaktiker des 19. und 20. Jahrhunderts. Wege, Konzeptionen, Wirkungen*, Paderborn 1978, S.280-303; Keim, *Die Geschichte friedenspädagogischer Diskussionen und Bemühungen*, a.a.O. (Anm. 3), S.571-575 (mit weiterführender Lit.).

renden Werturteile (besonders der Diffamierung ganzer Völker und Rassen)⁸⁷, trugen ihm die erbitterte Feindschaft nationalistischer und völkischer Gruppen ein und führten nach 1933 zu seiner Entlassung, zeitweisen Inhaftierung und nicht zuletzt als Folge davon zu seinem frühen Tod mit nur 50 Jahren.

Einen „Unterricht im Geiste der Völkerveröhnung“ forderten neben Kawerau auch andere Mitglieder des Bundes wie der bereits 1924 als „unbequemer Lehrer“ aufgrund der sog. Preußischen Abbauperordnung entlassene *Erich Witte* (1881- ?)⁸⁸. Seine Schrift „Der Militarismus der preußischen Schulaufsichtsbehörden“ analysiert den innerstaatlichen Militarismus auf der Ebene der Schulbürokratie. „Macht“ stehe hier „nicht im Dienste des Rechtes“, sondern das Recht ... im Dienste der ... sich auf das Militär stützenden Macht“, was Witte anhand von Disziplinarmaßnahmen, der „Willkür bei der Bestätigung der Wahlen von Lehrpersonen“ und nicht zuletzt der Personalabbauperordnung erläutert, bei der republikanische Lehrer der Willkür monarchistischer Schulräte ausgesetzt waren.⁸⁹

Zu den schärfsten Kritiker/innen des Deutschunterrichts und der Lesebücher – ebenfalls mit

besonderer Relevanz für Frieden und Völkerverständigung – gehörte die in der sozialistischen Erwachsenenbildung und als Honorarprofessorin an der Universität Jena tätige *Anna Siemsen* (1882-1951).⁹⁰ Sie schrieb auch selbst Jugendbücher, die der internationalen Verständigung dienen sollten, z.B. ihre Reiseberichte und Essays „Daheim in Europa. Unliterarische Streifzüge“⁹¹, die nicht das Trennende, sondern das Verbindende mit dem anderen Land und Volk betonen, nicht Krieg, sondern humane und kulturelle Errungenschaften anderer Völker wie des eigenen Volkes erinnern, auf diesem Wege zu einem europäischen bzw. internationalen Verständnis von Menschen und Nationen beitragen. Während des Spanischen Bürgerkrieges besuchte sie mit einer Schweizer Hilfsorganisation das unter den Kriegshandlungen leidende Spanien und beschrieb in ihrem anschließend veröffentlichten „Spanischen Bilderbuch“⁹² aus eigener Anschauung die kulturellen Aufbauleistungen der Republikaner einerseits, die Leiden von Kindern und Frauen als Folge jahrelanger Militäraktionen bzw. Bombardements wie in Guernica andererseits. Damit warb sie zugleich für militärische Unterstützung des republikanischen Spanien durch die europäischen Großmächte – ganz im Sinne von Foerster schloss auch ihr Pazifismusverständnis militärische Aktionen gegen faschistische Aggressoren wie Franco und Hitler nicht aus.

Das Spektrum individueller biographischer Erfahrungen, reformpädagogischer Tätigkeitsbereiche und Schwerpunkte, pazifistischer bzw. friedenspädagogischer Zugänge und Perspektiven war bei den hier vorgestellten Repräsen-

87 S. Kawerau, Denkschrift über die deutschen Geschichts- und Lesebücher vor allem seit 1923, Berlin 1927, S.16 – vgl. die Rezension in der *Friedens-Warte* 27(1927), S.188, die von einem „tapferen Buch“ spricht, „gegen das ... bereits eine Gegenpublikation vorbereitet werden soll“, und einem „Werk, mit dem sich nicht nur der an Erziehungs- und Bildungsfragen unmittelbar interessierte Fachmann, sondern jeder Friedensfreund beschäftigen sollte“.

88 Zit. Titel: E. Witte, *Der Unterricht im Geiste der Völkerveröhnung*, Berlin 1921; vgl. zur *Biographie*: Ch. Uhlig, *Reformpädagogik und Schulreform. Diskurse in der sozialistischen Presse der Weimarer Republik*. Quellenauswahl aus den Zeitschriften *Die neue Zeit/Die Gesellschaft* und *Sozialistische Monatshefte* (1919-1933), Frankfurt/M. 2008, S.145, Anm. 472. Demnach wurde Witte „1933 endgültig aus dem Schuldienst entlassen, weiteres Schicksal ungeklärt; 15.11.1945 in der polizeilichen Meldebehörde Rückkehr aus Exleben nach Berlin-Lichterfelde notiert, 1952 „amtlich unbekannt“, Stöhr (W. Stöhr, *Lehrer und Arbeiterbewegung*, Marburg 1978) spricht von Freitod.“

89 E. Witte, *Der Militarismus der preußischen Schulaufsichtsbehörden*, Leipzig o.J. [1924], Zitate S.9, S.21 (Überschrift).

90 Vgl. zur *Biographie* und zum demokratisch-sozialistisch begründeten *Erziehungsverständnis*: M. Jungbluth, *Anna Siemsen – Eine demokratisch-sozialistische Reformpädagogin*, Frankfurt/M. 2012; zum *Verständnis von Literatur*: Ch. Sänger, *Anna Siemsen – Bildung und Literatur*, Frankfurt/M. 2011.

91 A. Siemsen, *Daheim in Europa. Unliterarische Streifzüge*, Jena 1928.

92 A. Siemsen, *Spanisches Bilderbuch*, Paris 1937, Düsseldorf 1947² (ohne Bilder); vgl. W. Keim, *Anna Siemsen – die „Europäische Katastrophe“ vor Augen*. Anna Siemens „Spanisches Bilderbuch“ und ihr Appell für Solidarität gegen Franco, in: *Informationen*. Zeitschrift des Studienkreises: Deutscher Widerstand 24(1999), Heft Nr. 49, S.21-25.

tant/innen des BESch zweifellos breit, allen gemeinsam jedoch der Rückbezug ihres reformpädagogischen wie friedenspädagogischen Engagements auf gesamtgesellschaftliche Problemlagen sowie das Ziel, sie mit pädagogischen Mitteln zu bearbeiten.

c. „Neue Erziehung“ als Friedenspädagogik – der „Weltbund für Erneuerung der Erziehung“

Verstand sich der BESch von Anfang an als *gesellschaftspolitisch* orientierte und engagierte Pädagogenvereinigung, lag der Schwerpunkt beim „Weltbund“ bzw. der *New Education Fellowship* (NEF)⁹³ sehr viel stärker auf „Neuer Erziehung“ und „Reformpädagogik“ sowie ihrer Verbreitung und ihrem internationalen Austausch. Auch hier handelte es sich um einen heterogenen Kreis von Pädagog/innen, den weniger „ein differenziertes pädagogisches oder bildungspolitisches Programm“ verband als das „Gefühl einer prinzipiellen Übereinstimmung, die durch Schlagworte wie ‚Neue Erziehung‘,

‚Kindzentriertheit‘ oder ‚Pädagogik vom Kinde aus‘ markiert wurde.“⁹⁴

Die NEF als internationale Organisation wurde 1921 auf Initiative der Engländerin Beatrice Ensor, des Schweizer Adolphe Ferrière und der in Deutschland lebenden Schweizerin Elisabeth Rotten während einer internationalen pädagogischen Konferenz in Calais ins Leben gerufen und entwickelte sich im Verlaufe der 1920er und frühen 1930er Jahre zu einer „Dachorganisation nationaler Sektionen“⁹⁵. Eine deutsche Sektion „Weltbund für Erneuerung der Erziehung“ konnte erst 1931 gegründet werden; ihr Vorläufer war der (halboffizielle) „Internationale Arbeitskreis für Erneuerung der Erziehung“, dessen Mittelstelle Elisabeth Rotten leitete. Plattform und Forum des NEF bildeten die im Abstand von zwei, später drei Jahren stattfindenden großen internationalen Kongresse zu zentralen reformpädagogischen Themen wie „Creative Self-Expression of the child“ (Calais 1921), „Education for Creative Service“ (Terriette-Montreux 1923) oder „The new Psychology and the Curriculum“ (Helsingör 1929). Darüber hinaus sorgten (eigenständig redigierte) Parallelzeitschriften in englischer, französischer und deutscher Sprache für Kommunikation zwischen Mitgliedern und Interessierten – in Deutschland das von Elisabeth Rotten, seit 1926 zusammen mit Karl Wilker herausgegebene „Werdende Zeitalter“⁹⁶.

„Der Friede ist ein zentrales pädagogisches Anliegen und keineswegs eine akzidentielle Angelegenheit dieser pädagogischen Weltbewegung“, bilanzierte Hermann Röhrs die Arbeit der NEF und sprach sogar von der „Sicherung“ des „Weltfriedens“ durch „ein neues Bildungskonzept“⁹⁷. Dahinter stand die Vorstellung, mit einer „neuen Erziehung“ verbinde sich die „innere Erneuerung aller Lebensbeziehungen der Menschen untereinander“, einschließlich „des offenen oder verhüllten Krieges zwischen Alt

93 Vgl. zu NEF und „Weltbund“: Tagebuch des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung 1920-1953. Sonderdruck der deutschen Sektion im Weltbund für Erneuerung der Erziehung, Wiesbaden 1953; L. Fernig, Das internationale Erziehungsbüro in Genf: ein Zentrum für Reformpädagogik/Erneuerung der Erziehung, in: H. Röhrs/V. Lenhart (Hg.), Die Reformpädagogik auf den Kontinenten. Ein Handbuch, Frankfurt/M. 1994, S.205-215; H. Röhrs, Die „NEF“ – ein Forum der internationalen Reformpädagogik, in: ebd., S.191-203; J. Helmchen, Reformpädagogik als pädagogischer Internationalismus. Eine Untersuchung am Beispiel der Beziehungen zwischen der frankophonen Education Nouvelle und der deutschen Reformpädagogik im Zeitraum von 1900 bis 1933, unveröffentl. Habilitationsschrift, Oldenburg 1993, spez. Teil III, Kap. 4; M. Näf, Paul und Edith Geheeb-Cassirer. Gründer der Odenwaldschule und der Ecole d'Humanité. Deutsche, Schweizerische und Internationale Reformpädagogik 1910-1961, Weinheim/Basel 2006, Kap. 5.2-5.4, S.304-346 (dort weitere Lit.hinweise). – Der Begrenzung des Handbuches auf die Reformpädagogik in Deutschland entsprechend liegt der Schwerpunkt der Darstellung auf dem Verhältnis von Reformpädagogik und Friedensbewegung innerhalb der deutschen Sektion bzw. des deutschen „Arbeitskreises“.

94 Näf, a.a.O. (Anm. 93), S.317.

95 Helmchen, a.a.O. (Anm. 93), S.318.

96 Vgl. D. Haubfleisch/J.-W. Link, Das Werdende Zeitalter (Internationale Erziehungs-Rundschau). Register sämtlicher Aufsätze und Rezensionen einer reformpädagogischen Zeitschrift in der Weimarer Republik, Oer-Erkenschwick 1994.

97 Röhrs, Die „NEF“, a.a.O. (Anm. 93), S.195.

und Jung, Mann und Frau, Klasse und Klasse, Volk und Volk⁹⁸. Die auf den Kongressen aktiven Pädagog/innen konnten – so gesehen – bereits im Austausch, in der Reflexion und Verbreitung entsprechender Konzepte eine Friedensmission sehen. So zum Beispiel 1927 beim Kongress der NEF in Locarno, für den bewusst dieser Ort gewählt worden war, an dem zwei Jahre zuvor Chamberlain, Briand und Stresemann mit den Locarno-Verträgen einen wichtigen Schritt zu einer Nachkriegs-Friedensordnung getan hatten, und wo nun gezielt von „einer zweiten ‚Locarno-Konferenz‘“ gesprochen wurde.⁹⁹

Gelegentlich behandelte man auch friedenspädagogische Themen in einem engeren Sinne wie auf dem Kongress 1929 in Helsingör, wo eine Arbeitsgruppe sich mit „Erziehung zu internationaler Gesinnung“ beschäftigte. Bei solchen Themen kam es dann verstärkt zum Austausch mit Vertretern pazifistischer Organisationen, in Helsingör etwa mit einer Abordnung der „Internationale der Kriegsdienstgegner“, die Lehrer aller Länder mahnten, „die Jugend im Geiste des bewußten Antimilitarismus zu erziehen.“¹⁰⁰ Selbstverständlich hatte auch der internationale Begegnungscharakter der Kongresse, auf denen bis zu 45 Nationen vertreten waren, einen völkerverbindenden Wert, zu dem nicht zuletzt „internationale Abende mit nationalem Gepräge ... in Hülle und Fülle“ beitrugen.¹⁰¹

Dem Berichterstatter der Friedens-Warte fiel verständlicherweise der „unpolitische Charakter der meisten Angehörigen des Kreises“ auf, die – so darf man ergänzen – pädagogische Fragen losgelöst von gesellschaftspolitischen Kontexten betrachteten. Immerhin machte er in Locarno eine „scharfe Opposition bei einer starken Minderheit“ aus, „für die eine Erneuerung der Erziehung nicht ohne Erneuerung der Gesellschaft möglich sei“ und rechnete zu dieser

Gruppe neben Elisabeth Rotten den ehemaligen Berliner Stadtschulrat Wilhelm Paulsen und den bedeutenden Wiener Schulreformer Otto Glöckel.¹⁰² Die „politische“ wie die „unpolitische“ Position innerhalb der NEF spiegeln sich in den dort verbreiteten Vorstellungen von Frieden und Friedenspädagogik, wie das Beispiel zweier zentraler deutscher Repräsentant/innen, Elisabeth Rotten und Paul Geheeb, verdeutlicht.

Elisabeth Rotten (1882-1964),¹⁰³ in Berlin aufgewachsene, als Lehrerin ausgebildete und bei dem Sozialpädagogen Paul Natorp promovierte Schweizerin nach Geburt und Pass, war zweifellos das am nachhaltigsten pazifistisch und friedenspolitisch engagierte Gründungsmitglied der NEF. Wie viele andere machte sie ihre entscheidenden Erfahrungen während des Ersten Weltkrieges, als sie zusammen mit Friedrich Siegmund-Schultze die „Auskunfts- und Hilfsstelle für Deutsche im Ausland und Ausländer in Deutschland“ entwickelte, die Rückführung internierter französischer und

102 M. Morgenthal, Die IV. Internationale Pädagogische Konferenz, in: Die Friedens-Warte 27(1927), S.290-292, hier S.291. – Bereits in seinem Bericht über die Heidelberger Tagung von 1925 hatte derselbe Berichterstatter zum Selbstverständnis der NEF angemerkt: „In diesem Kreis fehlen politische Kämpferpersönlichkeiten, es sind zumeist unpolitische Menschen, deren ganzes Lebenswerk jedoch auf einer unausgesprochenen sozialistisch und international gerichteten Einstellung beruht, die über die Volksgemeinschaft zur Völkergemeinschaft führen will.“ Und zur Abgrenzung gegen den BESch: „In seiner Taktik unterscheidet er [der Internationale Arbeitskreis für Erneuerung der Erziehung] sich insofern von dem ihm sonst innerlich verwandten Bund entschiedener Schulreformer, als dieser mit umso unerschrockenerem Mut den Kampf gegen die Mächte der Reaktion in Deutschland führt.“ (M. Morgenthal, Die 3. Internationale Pädagogische Konferenz, in: Die Friedens-Warte 25, 1925, S.299ff., hier S.299).

103 Vgl. zur *Biographie*: D. Haubfleisch, Elisabeth Rotten (1882-1964) – eine (fast) vergessene Reformpädagogin, in: I. Hansen-Schaberg (Hg.), „etwas erzählen“. Die lebensgeschichtliche Dimension in der Pädagogik. Bruno Schonig zum 60. Geburtstag, Hohengehren 1997, S.114-131 (mit weiterführender Lit.); zur *Friedenspädagogik*: Keim, Die Geschichte friedenspädagogischer Diskussionen und Bemühungen, a.a.O. (Anm. 3), S.566-569; zum Kontext *NEF* und „*Weltbund*“: Näf, a.a.O. (Anm. 93), S.308-342.

98 [E. Rotten], Erneuerung der Erziehung, in: Das Werdende Zeitalter 1(1922), S.1-4, hier S.1.

99 A. Sweetser, Eindrücke von der zweiten „Locarno-Konferenz“, in: Das Werdende Zeitalter 6(1927), S.291-295, hier S.291.

100 E. Steinitz, Die Weltkonferenz für Erneuerung der Erziehung in Helsingör (8.-21. August 1929), in: Die Friedens-Warte 29(1929), S.332-335, hier S.334f.

101 Ebd., S.335.

belgischer Kinder betreute, sich im „Bund Neues Vaterland“ engagierte und an der Gründung der „Internationalen Frauenliga für Frieden und Freiheit“ beteiligte. Der Zusammenhang von Pazifismus und Reformpädagogik ergab sich für sie nach dem Kriege als Leiterin der „Pädagogischen Abteilung“ der „Deutschen Liga für Völkerbund“, wo ihre Aufgabe in der aktiven Förderung und internationalen Vernetzung von pazifistischen Projekten im Bildungsbereich bestand. Hierbei kam sie in Kontakt sowohl zu Martin Buber, Paul Geheeb, Paul Oestreich und dem BESch, dessen Gründungsmitglied sie war, wie auch zu Beatrice Ensor und Adolphe Ferrière, mit denen zusammen sie 1921 die NEF gründete und seitdem deren „Deutscher Mittelstelle“, später „Sektion“ vorstand. Über ihre Mitarbeit im NEF hinaus unterstützte sie Weimarer Reformschulen materiell und ideell; an Wilhelm Blumes „Schulfarm Insel Scharfenberg“ war sie zeitweise als Lehrerin tätig.¹⁰⁴

Wie Paul Oestreich lässt sich Elisabeth Rotten als Friedenspädagogin mit breiter *friedenspolitischer* Fundierung bezeichnen, und damit der „politischen“ Richtung zuordnen.¹⁰⁵ Vergleicht man Rottens Position jedoch mit der Oestreichs, dann waren ihre Friedensvorstellungen zumindest auf der Begründungsebene sehr viel weniger gesellschaftspolitisch vermittelt als bei Oestreich, von Siegfried Kawerau und Anna Siemsen ganz zu schweigen. Ihr friedenspädagogischer Ansatz basierte auf einem positiven,

christlich bestimmten Menschenbild mit starken Quäkereinflüssen, zielte auf praktische Nächstenliebe und Ablehnung jeder Gewalt, schloss aber Toleranz gegenüber anders begründeten pazifistischen Positionen ein. An Oestreich erinnert zumindest der prophetische Ton, mit dem sie ihren Glauben an die Erziehung eines „neuen“ Menschen und seine Friedfertigkeit artikulierte: „Eine Schule, wie Sie [die Mitglieder des BESch] sie aufzubauen suchen, aus der Idee der Erziehung als Erweckung reinen, freiströmenden und schöpferischen Menschentums heraus ...“, so ihre Botschaft auf der Oktobertagung des BESch 1919 im „Herrenhause“ zu Berlin, „muss einem Menschentum Raum schaffen, das so stark zu werden vermag, daß es zwar nicht den Staat, aber alle üblen Seiten des bisherigen Staates, Krieg und Begünstigung der Standes- und Besitzvorrechte, Militarismus und Bürokratismus aus dieser Kraft des Menschentums heraus überwindet.“¹⁰⁶ Diesem Ton entsprachen die regelmäßig im „Werdenden Zeitalter“ abgedruckten „Grundsätze“ der NEF bzw. des Weltbundes, wonach die „neue“ Erziehung intendierte, „im Kinde nicht nur den künftigen Gemeindeglieder, Volksgenossen und Weltbürger [zu] bilden, der seinen Dienst für den Nächsten, für sein Volk und die Menschheit erfüllt“, sondern „auch den Menschen in ihm [zu] befreien, der, seines eigenen Menschentums bewusst, dieses in jedem anderen ehrt.“¹⁰⁷ In der NEF, vor allem aber in deren deutscher Sektion sah Rotten den Kern einer – wenn auch „völlig undogmatisch“ verstandenen – „Gesinnungsgemeinschaft“ zur Realisierung solcher Grundsätze.¹⁰⁸ Dieses Selbstverständnis lassen noch die

104 Vgl. D. Haubfleisch, *Schulfarm Insel Scharfenberg. Mikroanalyse der reformpädagogischen Unterrichts- und Erziehungsrealität einer demokratischen Versuchsschule im Berlin der Weimarer Republik*, 2 Bde., Bd. 1, Frankfurt/M. 2001, S.215-227 u.ö.

105 Dies belegt auch die von Rotten, ab 1926 gemeinsam mit Karl Wilker hg. deutsche Zeitschrift der NEF, „Das Werdende Zeitalter“ (vgl. Anm. 96), die in ihrer Rubrik „Mitteilungen“ regelmäßig, in der „Zeitschriften-“ und „Bücherschau“ gelegentlich über das breite Spektrum der allgemeinen Friedensbewegung berichtete, auf deren Tagungen und Kongresse verwies, 1931 zwei Hefte zu den Themenschwerpunkten „Pädagogische Friedensarbeit“ und „Das Werden menschlicher Zusammenarbeit“ herausbrachte (vgl. 10, 1931, S.197-264 u. S.265-320), vor allem aber hochpolitische Resolutionen wie das „Manifest gegen die Wehrpflicht und die militärische Ausbildung der Jugend“ abdruckte (ebd., S.562f.).

106 E. Rotten, *Friedenspädagogik*, in: Oestreich, *Entschiedene Schulreform*, a.a.O. (Anm. 65), S.89-104, hier S.91f.

107 Grundsätze und Ziele des Weltbundes sind im Laufe der Jahre leicht modifiziert worden, ohne sich grundlegend geändert zu haben; hier zit. n. Das *Werdende Zeitalter* 10(1931), S.49.

108 Ausdrücklich betont Rotten, dass eine „Gemeinschaft“, wie sie sie in der NEF und im Weltbund sah, „niemals allein durch eine Organisation erfaßt werden“ könne, vielmehr ein „pädagogischer Werkbund“ sein müsse; dagegen setzte sie sich gegen Vorstellungen von „Elite“ oder „Sekte“ deutlich ab (E. Rotten, *Probleme der Friedenserziehung*, in: Das

Darstellungen des Reformpädagogik-Historiographen Hermann Röhrs über NEF und Weltbund deutlich erkennen.¹⁰⁹

Elisabeth Rotten war jedoch innerhalb des Arbeitskreises bzw. der Sektion nicht unumstritten. Spätestens seit Locarno (1927) erwuchs ihr ernsthafte Gegnerschaft in der Person *Paul Geheeb*s (1870-1961),¹¹⁰ des Begründers und Leiters der – als demokratisches Landerziehungsheimmodell geltenden – Odenwaldschule. Dabei spielten sicherlich vielschichtige Gründe eine Rolle, in jedem Falle aber ein grundverschiedenes Selbstverständnis von NEF und deutscher Sektion. Geheeb sah – zumindest in der Wahrnehmung Elisabeth Rottens – in beiden weniger „Gesinnungsgemeinschaften“, als vielmehr bloße Organisationen, an denen ihn der „Austausch über die Einführung neuer Methoden“ interessierte.¹¹¹ Dafür wollte er als Mitglieder des Arbeitskreises wie als deutsche Vortragende auf den NEF-Kongressen renommierte Repräsentanten der deutschen Erziehungswissenschaft gewinnen, was ihm vermutlich mit der Person Elisabeth Rottens als Außenseiterin der Disziplin und Mitglied in dem als „links“ verdächtigten BESch nur schwer möglich schien.

Politisches Engagement, wie es für Elisabeth Rotten charakteristisch gewesen ist, lag eher außerhalb von Geheeb's Horizont, wie bereits seine Position zum Ersten Weltkrieg zeigt, die sein Biograph Martin Näf als „unpolitischen Pazifismus“ bezeichnet hat. Zwar sei ihm „die Begeisterung der ersten Monate ... ebenso fremd gewesen wie die Selbstverständlichkeit, mit der die Mehrheit der jungen Menschen ... in den Krieg zogen“, dennoch habe er „sich nicht aktiv gegen den Krieg“ engagiert.¹¹² Entsprechendes gilt für seine – beeindruckende – friedenspädagogische Praxis in der Odenwaldschule, die jedoch auf der Ebene von Multikulturalität und internationaler Begegnung ver-

blieb, ohne gesellschaftspolitisch eingebunden zu sein bzw. entsprechende politische Konsequenzen zu intendieren. Insofern lässt sich Paul Geheeb der Gruppe eher „unpolitischer“ Repräsentanten innerhalb der NEF bzw. des Weltbundes zuordnen,¹¹³ was – wie der Berichterstatter der „Friedens-Warte“ vermutete – für die überwiegende Mehrheit der NEF-Mitglieder gegolten haben dürfte. Ein Engagement in der NEF bzw. dem Weltbund brauchte deshalb selbst eine militaristische Grundeinstellung nicht auszuschließen, wie das Beispiel des 1931 zum ersten Vorsitzenden der deutschen Sektion des Weltbundes gewählten Erich Weniger zeigt, der sich zum Zeitpunkt seiner Wahl bereits deutlich als Militarist zu erkennen gegeben hatte.¹¹⁴ So gesehen waren die Befürchtungen Rottens „und einiger ihrer Freunde“ berechtigt, „dass sich die NEF innerhalb Deutschlands zu unkritisch mit einer

113 Dies bestätigt etwa der Rückblick des ehemaligen Schülers Heiner Cassirer auf die „Periode 1928-30 [der Odenwaldschule], da wir Abiturienten es sehr bedauerten, dass wir nicht besser über die entscheidenden Dinge informiert waren, die sich anbahnten“, sowie seine Erfahrung der „erschreckenden Unwissenheit“, „als dann die Nazis zur Macht kamen“, zit. n. Näf, a.a.O. (Anm. 93), S.346. Martin Näf beschreibt in seiner Geheeb-Biographie den schmerzhaften Prozess von Geheeb's Erfahrungen mit der nazistischen Gewalt, der er – als „naiver ... Bildungsbürger“, der in seinem „Denken und Fühlen noch stark im 19. Jahrhundert lebte ...“ (ebd., S.377) – mental kaum gewachsen war. Allerdings schloss seine „unpolitische“ friedenspädagogische Position nicht aus, dass er sich an hochpolitischen Resolutionen beteiligte wie am „Manifest gegen die Wehrpflicht und die militärische Ausbildung der Jugend“ 1931, das u.a. auch Elisabeth Rotten, Paul Oestreich und Wilhelm Paulsen unterzeichneten (vgl. *Das werdende Zeitalter* 10, 1931, S.563).

114 Vgl. E. Weniger, *Das Bild des Krieges. Erlebnis, Erinnerung, Überlieferung*, in: *Die Erziehung* 5(1930), S.1-21. Dem Aufsatz lag ein 1929 gehaltener Vortrag auf einer Tagung des Hohenrodter Bundes zugrunde. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage nach dem „Bildungsgehalt des Kriegserlebnisses“ (S.4), und zwar in einem affirmativen und d.h. militaristischen Sinne, so dass der Widerspruch zwischen dem Denken Wenigers und den Zielen des Weltbundes kaum eklatanter sein könnte. Weniger wurde nach 1933 zu einem der führenden Militärpädagogen der Nazizeit; vgl. B. Siemsen, *Der andere Weniger. Eine Untersuchung zu Erich Wenigers kaum beachteten Schriften*, Frankfurt/M. 1995.

Werdende Zeitalter 10, 1931, S.204-212, Zitate S.212 u. 204).

109 So umschreibt Röhrs die NEF „ihrer Konzeption entsprechend“ als „im Grunde ... entwicklungsfähigen Kern einer globalen pädagogischen Gemeinschaft“, Röhrs, *Die „NEF“*, a.a.O. (Anm. 93), S.195.

110 Vgl. umfassend Näf, a.a.O. (Anm. 93).

111 Ebd., S.336.

112 Ebd., S.215f.

von der Not der Praxis [und – so lässt sich ergänzen – von einem Nachdenken über die politischen Bedingungen von Frieden und Friedenssicherung] abgekoppelten akademischen Pädagogik zu identifizieren beginne.“¹¹⁵ Dass dies nicht nur für Deutschland galt, belegt etwa der Fall Maria Montessoris, für die Friedenserziehung, verstanden als Entfaltung der genuin auf Frieden hin angelegten menschlichen Natur durch Erziehung, *und* Paktieren mit dem auf Gewalt und Repression basierenden, den Krieg verherrlichenden und als politisches Mittel einsetzenden italienischen Faschismus sich keineswegs ausschlossen.¹¹⁶

115 Näf, a.a.O. (Anm. 93), S.341.

116 Typisch für den „unpolitischen Pazifismus“ Maria Montessoris ist ihr aus einem Vortrag auf dem Kongress des Völkerbundes im April 1932 in Genf hervorgegangener Aufsatz „Der Frieden und die Erziehung“ (La Pace e l'educazione) (im Folgenden zit. n. H. Röhrs, Hg., Friedenspädagogik, Frankfurt/M. 1970, S.49-66). Darin beschreibt sie „das, was wir Frieden nennen“, als „eine erzwungene Anpassung der Besiegten an die Unterdrückung durch den Sieger“ und als Gegenbild dazu den „wahren Frieden“ als „Triumph der Gerechtigkeit und Liebe unter den Menschen“, der „eine Welt voll Harmonie“ schafft (S.50f.); vergleicht Krieg mit Krankheit bzw. Pest und identifiziert seine eigentliche Ursache mit der Verderbtheit der Erwachsenenwelt. Rettung könne nur von der Unverdorbenheit des Kindes kommen, in dem sie „einen Messias“, „einen Erneuerer der Menschheit und ihrer Gesellschaft“ wie auch den „Stern der Hoffnung“ sah. Diese Rettung werde jedoch verhindert durch den permanenten „Kampf zwischen dem Erwachsenen und dem Kind, zwischen dem Blinden und dem Sehenden“ (S.57). Montessoris Therapievorschlag: „Man muß die gesunde Natur [des Kindes] vor den Irrwegen, die während der Entwicklungszeit erzwungen werden, schützen, und die psychische Gesundheit der Menschen erlangen.“ (S.61) *Und*: Es sind „nur zwei Dinge nötig ... , um der Welt den Frieden zu sichern. Das erste ist der neue Mensch, der bessere Mensch, und dann eine Umgebung, die den unendlichen Wünschen der Menschen keine Grenzen mehr setzt.“ (S.63)

Bezeichnend ist, dass Maria Montessori im Zeitraum der Entstehung dieses Vortrages die Prinzipien ihrer Pädagogik besonders eng an die faschistische Staatspädagogik anzuschließen versuchte (vgl. Leenders, a.a.O., Anm. 2, S.200ff.), so dass die Diskrepanz zwischen ihrem friedenspädagogischen Engagement einerseits, ihrem Paktieren mit dem Faschismus andererseits besonders eklatant erscheint.

d. Reformpädagogische Friedenspädagogik in schulischen und außerschulischen Praxisfeldern – Ansatzpunkte und Beispiele

So naiv uns heute, zumal nach den historischen Erfahrungen der Nach-Weimar-Zeit, die Vorstellung vieler Reformpädagogen anmuten mag, über eine „neue“ Erziehung einen „neuen“, Frieden schaffenden und erhaltenden Menschen hervorbringen und auf diesem Wege schließlich den „Weltfrieden“ „sichern“ zu können, so wenig Grund besteht dazu, die auf dieser Prämisse basierende schulische wie außerschulische reformpädagogische Praxis zu ignorieren. War doch – wie erwähnt – die autoritäre, patriarchale, an militärischen Leitbildern orientierte Erziehung des Kaiserreiches tatsächlich ein wesentliches Element bei der Reproduktion militaristischer Denk- und Handlungsmuster. Die „neue“ Erziehung wollte damit brechen, und zwar von der frühkindlichen, über die schulische bis zur außerschulischen Erziehung. Am sichtbarsten verändert hat sie zweifellos die Schule im Umfeld damaliger Reformschulen, ohne freilich schon in die Breite, insbesondere des höheren Schulwesens, hineinwirken zu können.¹¹⁷

Was bei allen Reformschulen, mehr oder weniger, auffällt, sind die den jungen Menschen eingeräumten Freiräume, das Bemühen, sie als Subjekte ernst zu nehmen, ihre Bedürfnisse und

Offensichtlich ist dies selbst den Mitarbeitern Mussolinis nicht entgangen, wie folgende Einschätzung zur Frage der Vereinbarkeit ihres Genfer Vortrages mit dem Faschismus belegt: „Im Publikum waren vor allem Frauen, vornehmlich aus nördlichen oder angelsächsischen Ländern, die zahllose Frauenvereinigungen leiten, die nutzlos für die Vereinigten Nationen [= den Völkerbund] sind. Sie beschäftigen sich mit Frauenwahlrecht, neuer Erziehung, Staatsbürgerschaft von verheirateten Frauen, Tierschutz, dem Buddhismus und vor allem mit dem Frieden. Montessoris Vortrag passte hier perfekt zum anwesenden Publikum. Ich habe ihren Diskurs nochmal gelesen und nichts neues darin gefunden. ... Die Anpassung ihrer Methode an den Frieden ist aus dem Kontext dieses Diskurses, der grotesk und kindisch (war), zu erklären.“ (Mitteilung eines Mitarbeiters an Mussolini v. 7.8.1932, zit. n. Leenders, a.a.O., Anm. 2, S.207).

117 → Beitrag: Schule

Interessen zu berücksichtigen, sie zumindest partiell an den schulischen Entscheidungsprozessen zu beteiligen und Formen einer symmetrischen Kommunikation zu praktizieren. Kinder und Jugendliche sollten nicht mehr aus- und zugerichtet werden – dies signalisierten schon die neuen Schulbauten der 1920er Jahre, die nicht länger „Kasernen“ glichen, aufgelockerte Sitzordnungen, vor allem aber Unterrichtsformen, die weder Aufmerksamkeit, noch gleichgerichtetes Lern- und Arbeitsverhalten zu erzwingen suchten, sondern unterschiedliche Möglichkeiten und Formen der Individualisierung, der Gruppenarbeit, des Unterrichtsgesprächs wie der außerschulischen Erkundung und der Studienfahrt erprobten und nutzten. Nicht zuletzt intendierte die an vielen Reformschulen durchgeführte Koedukation den Abbau von Geschlechterstereotypen und damit die Modifikation überkommener Männlichkeitsvorstellungen wie Härte, Tapferkeit, Willenskraft und Heroismus, wie sie bis in die paramilitärischen Kampfverbände der Weimarer Rechten verbreitet waren.

Ob und inwieweit die Schulen der Reformpädagogik ihre Erziehungsziele wirklich erreicht haben, lässt sich heute kaum mit Sicherheit sagen. Zum einen weil entsprechende Untersuchungen nie durchgeführt worden sind, zum anderen weil wir viel zu wenig über das außerschulische Umfeld der betreffenden Schüler wissen, zum Beispiel die Erziehungsprozesse im Elternhaus: Einige Kinder werden schon zu Hause nach reformpädagogischen Gesichtspunkten erzogen worden sein, andere wiederum nach überkommenen autoritären Mustern. Einen Anhaltspunkt bieten allenfalls die überproportional vielen Absolventen von Reformschulen, die sich während der Nazi-Zeit nicht angepasst oder sogar am Widerstand beteiligt haben. Hieraus ließe sich ein Einfluss dieser Schulen in Richtung auf mehr Selbstbestimmung, Bereitschaft zu politischer Verantwortungsübernahme und Verweigerung blinder Gefolgschaft ableiten.¹¹⁸

Neben grundlegenden Veränderungen schulischer Sozialisation bedurfte es aus friedenspä-

dagogischer Perspektive dringend einer Neuorientierung gesamtgesellschaftlicher Einstellungen und Haltungen. Höhere Schulen und Universitäten konnten sie bekanntlich kaum vermitteln. Kritische Organe wie „Die Neue Erziehung“ und „Die Friedens-Warte“ beklagten die dort nur wenig ausgeprägte demokratisch-republikanische Gesinnung wie den fehlenden Geist der Völkerversöhnung, verwiesen auf weit verbreiteten Chauvinismus und Militarismus.¹¹⁹ So verwundert nicht, dass beispielsweise Siegfried Kaweraus Kritik an den damaligen deutschen Geschichts- und Lesebüchern wie seine selbst entwickelten Hilfsmittel für einen soziologisch orientierten Geschichtsunterricht mit friedenspädagogischer Ausrichtung¹²⁰ im philologischen Milieu fast gar nicht rezipiert wurden, allenfalls eine dem BESch nahestehende Minderheit von Lehrern erreichten. Zu dieser Minderheit gehörte Fritz Karsens Karl-Marx-Schule in Berlin-Neukölln, deren „Geschichtsplan“ deutliche Einflüsse Kaweraus erkennen lässt.¹²¹

Aufschluss über die Vermittlung gesellschaftspolitischer Einstellungen an Reformschulen wie über den dort erteilten Geschichts- und Staatsbürgerlichen Unterricht der oberen Klassen geben – zumindest indirekt – die in der „Sächsischen Schul-“ und der „Leipziger Lehrerzeitung“ geführten Diskurse. Beide reformorientierten Zeitschriften belegen ein außerordentliches Interesse an entsprechenden Informationen wie am Austausch darüber. Kein anderes Fach wurde so intensiv diskutiert wie der Geschichts- und Staatsbürgerliche Unter-

119 Vgl. NE 2(1920), S.9ff.; 5(1923), S.8ff., 185ff., 250, 264; 9(1927), S.559 u.ö.; Friedens-Warte 24(1924), S.19ff.; 26(1926), S.177f.; 27(1927), S.188f.; 28(1928), S.152f. u.ö.

120 Vgl. Kawerau, Denkschrift, a.a.O. (Anm. 87); ders., Soziologischer Ausbau des Geschichtsunterrichts, Berlin 1921; ders. (Hg.), Synoptische Tabellen für den geschichtlichen Arbeits-Unterricht vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart, Berlin/Leipzig 1921²; ders., Alter und neuer Geschichtsunterricht, Leipzig o.J. [1924].

121 Vgl. K. Sturm, Der Geschichtsplan der Karl-Marx-Schule, in: Aufbau 4(1931), S.366-370; vgl. zum Einfluss Kaweraus auf Karsen: G. Radde, Fritz Karsen. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit, erw. Neuausg., Frankfurt/M. 1999, S.238, Anm. 14; → Beitrag: Schule.

118 Vgl. W. Keim, Erziehung unter der Nazi-Diktatur, Bd. 2: Kriegsvorbereitung, Krieg und Holocaust, Darmstadt 1997, S.346ff., 349, 351, 354 u.ö.

richt,¹²² 1928 machte ihn der Sächsische Lehrerverein sogar zum zentralen Thema seiner Jahrestagung.¹²³ Dabei ging es in nahezu allen Beiträgen um die in Art. 148 WRV geforderte „sittliche Bildung“ und „staatsbürgerliche Gesinnung ... im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerversöhnung“.¹²⁴ Offensichtlich konnten Redner und Autoren mit dem „Geist des deutschen Volkstums“ mehr anfangen als mit „Völkerversöhnung“, verbanden damit „eine Erziehungsabsicht nach der deutsch-völkischen Seite hin“¹²⁵, aber auch „Klassen-“ und „Volksversöhnung“ im Sinne der damals weit verbreiteten Vorstellung einer (nationalen) „Volksgemeinschaft“.¹²⁶ Als Konsequenz forderten sie eine national-zentrierte Geschichtsbeurteilung, für die „ausländische Geschichte“ nur „insoweit“ zu berücksichtigen war, „als sie den Gang der deutschen Geschichte entscheidend beeinflusst hat“¹²⁷. Die von einem Autor gezogene Quintessenz: „Volks- und Völkerver-

söhnung müssen *irgendwie* miteinander zusammengehen“ (W.K.)¹²⁸, bringt die Hilflosigkeit in Bezug auf den in Art. 148 geforderten „Geist der Völkerversöhnung“ voll zum Ausdruck; er blieb weithin Leerformel.

Nach Aufnahme Deutschlands in den Völkerbund im September 1926 erfuhr das Ziel „Völkerversöhnung“ eine Konkretisierung durch den im Mai 1927 zumindest in Preußen für alle Schüler verbindlich gewordenen „Völkerbundsunterricht“.¹²⁹ Der Völkerbund als eine der Friedenssicherung dienende internationale Organisation wurde auch in den sächsischen Lehrern-Organen gewürdigt, und zwar „nicht bloß aus wirtschaftlicher und geistiger Verflechtung heraus, sondern aus der nackten Erkenntnis“, dass es „im nächsten Kriege ... nicht Sieger und Besiegte geben“ werde, vielmehr „alle Beteiligten ... am Lebensnerv getroffen“ würden.¹³⁰ Zwar erschienen schon bald entsprechende Empfehlungen, Materialsammlungen und Handreichungen, letztendlich dürfte es jedoch auch an Reformvolksschulen im besten Falle zur Information über Entstehung, Zusammensetzung und Wirkungsweise des Völkerbundes gekommen sein, wie es Adolf Rude in seiner „Unterrichtslehre der Neuen Schule“ für die Volksschule empfahl.¹³¹ Dass die Idee des Völkerbundes in deutschen Schulen einmal so Fuß fassen würde wie in englischen, wo bis 1929 „über 600 Schulen ... Jugendgruppen der Liga für Völkerbund eingerichtet“ hatten, die sich aktiv mit Fragen internationaler Friedenssicherung auseinandersetzten,¹³² war in Deutschland angesichts des lange Zeit gestörten Verhältnisses zum Völkerbund von vornherein nicht zu erwarten gewesen,

122 Vgl. Leipziger Lehrerzeitung (LLZ) 25(1918), S.449; 27(1920), S.169, 262-265; 35(1928), S.87ff., 325ff., 497-502, 849-853; 36(1929), S.8ff., 695, 986f.; 37(1930), S.265 u.ö.; Sächsische Schulzeitung (SSZ) 86(1919), S.474-477; 88(1921), S.258ff.; 90(1923), S.148-151; 96(1929), S.1-5, 35, 154, 162-166, 340f., 375-379, 741ff., u.ö.

123 Vgl. LLZ 35(1928), S.325ff. u. 497-502.

124 Art. 148 WRV, zit. n. Siebert, a.a.O. (Anm. 54), S.77. – Aufschlussreich ist die Entstehungsgeschichte dieses Art. im Verfassungsausschuss: vgl. W. Landé, Die Schule in der Reichsverfassung. Ein Kommentar, Berlin 1929, S.166-172; vgl. Anm. 54 in vorliegendem Beitrag.

125 M. Weise, Zur Neugestaltung des Geschichtsunterrichts, in: SSZ 86(1919), S.474-477, hier S.477.

126 Vgl. Leitsätze für einen neuzeitlichen Geschichtsunterricht, in: LLZ 27(1920), S.169; A. Fiedler, Gehalt und Gestalt des Geschichtsunterrichts in der Volksschule, in: LLZ 35(1928), S.325ff., hier S.326; Die Schule im Dienste der Volksversöhnung und der Völkerversöhnung, in: LLZ 35(1928), S.773-776, hier S.774 u.ö.

127 Fiedler, a.a.O. (Anm. 126), S.326. – Dies im Gegensatz etwa zu Kaweraus Position, der „Deutschland ... nicht nach alter Weise isoliert ..., sondern *mit*ten hineingestellt in den Strom der europäischen und der Weltgeschichte“ sehen wollte, Kawerau, Synoptische Tabellen, a.a.O. (Anm. 120), S.IV; vgl. ähnlich bereits der Historiker Arthur Rosenberg, Die Reform des Geschichtsunterrichts, in: NE 2(1920), S.405-409.

128 Die Schule im Dienste der Volksversöhnung, a.a.O. (Anm. 125), S.774.

129 Vgl. StR Freund, Völkerbundsunterricht an den höheren Schulen Preußens, in: Friedens-Warte 28(1928), S.193-196.

130 R. Lehmann, Völkerbund und Völkerbundsunterricht, in: LLZ 35(1928), S.849-853, hier S.853.

131 Vgl. A. Rude, Die Neue Schule und ihre Unterrichtslehre, Bd. 2: Unterrichtslehre der Neuen Schule, Teil I, Osterwieck/Harz 1931, S.312f., dort auch Nachweise zu Empfehlungen, Materialsammlungen und Handreichungen (S.313, Anm. 153).

132 A. Fiedler, Völkerbund und Schule im Jahre 1929, in: SSZ 97(1930), S.128f., hier S.129.

zumal das nazistische Deutschland die Mitgliedschaft im Völkerbund bereits 1933 wieder beendete und schon Jahre zuvor Weltwirtschaftskrise, Stellenabbau und staatliche Sparzwänge andere Fragen in den Mittelpunkt gerückt hatten.

Geschichts- und Staatsbürgerlicher Unterricht konnten die unmittelbare Begegnung, den persönlichen Kontakt mit Menschen anderer Nationen nicht ersetzen. Hier bestand am ehesten die Chance, weit verbreitete nationale Stereotypen als solche zu durchschauen, sich als Menschen schlechthin kennen und schätzen zu lernen und damit fremdenfeindliche Gefühle, Ängste wie Aggressionen, abzubauen.¹³³ Dafür boten die Weimarer Reformschulen relativ gute Voraussetzungen. Dies begann bereits bei den Schulgründern und -leitern, die – wie beispielsweise Paul Geheeb, Fritz Karsen, Wilhelm Lamszus oder Klaus Böttcher – selbst international breit vernetzt waren, zum Teil wertvolle schulpädagogische und didaktische Anregungen aus England, den USA und sogar der Sowjetunion empfangen hatten.¹³⁴ Darüber hinaus verliehen zahlreiche Besucher/innen aus dem Ausland vielen Reformschulen ein internationales Flair; nicht zuletzt ist davon auszugehen, dass auch ein Teil ihrer Lehrerschaft sich an internationalen Kongressen wie denen des Weltbundes beteiligte und/oder internationalen Lehrerorganisationen angehörte.

Eine Besonderheit der internationalen Beziehungen Weimarer Reformschulen stellten die Indien-Kontakte der Odenwaldschule dar, die ohnehin ein von Schüler- wie Lehrerseite her besonders internationales, multireligiöses und multikulturelles Profil besaß und zu den damals aus dem In- und Ausland meist besuchten Reformschulen gehörte.¹³⁵ Die Indien-Kontakte kamen zustande durch Paul Geheeb's Interesse an indischer Religion und Philosophie, die vor dem Ersten Weltkrieg im Bildungsbürgertum breite Resonanz fanden. Bereits im Frühjahr 1922 verbrachte „ein Mitstreiter und Verehrer Gandhis und Mitglied der Bahai-Bewegung ... einige Tage in der Odenwaldschule“¹³⁶, woran sich weitere Besuche anderer Inder/innen anschlossen. Ab „Herbst 1927 ... lebten immer irgendwelche indischen Gäste von der Schule mit“¹³⁷, die vielfach zugleich die Funktion von Gastlehrer/innen übernahmen. Sie wurden für die Schule als „große Bereicherung“ erlebt¹³⁸ und trugen dazu bei, den im friedenspädagogischen Diskurs der Reformpädagogik zentralen Begriff der „Menschheit“ praktisch erfahrbar werden zu lassen. Berühmtester Gast der Schule war im Sommer 1930 der Schriftsteller, Philosoph, Pädagoge und Nobelpreisträger für Literatur Rabindranath Tagore, der in Indien eine Schule nach ähnlichen Prinzipien wie Geheeb in Deutschland gegründet hatte als „Ort, an dem Jung und Alt in Frieden miteinander leben sollten“.¹³⁹

Internationale Schülerkontakte gab es in den 1920er Jahren hauptsächlich in Form von Schülerkorrespondenzen und Klassenfahrten, wobei Interesse und Möglichkeiten an Reformschulen größer als an Normalschulen gewesen sein dürf-

133 Ganz in diesem Sinne forderte der bereits erwähnte Historiker Arthur Rosenberg Schülerfahrten nach England und Russland (!) und zwar gerade auch für „ausgewählte deutsche Arbeiterkinder“, weil dies „aufs glücklichste zur Vertiefung des internationalen Sinns beitragen“ würde (Rosenberg, a.a.O., Anm. 127, S.407). – Ebenfalls angeregt wurde bereits der Schüleraustausch zwischen Deutschland und Polen, vgl. E. Kern, Lehrer-, Studenten-, und Schüleraustausch zwischen Deutschland und Polen, in: NE 11(1929), S.946ff.

134 Vgl. zu *Geheeb*: Näf, a.a.O. (Anm. 93); zu *Karsen*: Radde, a.a.O. (Anm. 121); zu *Lamszus*: G. Schmitt-Kollmann, Nationale und internationale Kontakte des Schulreformers Wilhelm Lamszus, in: R. Lehberger (Hg.), Nationale und internationale Verbindungen der Versuchs- und Reformschulen in der Weimarer Republik, Hamburg 1993, S.80-94; zu *Böttcher*: U. M. Nitsch, Internationale Kontakte des Bremer Versuchsschullehrers Klaus Böttcher, Leiter der Versuchsschule an der Staderstraße von 1926-

1933, in: Lehberger, Nationale und internationale Verbindungen, a.a.O., S.31-39.

135 Vgl. Indien-Kontakte: Näf, a.a.O. (Anm. 93), S.268-285; Zusammensetzung der Schüler- und Mitarbeiterschaft: ebd., S.90-93; Besucher: H. Schmitt, Die Besucherbücher der Odenwaldschule (1910-1933), in: Lehberger, Nationale und internationale Verbindungen, a.a.O. (Anm. 134), S.131-135.

136 Näf, a.a.O. (Anm. 93), S.273.

137 Ebd.

138 Ebd., S.279.

139 Ebd., S.282, zu Tagore ebd., S.271f. u.ö.

ten. Eine Untersuchung für Hamburg¹⁴⁰ belegt freilich, dass nur einzelne Schulen die – z.B. von der „Weltjugendliga“ bereitgestellten¹⁴¹ – Briefkontakte wahrnahmen, obwohl die Hamburger Schulbehörde seit 1925 Lehrer/innen sogar „Stipendien und Urlaub für Auslandsreisen bewilligte“, um vor Ort „gezielt geeignete und mögliche Briefpartner“ zu ermitteln.¹⁴² Für Klassenreisen ins Ausland kamen höchstens die relativ prosperierenden Jahre zwischen 1924 und 1929 in Frage; während der Zeit der Inflation und der Weltwirtschaftskrise dürften sie eine Ausnahme gewesen sein.¹⁴³ In Hamburg unternahm die Lichtwarkschule 1925 die erste nachweisbare Klassenfahrt ins Ausland, der bereits im nächsten Jahr die zweite – wie die erste nach England – folgte. Beide wären ohne ideelle und materielle Unterstützung vor Ort kaum möglich gewesen. So stellten 1926 die Quäker „Räume eines ihrer Londoner Gebetshäuser für einen mehrwöchigen Aufenthalt kostenlos zur Verfügung“ und vermittelten „Familienbesuche, Kontakte zu Organisationen, Privatleuten, Museumsbesuche und anderes mehr“.¹⁴⁴ Interessanterweise gehörten die an internationalen

Schülerkontakten beteiligten Lehrer überproportional oft „kleinen pazifistischen Organisationen“ oder „linken Gruppen“ an,¹⁴⁵ so dass auch auf der Ebene einzelner Schulen direkte Verbindungen zwischen Reformpädagogik und Friedensbewegung nachweisbar sind. Die Erfahrungen auf Schülerseite waren in der Regel überaus positiv. Allerdings kam es in der Endphase Weimars zunehmend zu ablehnenden Reaktionen der „politisch extremen Parteien auf der Linken wie auf der Rechten“, von denen auch einzelne Schülergruppen beeinflusst wurden. Sie lehnten „selbst kleine Schritte und Beiträge zur Völkerversöhnung“ ab, soweit sie nicht mit ihrer Parteidoktrin übereinstimmten.¹⁴⁶

Internationale Kontakte von Jugendlichen spielten ebenfalls in der außerschulischen Jugendarbeit eine wichtige Rolle, speziell in der sozialistischen Kinderfreundebewegung,¹⁴⁷ die „mit insgesamt 788 Ortsgruppen und 120.000 Kindern im Alter von 6 bis 14 Jahren“ die in den 1920er Jahren größte deutsche Kinderorganisation darstellte.¹⁴⁸ Zu ihren zentralen Zielen gehörten Kriegsächtung und internationale Verständigung. Ihr „führender Theoretiker, Methodiker und Organisator“¹⁴⁹ war der sozialistische Bildungspolitiker und Schulreformer Kurt Löwenstein (1885-1939)¹⁵⁰. „Internationale Kon-

140 J. Berlin, Internationale Kontakte Hamburger Schulen während der Weimarer Republik, in: Lehberger, Nationale und internationale Verbindungen, a.a.O. (Anm. 134), S.95-102.

141 Die „Weltjugendliga“, 1919 in Wien von jungen Frontsoldaten gegründet, „wollte, indem sie persönliche Beziehungen zur Auslandsjugend anbahnte, zur internationalen Verständigung beitragen“ (Lütgemeier-Davin, Pazifismus, a.a.O., Anm. 53, S.56). Sie hatte bis 1923 in allen Ländern „Briefwechselstellen“ eingerichtet, die entsprechende Adressen vermittelten (vgl. NE 23, 1923, S.271).

142 Berlin, a.a.O. (Anm. 140), S.99.

143 Vgl. die Einschränkungen, von denen Otto Koppelman, der in Fritz Karsens Karl-Marx-Schule in Berlin-Neukölln für Studienfahrten zuständig war, bereits für Wanderungen von mehr als drei Tagen berichtet (O. Koppelman, Die Studienfahrt, in: Aufbau 5, 1932, S.291-303, hier S.293f.). Die Studienfahrt spielte im didaktischen Konzept der Karl-Marx-Schule eine zentrale Rolle. Zwischen 1926 und 1932 gingen von 140 Studienfahrten immerhin 22 ins Ausland, davon sieben nach London, sechs nach Wien, je zwei nach Prag, Paris, Luxemburg/Belgien und Dänemark, eine nach Amsterdam und Rotterdam (Radde, a.a.O., Anm. 121, S.130).

144 Berlin, a.a.O. (Anm. 140), S.100.

145 Ebd.

146 Ebd., S.101.

147 Vgl. N. Richartz, Die Pädagogik der „Kinderfreunde“, Theorie und Praxis sozialdemokratischer Erziehungsarbeit in Österreich und der Weimarer Republik, Weinheim/Basel 1981; S. Andresen, Sozialistische Kindheitskonzepte. Politische Einflüsse auf die Erziehung, München/Basel 2006, S.35-71.

148 F. Brandecker, Kurt Löwenstein (1885-1939): Sozialistische Erziehung als Forderung und Tat, in: ders. u.a., Klassiker der sozialistischen Erziehung, Bonn 1989, S.15-47, hier S.17.

149 Ebd., S.18.

150 Vgl. G. Betz u.a. (Hg.), Wie das Leben lernen ... Kurt Löwensteins Entwurf einer sozialistischen Erziehung. Beiträge und Dokumente, Berlin 1985; Brandecker, a.a.O. (Anm. 148); E. Weiß, Radikal-demokratisch engagiert und brutal verfolgt, wiederholt verdrängt und bemerkenswert aktuell – Der sozialistische Pädagoge Kurt Löwenstein, in: M. Dust u.a. (Hg.), Pädagogik wider das Vergessen. Festschrift für Wolfgang Keim, Kiel/Köln 2000, S.469-489; *Schriften*: K. Löwenstein, Sozialismus und Erziehung. Eine Auswahl aus den Schriften 1919-

grosse, Schüler- und Lehreraustausch, Briefwechsel usw.“ schienen ihm als Weg zum europäischen Frieden nicht ausreichend, weil sie sich „nur auf dem herkömmlichen Wege individueller Verständigung“ bewegten. Für die „Kinderfreunde“ sah er weitergehende Möglichkeiten im „Setzen einer internationalen Wirklichkeit“, die das Bewusstsein der jungen Menschen durch „opferbereite Werkätigkeit“ wirklich erreichte und veränderte.¹⁵¹ Der Ort dafür sollten internationale Kinderrepubliken sein, d.h. mehrwöchige Zeltlager, die von den Kindern und Jugendlichen mit Unterstützung von Laienhelfern nach demokratischen Regeln selbstbestimmt gestaltet wurden, mit einem Lagerparlament als oberstem Selbstverwaltungsorgan und einem Präsidenten an der Spitze.

Das erste Zeltlager fand 1926 statt, doch erst das zweite 1927 in Seekamp bei Kiel mit über 2.000 Kindern wurde als eine Art Modell beispielgebend.¹⁵² Es folgten 1928 acht Zeltlager mit 5.000 und 1929 sechs Zeltlager für etwa 10.000 Kinder, eines davon zum ersten Mal außerhalb Deutschlands, und zwar in Dänemark. Vereinzelt nahmen hier wie in den folgenden Jahren bereits ausländische Kinder und Jugendliche als Gäste teil. Doch erst 1932 gelang es, in Draveil bei Paris eine wirklich internationale Kinderrepublik „Solidarität“ mit 680 deutsch- und 140 französischsprachigen Kindern und internationalen Helfergruppen zu organisieren.¹⁵³ Dies zu einer Zeit, die durch Weltwirtschaftskrise, Wahlerfolge der NSDAP und – nahezu gleichzeitig – die widerrechtliche Amtsenthebung der sozialdemokratisch geführten preußischen Regierung gekennzeichnet war.

Die „roten“ Kinderrepubliken der Kinderfreunde sind ein gutes Beispiel für die prakti-

sche Verbindung von Reformpädagogik und Pazifismus, nicht nur, weil die als spezifisch reformpädagogisch geltende Form des „Zeltlagers“ sich mit friedenspädagogisch relevanter internationaler Zusammenarbeit verbunden hat, sondern weit darüber hinaus die Zeltlager von Anfang an eine ausgeprägt pazifistische Komponente enthielten. So bildete bereits in Seekamp einen Höhepunkt die Antikriegskundgebung mit dem Schwur: „Nicht Mine, Granate, Angriff und Blut, nicht Massengräber und Siegesfanfaren, wir tragen in uns eine heilige Glut, die wollen wir hüten und treu bewahren“ sowie der Forderung: „Wir wollen nie wieder Krieg!“¹⁵⁴ Und in Draveil fand unter großer emotionaler Anteilnahme der französischen Bevölkerung ein Friedensfest statt, bei dem der zentrale Lagerplatz den Namen „Platz des Friedens“ erhielt, „alle Zelte und Dörfer ... außerordentlich mannigfaltigen Friedensschmuck“ trugen und zum Abschluss „die deutsche Parlamentspräsidentin, ein Mädel von 14 Jahren, ... in einfachen, aber wirksamen Worten vom Frieden und von der Verbrüderung“ sprach, was von der „französischen Parlamentspräsidentin, ein[em] 13jährige[n] Mädchen“, erwidert wurde.¹⁵⁵ Das Lager Draveil konnte bekanntlich keine Fortsetzung finden; bereits ein halbes Jahr später, im Februar 1933, überfiel ein SA-Trupp Löwenstein in seiner Wohnung, zwang ihn zur Flucht nach Paris, wo er wenige Wochen vor Beginn des Zweiten Weltkrieges starb.¹⁵⁶

4. Reformpädagogik und Friedensbewegung in der NS-Zeit, im geteilten und im vereinigten Deutschland – Ausblick auf Verdrängung und Rezeption

Kurt Löwenstein war bekanntlich nicht der einzige friedenspädagogisch engagierte Reformpä-

1933, hg. v. F. Brandecker u. H. Feidel-Mertz, Berlin/Bonn-Bad Godesberg 1976; Zur *Friedenspädagogik*: Keim, Die Geschichte friedenspädagogischer Diskussionen und Bemühungen, a.a.O. (Anm. 3), S.578-581.

151 Löwenstein, Sozialismus und Erziehung, a.a.O. (Anm. 150), S.409.

152 Vgl. Die rote Kinderrepublik. Ein Buch für Arbeiterkinder, Berlin o.J. [1930²].

153 Vgl. K. Löwenstein, Die Kinderrepublik „Solidarität“, in: Löwenstein, Sozialismus und Erziehung, a.a.O. (Anm. 150), S.409-423.

154 Zit. n. H. Puhmann, „Die Staatsgewalt geht vom Kinde aus.“ Die roten Kinderrepubliken, in: Betz u.a., a.a.O. (Anm. 150), S.73-86, hier S.83.

155 Löwenstein, Sozialismus und Erziehung, a.a.O. (Anm. 150), S.419.

156 Vgl. M. Isemeyer, Reformpädagogik und Faschismus. Chronik der faschistischen „Machtergreifung“ im Neuköllner Schulbereich 1931-33, in: Betz u.a., a.a.O. (Anm. 150), S.107-127.

dagoge, der von den Nazis aus Deutschland vertrieben wurde. Strafversetzung, Entlassung und Vertreibung trafen vielmehr nahezu alle hier behandelten Pädagog/innen, Verbot, Zerschlagung und erzwungene Auflösung sämtliche friedenspädagogisch relevanten reformpädagogischen Organisationen, Schulen und außerschulischen Einrichtungen. Überraschen konnte dies nicht, gehörten doch Militarismus, die Agitation gegen Versailles als „Schanddiktat“ sowie die Ablehnung von Internationalismus und Völkerbund von Anfang an zu den Grundelementen der NS-Ideologie, der Aufbau einer starken Wehrmacht, die Revision von Versailles und die „Gewinnung von Lebensraum im Osten“ zu den zentralen Zielen des NS-Staates. Die Gegner der Nazis, zu denen unter den Pädagog/innen zahlreiche Mitglieder des BESch gehörten, hatten deshalb schon lange vor 1933 gewarnt, dass wer Hitler wähle, für den Krieg optiere. Reformpädagogik erhielt folglich im NS-Staat nur dort eine Chance, wo sie frei von Pazifismus war, wie etwa in den Hermann-Lietz-Schulen, deren damaliger Leiter Alfred Andreesen den 1919 verstorbenen Gründer der Heime an die Seite „der soldatischen Gestalt Hindenburgs“ und sogar „des Volkskanzlers Adolf Hitler“ rückte,¹⁵⁷ oder bei Peter Petersen, der 1934 dazu aufrief, „typische Züge des Politisch-Soldatischen im deutschen Lehrer auszubilden“ und ihn „unter das Ideal des Offiziers zu stellen“.¹⁵⁸

Reformpädagogische Projekte mit friedenspädagogischem Impetus fanden nur außerhalb Deutschlands eine Fortsetzung, und zwar in den von Vertriebenen weltweit gegründeten Exilschulen.¹⁵⁹ Diese knüpften an die Landerziehungsheimtradition von vor 1933 an, waren

jedoch noch viel stärker multikulturell, auf internationale Verständigung hin angelegt als die meisten Heime in Deutschland und überwandern damit deren „seit Lietz immanente ‚nationale‘ Ausrichtung“¹⁶⁰. Sie halfen den aus Deutschland geflüchteten Kindern, ihre mitgebrachte kulturelle Identität zu stabilisieren, sich zugleich aber die neue Kultur der Gastländer anzueignen, erfüllten somit eine im besten Sinne friedenspädagogische Brückenfunktion.¹⁶¹

Auch bei den Exilschulen lassen sich die für Weimar typischen Muster einer Verbindung von Reformpädagogik und Friedensbewegung auf eher ethisch-menschheitlicher oder auf stärker gesellschaftspolitisch orientierter Grundlage erkennen. Ein Beispiel für die „ethische“ Variante ist Paul Geheeb's Exilgründung *Ecole d'Humanité*, für die „gesellschaftspolitische“ die Pestalozzischule in Buenos Aires. Der nach seinem erzwungenen Auszug aus der Odenwaldschule 1934 von Geheeb gegründeten *Ecole d'Humanité* lag die Idee eines gemeinsamen Lebens und Lernens von Kindern und Erziehern aus möglichst unterschiedlichen Nationen und Kulturen zugrunde. Aus interkulturellen Begegnungen und Erfahrungen von Mensch zu Mensch sollte sich eine neue Gesinnung, daraus ein neuer Geist der Zusammenarbeit zwischen den Völkern und auf dieser Grundlage schließlich eine internationale Organisation entwickeln, die vom Geist wechselseitigen Verstehens getragen war. Geheeb wollte langfristig

„in jedem größeren Land ... wenigstens *eine* solche kulturelle Gemeinschaft entstehen [lassen], die in Organisation und Methoden den Schulen zum Vorbild diene und die Gesinnung der Völkerversöhnung, der wirtschaftlichen und kulturellen Zusammenarbeit und des ewigen Friedens zwischen den Nationen ausstrahle.“¹⁶²

Seit 1946 ist die *Ecole d'Humanité* in Goldern auf dem Hasliberg im Berner Oberland beheimatet; sie besteht heute noch.

157 A. Andreesen, Hermann Lietz. Der Schöpfer der Landerziehungsheime, München o.J. [1934], S.11.

158 P. Petersen, Bedeutung und Wert des Politisch-Soldatischen für den deutschen Lehrer und unsere Schule. Eine erziehungswissenschaftliche Betrachtung, in: Deutsches Bildungswesen 2(1934), S.1-17, hier S.5.

159 Vgl. H. Feidel-Mertz (Hg.), Schulen im Exil. Die verdrängte Pädagogik nach 1933, Reinbek 1983; W. Keim, Erziehung unter der Nazi-Diktatur, a.a.O. (Anm. 118), Bd. 2, S.276-291 (dort weiterführende Lit.hinweise).

160 Feidel-Mertz, a.a.O. (Anm. 159), S.66.

161 Vgl. ebd.

162 P. Geheeb, Idee und Projekt einer Schule der Menschheit (zuerst 1943), zit. n. Feidel-Mertz, a.a.O. (Anm. 159), S.124.

Im Unterschied zur Ecole d'Humanité hatte die von dem schweizerisch-argentinischen Herausgeber des „Argentinischen Tageblattes“ Ernesto Aleman 1934 gegründete und von vertriebenen sozialistischen Lehrern mit reformpädagogischem Hintergrund wie Alfred Dang, Heinrich Grönewald und August Siemsen getragene *Pestalozzischule*¹⁶³ einen antifaschistischen Charakter. Sie vertrat zwar parteipolitische und religiöse Neutralität, richtete sich aber zugleich klar gegen die nazistische Propaganda und Kulturpolitik in Lateinamerika. Um für die Schüler den Widerspruch zwischen der Inhumanität des Faschismus und einer für alle lebenswerten Zivilgesellschaft erfahrbar zu machen, fanden z.B. Projekte statt, bei denen Hilfsaktionen für internierte Kinder in einem Lager der Vichy-Regierung in Rivesaltes im Osten von Südfrankreich organisiert wurden. Briefkontakte ermöglichten einen persönlichen und direkten Einblick in die furchtbare Realität im Lager. Die Pestalozzischule ist heute bilinguale Begegnungsschule mit Modellcharakter und hat als erste im Lande den Schüleraustausch mit Deutschland praktiziert.¹⁶⁴

Weder in der alten Bundesrepublik, noch in der DDR bestand nach dem Krieg Interesse an den hier vorgestellten Traditionen, Repräsentanten und Modellen der Weimarer Zeit oder der Exilschulen, obwohl gerade letztere nach 1945 teilweise eine wichtige Funktion bei der gesellschaftlichen Reintegration von durch den Krieg traumatisierten Kindern, etwa aus Konzentrationslagern, übernommen hatten. Ursache für das allgemeine Desinteresse war in erster Linie der

sich schon bald abzeichnende Kalte Krieg, der zum Abbruch der nach 1945 von den Alliierten begonnenen Entnazifizierung und gesellschaftlichen Neuordnung, letztlich zur Wiederbewaffnung und zur Eingliederung beider deutscher Staaten in die entstehenden militärischen Machtblöcke der Nachkriegszeit führte. Pazifismus und Friedensgesinnung hatten damit in West- und Ostdeutschland keine Chance mehr, wurden im Gegenteil als „unrealistisch“ oder sogar als „gefährlich“ diskreditiert.

Eine Ausnahme stellt der von *Fritz Helling* (1888-1972) und anderen ehemaligen Mitgliedern des BESch aus beiden deutschen Staaten Ostern 1952 ins Leben gerufene „Schwelmer Kreis“ dar.¹⁶⁵ Er verband gesellschaftspolitisches mit schulreformerischem und friedenspädagogischem Engagement, warb für Verständigung zwischen Bundesrepublik und DDR, warnte vor der Wiederbewaffnung und einem neuen Krieg, knüpfte mit seinen Vorstellungen für eine neue Schule am Einheitsmodell des BESch aus den 1920er Jahren an und sah dafür aufgrund des „Gesetzes zur Demokratisierung der deutschen Schule“ von 1946 in der DDR günstigere Voraussetzungen als in der Bundesrepublik, wo das dreigliedrige Schulsystem restauriert worden war. Mit dem nachlassenden Interesse der DDR an gesamtdeutschen Plänen sowie dem Mauerbau verlor auch der „Schwelmer Kreis“ an Bedeutung.

In der alten Bundesrepublik dauerte es bis in die 1970er Jahre, ehe mit Friedens- und Alternativschulbewegung das Interesse an friedenspädagogischen Konzepten und Projekten der Reformpädagogik erwachte. Nachdem bereits in den 1970er Jahren Hermann Röhrs mit mehreren Beiträgen der NEF und dem Weltbund zu neuer Aufmerksamkeit verholten hatte,¹⁶⁶ ent-

163 Vgl. H. Schnorbach, Für ein „anderes Deutschland“ – Die Pestalozzischule in Buenos Aires (1934-1958), Frankfurt/M. 1995.

164 Vgl. ebd., S.191ff., 227ff. – Nach dem Krieg fand die „gesellschaftspolitisch“ orientierte Verbindung von Reformpädagogik und Friedensbewegung eine Fortführung etwa in der von *Hans Maeder* (1909-1988) begründeten Stockbridge School in Massachusetts (USA), in der zum ersten Mal weiße und farbige Kinder gleichberechtigt zusammen lebten und lernten, so dass der Schule Modellfunktion bei der Überwindung schulischer Rassentrennung in den USA zukam (vgl. G. Nabel, Verwirklichung der Menschenrechte. Erziehungsziel und Lebensform. Hans Maeder und die Stockbridge School, Frankfurt/M. 1985).

165 Vgl. F. Helling, Mein Leben als politischer Pädagoge, hg. v. B. Dietz u. J. Biermann, Frankfurt/M. 2007, S.141ff.; B. Dietz (Hg.), Fritz Helling, Aufklärer und „politischer“ Pädagoge im 20. Jahrhundert. Interdisziplinäre Beiträge zur intellektuellen Biographie, Wissenschaftsgeschichte und Pädagogik, Frankfurt/M. 2003.

166 Vgl. H. Röhrs, Die Reform des Erziehungswesens als internationale Aufgabe. Entwicklung und Zielvorstellung des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung, Rheinstetten 1977; Röhrs, Die „NEF“,

standen in den 1980er Jahren auch Arbeiten zur Friedenspädagogik eher linker und gesellschaftskritischer Gruppierungen wie vor allem des BESch und seines Umfeldes¹⁶⁷, ohne dass sie allerdings breit rezipiert worden wären. Dies gilt in noch stärkerem Maße für pazifistische Außen-seiter unter den Pädagogen wie Friedrich Wilhelm Foerster, obwohl er in Franz Pöggeler einen engagierten Erziehungswissenschaftler fand, der sich für ihn und seine friedenspädagogischen Schriften jahrzehntelang eingesetzt hat.¹⁶⁸

In der DDR gab es zwar schon in den 1960er Jahren materialreiche Analysen „imperialistischer und militaristischer Erziehung“ in Deutschland seit dem Kaiserreich¹⁶⁹, alternative bzw. gegenläufige Tendenzen in der Pädagogik fanden dagegen hier wie in der alten Bundesrepublik lange Zeit kaum Beachtung; dies gilt gerade für die Reformpädagogik.¹⁷⁰ Eine der wenigen Ausnahmen stellt die Würdigung von Friedrich Wilhelm Foesters „antimilitaristischem Kampf“ durch Karl-Heinz Günther bereits 1963 dar.¹⁷¹ Hing das Ignorieren in der Bundesrepublik vor allem mit der Verdächtigung friedenspädagogisch orientierter Repräsentanten

als Linke, zumindest als bürgerliche Abweichler zusammen, so in der DDR mit deren häufiger Distanz zur KPD, weswegen sie zu Revisionisten abgestempelt wurden. Mit welchen Schwierigkeiten DDR-Wissenschaftler rechnen mussten, die sich über derartige Ressentiments hinwegsetzten, hat Andreas Pehnke am Beispiel seiner eigenen Bemühungen um eine Würdigung von Wilhelm Lamszus beschrieben.¹⁷² Gleichwohl haben sich entsprechende Vorbehalte in der Endphase der DDR deutlich abgeschwächt, wie die letzte Auflage der „Geschichte der Erziehung“ von 1987 belegt.¹⁷³

Seit der Vereinigung hat sich der Forschungsstand zur Thematik im Grunde kaum weiter entwickelt, was auf wenig vorhandenes Interesse schließen lässt. So ist zu erklären, dass dem Zusammenhang von Reformpädagogik und Friedensbewegung bis heute weder in der reformpädagogischen, noch der friedenshistorischen Forschung wirkliche Beachtung geschenkt, allenfalls – wie bei Oelkers – in einer Fußnote ein Desiderat konstatiert wird. Allerdings gibt es derzeit Anzeichen für ein neu erwachendes Interesse an der Thematik, wie eine im Herbst 2011 vom Arbeitskreis Historische Friedensforschung veranstaltete Tagung zur Friedenspädagogik im 20. Jahrhundert, vor allem aber mehrere, nahezu zeitgleich an unterschiedlichen Orten entstandene Dissertationen zu Anna Siemsen als einer zentralen, bislang unbeachtet gebliebenen Repräsentantin demokratisch-sozialistischer Reformpädagogik mit friedenspädagogischen Intentionen und Schwerpunkten belegen.¹⁷⁴

Weitere wünschenswerte Forschungen müssten m.E. mindestens in vierfache Richtung gehen: *erstens* soziale und mentale Bedingungen analysieren, unter denen Reformpädagog/innen sich vor und nach dem Ersten Weltkrieg *kriegs- oder* friedenspädagogisch engagiert haben;

a.a.O. (Anm. 93); vgl. zum Forschungsstand Helmchen, a.a.O. (Anm. 93) u. Näf, a.a.O. (Anm. 93).

167 Vgl. etwa Bernhard, Mythos Friedenserziehung, a.a.O. (Anm. 61); ders., Kulturpolitik, Pazifismus und Erziehung, a.a.O. (Anm. 71); L. Rothermel, Frieden als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis, Frankfurt/M. 1988; Ellerbrock, a.a.O. (Anm. 71).

168 Vgl. zur Verdrängung Foesters: Pöggeler, Foerster – Aus Deutschland vertrieben, a.a.O. (Anm. 23), S.73-86.

169 Vgl. H. König, Imperialistische und militaristische Erziehung in den Hörsälen und Schulstuben Deutschlands 1870-1960. Vorlesungen, Berlin (Ost) 1962.

170 Vgl. G. Hohendorf, Die pädagogische Bewegung in den ersten Jahren der Weimarer Republik, Berlin (Ost) 1954.

171 Foerster wird dabei als „politisch-pädagogischer Denker des deutschen Bürgertums“ gewürdigt, bei dem „nicht ausgleichbare Gegensätze“ von „Reaktion“ und „fortschrittlichem Denken“ dicht beieinander lagen; K. H. Günther, Über politisch-pädagogische Auffassungen F. W. Foesters – dargestellt an seinen frühen Schriften, in: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte, Berlin (Ost) 3(1963), S.205-223, zu „F. W. Foesters antimilitaristischem Kampf“ S.218-223.

172 Vgl. Pehnkes Vorwort in: Lamszus, Antikrieg, a.a.O. (Anm. 40), S.6-11, hier S.7ff.

173 Vgl. K. H. Günther u.a. (Hg.), Geschichte der Erziehung, Berlin (Ost) 1987^{14/15} (Neufassung); dort z.B. die Würdigungen Foesters, Lamszus', Oestreichs und Kaweraus, die alle auch deren pazifistische Positionen zum Ausdruck bringen (S.447f.; 487; 566; 567).

174 Vgl. Jungbluth, a.a.O. (Anm. 90); Säger, a.a.O. (Anm. 90).

ebenso fragen, was das eine und das andere für ihr reformpädagogisches Selbstverständnis, aber auch ihre öffentliche Wahrnehmung als Reformpädagog/innen bedeutet hat;

zweitens Untersuchungen zu pazifistisch engagierten Reformpädagog/innen intensivieren, vor allem auch solchen im zweiten und dritten Glied; beispielsweise ist das Pazifismusverständnis Paul Oestreichs als zentralem Repräsentanten des BESch, inzwischen auch das Anna Siemsen relativ gut erforscht, kaum dagegen das vieler anderer Mitglieder des Bundes, etwa von Siegfried Kawerau oder Erich Witte; von letzterem ist noch nicht einmal das Todesdatum gesichert¹⁷⁵; Entsprechendes gilt für den Weltbund und erst recht für reformpädagogische Gruppierungen und Repräsentanten außerhalb von BESch und Weltbund;

drittens die Umsetzung friedenspädagogisch orientierter Reformpädagogik in schulischen und außerschulischen Praxisfeldern vertiefen; die im vorliegenden Beitrag skizzierten Ansatzpunkte haben höchstens Beispielcharakter;

viertens über die wichtige, aber – soweit ich sehe – bis heute noch kaum gestellte Frage der Aktualität reformpädagogischen pazifistischen Engagements nachdenken. Vielleicht ließe sich ein Interesse an der Thematik durch den Hinweis wecken, dass heutige Problemlagen wie der Zusammenhalt multikultureller Gesellschaften, die neu erwachten, religiös motivierten Feindbilder wie *der* Islam oder *die* islamischen, als potentiell terroristisch verdächtigten Gesellschaften und Staaten, aber auch neue Themen wie der „Umgang mit Heterogenität“ aus der historischen Beschäftigung mit friedenspädagogisch inspirierter Reformpädagogik vielfältige Anregungen gewinnen könnten.

5. Auswahlbibliographie

a. Quellen

Das Werdende Zeitalter. Organ des Internationalen Arbeitskreises für Erneuerung der Erziehung, ab 7. Jg.: Deutsches Organ für Erneuerung der Erziehung 1(1922)-11(1932).

Die Neue Erziehung. Sozialistische Pädagogik. Zwei-Wochenschrift, ab 2. Jg., H. 8/9: Zeitschrift (Monatsschrift) für Entschiedene Schulreform und freiheitliche Schulpolitik, zugl. Organ des Reichsbundes Entschiedener Schulreformer 1(1919)-15(1933), H. 7 (abgekürzt: NE).

Foerster, F. W., Die deutsche Jugend und der Weltkrieg. Kriegs- und Friedensaufsätze, Leipzig 1916³.

Foerster, F. W., Politische Ethik und Politische Pädagogik. Mit besonderer Berücksichtigung der kommenden deutschen Aufgaben, 3., stark erw. Aufl. der „Staatsbürgerlichen Erziehung“, München 1918.

Foerster, F. W., Erlebte Weltgeschichte 1869-1953. Memoiren, Zürich 1953.

Hipler, B. (Hg.), Friedrich Wilhelm Foerster: Manifest für den Frieden. Eine Auswahl aus seinen Schriften (1893-1933), Paderborn 1988.

Kawerau, S., Denkschrift über die deutschen Geschichts- und Lesebücher vor allem seit 1923, Berlin 1927.

Lamszus, W., Antikrieg. Die literarische Stimme des Hamburger Schulreformers gegen Massenvernichtungswaffen, neu hg. v. A. Pehnke, Frankfurt/M. 2003.

Lipp, K. (Hg.), Friedenspädagogik im Kaiserreich. Ein Lesebuch, Hohengehren 2006.

Lipp, K. u.a. (Hg.), Frieden und Friedensbewegungen in Deutschland 1892-1992. Ein Lesebuch, Essen 2010.

Löwenstein, K., Sozialismus und Erziehung. Eine Auswahl aus den Schriften 1919-1933, neu hg. v. F. Brandecker u. H. Feidel-Mertz, Berlin/Bonn-Bad Godesberg 1976.

Oestreich, P. (Hg.), Entschiedene Schulreform. Vorträge, gehalten auf der Tagung entschiedener Schulreformer am 4. und 5. Oktober 1919 im „Herrenhause“ zu Berlin, Berlin 1920.

Oestreich, P., Die Schule zur Volkskultur, München/Leipzig 1923, 2., erw. Aufl. Rudolstadt/Thüringen o.J. [1946].

Oestreich, P., Aus dem Leben eines politischen Pädagogen. Selbstbiographie, Berlin/Leipzig o.J. [1947].

Siemsen, A., Daheim in Europa. Unliterarische Streifzüge, Jena 1928.

175 Vgl. Anm. 88.

Siemsen, A., Spanisches Bilderbuch, Paris 1937.
Witte, E., Der Unterricht im Geiste der Völkerversöhnung, Berlin 1921.

b. Überblick und Hilfsmittel

Berg, Ch. (Hg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 4: 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkrieges, München 1991.
Donat, H./Holl, K. (Hg.), Die Friedensbewegung. Organisierter Pazifismus in Deutschland, Österreich und der Schweiz, Düsseldorf 1983.
Dülffer, J./Holl, K. (Hg.), Bereit zum Krieg. Kriegsmentalität im wilhelminischen Deutschland 1890-1914. Beiträge zur historischen Friedensforschung, Göttingen 1986.
Haubfleisch, D./Link, J.-W., Das Werdende Zeitalter (Internationale Erziehungs-Rundschau). Register sämtlicher Aufsätze und Rezensionen einer reformpädagogischen Zeitschrift in der Weimarer Republik, Bonn 1994.
Holl, K./Wette, W. (Hg.), Pazifismus in der Weimarer Republik, Paderborn 1981.
Keim, W., Die Geschichte friedenspädagogischer Diskussionen und Bemühungen, in: J. Calließ/E. Lob (Hg.), Handbuch Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung, Bd. 1: Grundlagen, Düsseldorf 1987, S.557-595.
Langewiesche, D./Tenorth, H.-E. (Hg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 5: 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur, München 1989.
Lipp, K., Friedensinitiativen in der Geschichte. Aufsätze – Unterrichtsmaterialien – Service, Herbolzheim 2002.
Reichel, K. F., Die pazifistische Presse. Eine Übersicht über die in deutscher Sprache im In- und Ausland bis 1935 veröffentlichten pazifistischen Zeitschriften und Zeitungen, Würzburg 1938.
Riesenberger, D., Geschichte der Friedensbewegung in Deutschland. Von den Anfängen bis 1933, Göttingen 1985.
Riesenberger, D., Den Krieg überwinden. Geschichtsschreibung im Dienst des Friedens und der Aufklärung, Bremen 2008.
Wette, W., Militarismus in Deutschland. Geschichte einer kriegerischen Kultur, Frankfurt/M. 2008.

c. Sekundärliteratur

Bernhard, A., Mythos Friedenserziehung. Zur Kritik der Friedenspädagogik in der Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft, Gießen 1988.
Bernhard, A., Kulturkritik, Pazifismus und Erziehung. Zum Zusammenhang von Erziehung und Frieden im pädagogischen Denken Paul Oestreichs, in: Neue Sammlung 38(1998), S.297-314.
Bernhard, A., Demokratische Reformpädagogik und die Vision von der neuen Erziehung. Sozialgeschichtliche und bildungstheoretische Analysen zur Entschiedenem Schulreform, Frankfurt/M. 1999.
Betz, G. u.a. (Hg.), Wie das Leben lernen ... Kurt Löwensteins Entwurf einer sozialistischen Erziehung. Beiträge und Dokumente, Berlin 1985.
Feidel-Mertz, H. (Hg.), Schulen im Exil. Die verdrängte Pädagogik nach 1933, Reinbek 1983.
Haubfleisch, D., Elisabeth Rotten (1882-1964) – eine (fast) vergessene Reformpädagogin, in: I. Hansen-Schaberg (Hg.), „etwas erzählen“. Die lebensgeschichtliche Dimension in der Pädagogik, Hohengehren 1997, S.114-131.
Jungbluth, M., Anna Siemsen – Eine demokratisch-sozialistische Reformpädagogin, Frankfurt/M. 2012.
Keim, W., Paul Oestreich (1878-1959). Friede durch kulturelle Erneuerung, in: Ch. Rajewski/D. Riesenberger, Wider den Krieg. Große Pazifisten von Immanuel Kant bis Heinrich Böll, München 1987, S.184-195.
Lehberger, R. (Hg.), Nationale und internationale Verbindungen der Versuchs- und Reformschulen in der Weimarer Republik, Hamburg 1993.
Lütgemeier-Davin, R., Pazifismus zwischen Kooperation und Konfrontation. Das Deutsche Friedenskartell in der Weimarer Republik, Köln 1982.
Mutschler, D., Die Pädagogen und der Friede. Ein Beitrag zur Rezeption der Reformpädagogik aus der Sicht der Friedenserziehung, in: L. Duncker (Hg.), Frieden lehren? Beiträge zu einer undogmatischen Friedenserziehung in Schule und Unterricht, Langenau-Ulm 1988, S.49-82.

- Näf, M., Paul und Edith Geheeb-Cassirer. Gründer der Odenwaldschule und der Ecole d'Humanité. Deutsche, Schweizerische und Internationale Reformpädagogik 1910-1961, Weinheim/Basel 2006.
- Pöggeler, F., Friedrich Wilhelm Foerster – Aus Deutschland vertrieben und nicht wieder angeeignet, in: W. Keim u.a., Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus – Eine kritische Positionsbestimmung, Marburg 1990, S.73-86.
- Röhrs, H., Die „New Education Fellowship“ – ein Forum der internationalen Reformpädagogik, in: H. Röhrs/V. Lenhart (Hg.), Die Reformpädagogik auf den Kontinenten – Ein Handbuch, Frankfurt/M. 1994, S.191-203.
- Röhrs, H., Gründung und Gestaltung der „Deutschen Sektion“ des „Weltbundes für Erneuerung der Erziehung“ (1921-1931) – ein bildungspolitisch bedeutsames Kapitel der internationalen Reformpädagogik, in: H. Röhrs (Hg.), Reformpädagogik und innere Bildungsreform (Gesammelte Schriften, Bd. 12), Frankfurt/M. 1998, S.291-308.
- Sänger, Ch., Anna Siemen – Bildung und Literatur, Frankfurt/M. 2011.
- Wilkending, G., Volksbildung und Pädagogik „vom Kinde aus“. Eine Untersuchung zur Geschichte der Literaturpädagogik in den Anfängen der Kunsterziehungsbewegung, Weinheim/Basel 1980.

Frauenbewegung

Christa Kersting

1. Einleitung
2. Forschungsstand
3. Frauenbewegung: Geschichte, Organisation, pädagogischer Diskurs
4. Exemplarische Diskurs- und Praxisfelder
5. Koedukation und Wandel des Geschlechterverhältnisses
6. Resümee und Ausblick
7. Auswahlbibliographie

1. Einleitung

Frauenbewegung¹ und Reformpädagogik entwickelten sich wie die Arbeiter-, die Jugend- oder die Lebensreformbewegung in Opposition zu gesellschaftlichen Unterdrückungs- und Zurichtungsprozessen. Ferment der industriell-kapitalistischen Transformation im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert, durchliefen beide „Bewegungen“ zwischen 1890 und 1933 einen vielfältigen Wandel und Internationalisierungsprozess. Besonders mit der Zuspitzung des Klassen- und des Geschlechterkampfes im Wilhelminischen Kaiserreich – zugleich Hochphase der Frauenbewegung – kam es zu Annäherungen, Verschränkungen und Transfers. Frauenbewegung und Reformpädagogik hatten dennoch einen jeweils eigenen Fokus, sie unterschieden sich stark voneinander in Zielperspektive, Interessen- und Problemlage, in Umfang wie zeitlichem Verlauf, jede für sich ist bis heute Gegenstand von Kontroversen und historischen Analysen.²

Das *Movens* der *Frauenbewegung* war die „Frauenfrage“: wie in Anbetracht der patriarchalisch verfassten, kapitalistischen Gesellschaft für Frauen Selbstbestimmung, ökonomische Unabhängigkeit und Gleichberechtigung in Recht, Politik und Gesellschaft durchgesetzt werden könnten. Zu ihrer Lösung entwickelten die seit den 1890er Jahren in eine bürgerliche und eine proletarische Richtung gespaltenen Frauen unterschiedliche Konzepte.³ Im Zentrum der *bürgerlichen Frauenbewegung* stand der Kampf für eine neue Rolle der Frau in Familie, Öffentlichkeit und Gesellschaft, die Abschaffung der patriarchalen Verhältnisse und ihrer mit „weiblicher Bestimmung“ seit dem frühen 19. Jahrhundert begründeten geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung und der häuslichen Sphäre als alleinigem Wirkungsfeld. Der *gemäßigte*, gesellschaftlich einflussreichere, zahlenmäßig größte *Flügel*, bald angeführt von *Helene Lange* (1848-1930)⁴, *Gertrud Bäumer* (1873-1954)⁵,

1 Als Bezeichnung für die in sich uneinheitliche, in verschiedene Richtungen gesplante Bewegung wird in der Überschrift, anders als zur Präzisierung im Text, der Kollektivsingular gewählt.

2 Zu beiden „Bewegungen“ erscheinen jährlich zahlreiche neue Publikationen. Zur „Reformpädagogik“ vgl. vorliegende Bände. Als Überblicke zur Frauenbewegung etwa A. Schaser, *Frauenbewegung in Deutschland 1848-1933*, Darmstadt 2006; U. Gerhard, *Unerhört. Die Geschichte der deutschen Frauenbewegung*, Reinbek b. Hamburg 1990; dies., *Frauenbewegung und Feminismus. Eine Geschichte seit 1789*, München 2009.

3 In weiteren Kontroversen bildeten sich jeweils radikale und gemäßigte bzw. revisionistische Flügel.

4 J. Jacobi, *Helene Lange (1848-1930)*, in: *Klassiker der Pädagogik*, hg. v. H.-E. Tenorth, Bd. 1, München 2003, S. 199-215; A. Schaser, *Helene Lange und Gertrud Bäumer. Eine politische Lebensgemeinschaft*, Köln 2000; M. Göttert, *Macht und Eros. Frauenbeziehungen und weibliche Kultur um 1900 – eine neue Perspektive auf Helene Lange und Gertrud Bäumer*, Königstein/Ts. 2000. – *Kurzbiographien* zu den angeführten, in den verschiedenen Richtungen der Frauenbewegung engagierten Frauen in D. Weiland, *Geschichte der Frauenemanzipation in Deutschland und Österreich*, Düsseldorf 1983.

Marie Stritt (1855-1928)⁶ oder Alice Salomon (1872-1948)⁷, begründete seine Forderungen mit der Dialektik des in Wissenschaft und Technik betriebenen Fortschrittsprozesses: die als „spezifische Leistung des Mannes“ anerkannte Kultur habe gleichermaßen „große ... soziale ... Mißstände“ hervorgebracht⁸. Deshalb beanspruchten die Frauen, in der eigenen Reformarbeit den „weiblichen Kultureinfluß“ zur Geltung zu bringen und „in die große Gesellschaftsordnung noch einmal alle die Kräfte ein[zuf]ühren, die den geistig-sittlichen Untergrund der Familie gebildet“ hatten: „Rücksicht auf den andern“, „Achtung vor dem Einzelleben überhaupt“ und eine „geistigere Auffassung des sexuellen Lebens“⁹. Pionierinnen des radikalen Flügels wie Hedwig Dohm (1833-1918)¹⁰, Anita

Augsburg (1857-1943)¹¹, Minna Cauer (1841-1922) oder Hedwig Kettler (1851-1937)¹² pochten auf unbedingte Gleichheit der Geschlechter und Förderung des Menschen als eines Individuums. Für die *proletarische Frauenbewegung*, die sich mit ihrem Ziel, der Gleichstellung aller Menschen, als Teil des Klassenkampfes gegen das Kapital verstand, die dennoch die Vereinbarkeit von Beruf und Familie rechtfertigen musste und in der patriarchal verfassten Arbeiterbewegung um Anerkennung und Gleichberechtigung rang, war die „Frauenfrage“ vor allem eine politisch-soziale Frage. Die eigenständige Programmatik wurde maßgeblich von Clara Zetkin (1857-1933)¹³, Luise Zietz (1865-1922)¹⁴, Käthe Duncker (1871-1953) oder revisionistischen Reformern wie Lily Braun (1865-1916) oder Henriette Fürth (1861-1936)¹⁵ entwickelt. Aus den unterschiedlichen Vorstellungen weiblicher Emanzipation resultierten verschiedenartige Bildungskonzepte (vgl. Kap. 3), gemeinsam aber war den Frauen das Bewusstsein, „daß wir hier im Dienst der Zukunft stehen und der kommenden Generation verantwortlich sind“¹⁶. Die bürgerlichen Frauen begriffen ihre bisher verborgene Tätigkeit in den Familien als Arbeit an der moralisch-religiösen Substruktur der Gesellschaft; nicht nur historisch prädisponiert durch „Mutterschaft“, sondern durchaus auch strategisch im Professionalisierungsinteresse sprachen sie nun von ihrem Auftrag der „*Erziehung der werdenden Menschheit*, ... den

-
- 5 Schaser, Helene Lange und Gertrud Bäumer, a.a.O. (Anm. 4); Göttert, a.a.O. (Anm. 4).
- 6 E. Schüller, Marie Stritt. Eine „kampffrohe Streiterin“ in der Frauenbewegung (1855-1928), Königstein/Ts. 2005.
- 7 A. Salomon, Charakter ist Schicksal. Lebenserinnerungen. Aus dem Engl. übersetzt von R. Landwehr, hg. v. R. Baron/R. Landwehr, mit einem Nachwort von J. Wieler (zuerst 1983), Weinheim/Basel 1984². Als neue Edition: A. Salomon, Lebenserinnerungen. Jugendjahre, Sozialreform, Frauenbewegung, Exil, hg. v. der Alice Salomon Hochschule Berlin. Bearb. und aus dem Engl. von R. Landwehr, Frankfurt/M. 2008; A. Schüler, Frauenbewegung und soziale Reform. Jane Addams und Alice Salomon im transatlantischen Dialog. 1889-1933, Stuttgart 2004.
- 8 H. Lange, Das Endziel der Frauenbewegung, in: M. Stritt (Hg.), Der Interanationale Frauenkongress in Berlin 1904, Berlin [1905], S. 601-615, hier 613. Vgl. Ch. Kucklick, Das unmoralische Geschlecht. Zur Geburt der negativen Andrologie, Frankfurt/M. 2008.
- 9 Lange, Das Endziel der Frauenbewegung, a.a.O. (Anm. 8), S. 614. Eine klare Abgrenzung bereits gegen den vor allem von Frauen aus dem radikalen Flügel der Frauenbewegung unter Leitung von Helene Stöcker 1905 gebildeten „Bund für Mutterschutz“; dessen Eintreten für eine Ehe- und Sexualreform, für „freie Liebe“, eine neue Ethik und gleichberechtigte Anerkennung unehelich geborener Kinder wurde von den Gemäßigten kritisiert als Angriff auf die Institution Ehe und damit die Basis der Familie und der gesellschaftlichen Ordnung.
- 10 J. Meissner, Mehr Stolz, Ihr Frauen! Hedwig Dohm – eine Biographie, Düsseldorf 1987.

-
- 11 S. Kinnebrock, Anita Augsburg (1857-1943). Feministin und Pazifistin zwischen Journalismus und Politik, Herbolzheim 2005.
- 12 M. Bock, Hedwig Kettler. Eine Wegbereiterin gymnasialer Mädchenbildung, in: Hannoversche Geschichtsblätter, N.F., 44(1990), S.53-70.
- 13 Zu dem auch internationalen Engagement Zetkins vgl. U. Plener (Hg.), Clara Zetkin in ihrer Zeit. Neue Fakten, Erkenntnisse, Wertungen, Berlin 2008 (Rosa-Luxemburg-Stiftung, Reihe: Manuskripte, 76).
- 14 G. Notz, „Alle, die ihr schafft und euch mühet im Dienste anderer, seid einig!“. Luise Zietz, geb. Körner (1865-1922), in: Jahrbuch für Forschungen zur Geschichte der Arbeiterbewegung 2(2003)2, S.135-149.
- 15 A. Epple, Henriette Fürth und die Frauenbewegung im deutschen Kaiserreich. Eine Sozialbiographie, Pfaffenweiler 1996 (Forum Frauengeschichte, 17).
- 16 Lange, Das Endziel der Frauenbewegung, a.a.O. (Anm. 8), S.64f.

Menschen zum Menschen [zu] machen“¹⁷. Für die proletarischen Frauen setzte humane Bildung die Beseitigung kapitalistischer und kirchlich-konfessioneller Machtstrukturen voraus.

Trotz unterschiedlicher Gesellschaftsanalyse verstanden sich die bürgerliche und die proletarische Frauenbewegung in Deutschland als „Bildungsbewegungen“¹⁸. Bildung und Ausbildung seien Instrument für die notwendige Veränderung der weiblichen Lage. In der männlich dominierten Öffentlichkeit und Berufswelt war dies für bürgerliche Frauen der Weg zum Eintritt in standesgemäße Tätigkeiten, zu ökonomischer Selbständigkeit (verbunden mit dem Recht auf Arbeit) und Entwicklung als „Mensch“ und „Persönlichkeit“. Da die Vermehrung kommerziell angefertigter Konsumgüter häusliche Arbeit entwertete, entwickelten sie ein Verständnis von Arbeit als selbstbestimmtem Tun – durchaus parallel zu dem in Reformschulen konzipierten Lernbegriff, der für den Einzelnen eine Einheit von Leben und Wissensaneignung herstellen sollte. Betont wurde die existentielle und ethische Dimension beruflicher Arbeit.¹⁹ Bildung und Erwerb waren für bürgerliche Frauen ebenfalls aufgrund der demographischen Entwick-

lung zur Existenz- und Lebensfrage geworden (um 1900 gab es in Deutschland ca. eine Million mehr Frauen als Männer).²⁰ Auch die proletarische Frauenbewegung sah in der ökonomischen Unabhängigkeit durch Arbeit die Voraussetzung der Persönlichkeitsentwicklung. Arbeitserziehung, das zentrale Element sozialistischer Pädagogik, sollte deshalb zur „Ehre und Würde der Arbeit“²¹, zur „Freude an schöpferischer Arbeit“²² beitragen. In Anbetracht der Notwendigkeit permanenter Reproduktion konnte kulturelle Bildung den Arbeiterinnen zu einem Dasein als Mensch und Frau verhelfen.²³

Bildung und Arbeit waren nicht nur ein Schlüssel für weibliche Emanzipation. Gleichermaßen wollten die Frauen auf die kommende Generation Einfluss nehmen durch eine Erziehung und Bildung, die in Vorstellungen von anderen Geschlechter- und Machtverhältnissen, aber auch spezifisch weiblichen Erzieherqualitäten gründeten (vgl. Kap. 4a). Sie engagierten sich für eine an modernen Prinzipien, wie der Förderung individueller Entwicklung und Anleitung zu Selbsttätigkeit, ausgerichtete Kindererziehung, für die Behebung der Rückständigkeit des weiblichen Bildungssystems, vor allem in höherer Bildung und Fortbildung, für Berufsberatung, die Schaffung außerschulischer sozialpädagogischer Einrichtungen, von Plätzen für Spiel und Erholung, oder sie diskutierten Fragen wie den Beginn des Religionsunterrichts, säkulare Bildung, Koedukation oder

17 H. Lange, Die höhere Mädchenschule und ihre Bestimmung, Berlin 1888, S.19.

18 R. Nave-Herz, Die Geschichte der Frauenbewegung in Deutschland, 5., überarb. Aufl., Bonn 1997, S.25; G. Bock, Frauen in der europäischen Geschichte. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart, München 2000; Schaser, Helene Lange und Gertrud Bäumer, a.a.O. (Anm. 4); Schaser, Frauenbewegung, a.a.O. (Anm. 2), S.23ff.; H.-U. Bussemer, Frauenemanzipation und Bildungsbürgertum. Sozialgeschichte der Frauenbewegung in der Reichsgründungszeit, Weinheim/Basel 1985; vgl. G. Bäumer, Die Frau und das geistige Leben, Leipzig 1911, S.75ff.; A. v. Zahn-Harnack, Die Frauenbewegung. Geschichte, Probleme, Ziele, Berlin 1928, S.146-271.

19 Arbeit als „Tätigkeit, bei der jede ihre individuellen Kräfte nutzen kann, bei der jede das Gefühl hat, dass sie gerade für diese Arbeit geboren und bestimmt ist“ (A. Salomon, zit. n. A. Feustel/G. Koch, Hg., 100 Jahre Soziales Lehren und Lernen. Von der Sozialen Frauenschule zur Alice Salomon Hochschule, Berlin 2008, S.30f.). Vgl. I. Schröder, Arbeiten für eine bessere Welt. Frauenbewegung und Sozialreform 1890-1914, Frankfurt/M. 2001, S.300ff.: „Arbeit“ als Gegenbegriff zum emphatischen Begriff von „Freiheit“; → Beitrag: Arbeit.

20 T. Ziegler, Die geistigen und sozialen Strömungen des neunzehnten Jahrhunderts, Berlin 1911, S.571; M. Martin (Die Eingliederung der höheren Mädchenschule in das gesamte Bildungswesen, in: Die höhere Mädchenbildung. Vorträge, gehalten auf dem Kongress zu Kassel am 11. und 12. Oktober 1907, Leipzig/Berlin 1908, S.80): „Man hat die Berufsfrage für die Mädchen als *Versorgungsfrage* aufgenommen. *Wir* möchten eine Lebensfrage daraus machen und aus der *Not* eine Kraft entwickeln.“

21 C. Zetkin, Die Schulfrage (Bremen 1904), abgedruckt in: E. Frederiksen (Hg.), Die Frauenfrage in Deutschland. 1865-1915, Stuttgart 1981, S.287-295, hier S.292.

22 Ch. Uhlig, Clara Zetkin als Pädagogin, in: Plener, a.a.O. (Anm. 13), S.28-40.

23 Vgl. z.B. W. Zepler, Welchen Wert hat die Bildung für die Arbeiterin? (zuerst 1899), in: Frederiksen, a.a.O. (Anm. 21), S.273-285.

Schulgeldpflicht: Mit den zugrundeliegenden Theorien antizipierten, verhandelten und erprobten sie für die Reformpädagogik relevante Prinzipien. Zugleich unterstrichen die Frauen mit der Verantwortung für die Zukunft der Kinder die Dringlichkeit ihrer eigenen Qualifizierung, in angelsächsischen Ländern leiteten sie daraus auch die Forderung nach Anerkennung als Staatsbürgerin und Gewährung des Wahlrechts ab.²⁴ Trotz fundamentaler politischer Differenzen zwischen der bürgerlichen und der proletarischen Frauenbewegung spielte der Bildungsdiskurs mit seiner Doppelfunktion weiblicher Selbstbestimmung, Autonomie und Professionalisierung sowie der Erziehung der Kinder zu autarken, aber ebenso sozial verantwortlichen Individuen, hier wie dort eine herausragende Rolle.

Im Mittelpunkt des aus unterschiedlichen kultur- und zivilisationskritischen Reformströmungen gebildeten Konstrukts *Reformpädagogik* stand die Ablehnung der autoritären Drill-, Pauk- und Massenschule: konträr zum humanistisch-klassischen Ideal einer allseitig harmonischen Bildung der Anlagen und Fähigkeiten habe sie die Kinder – die „Subjekte der Schule“ – zu Objekten einer Qualifikation im Dienste ökonomischen Nutzens und wirtschaftlicher Effizienz gemacht.²⁵ Solche Pädagogik beruhe auf einem formalisiert-abstrakten, mechanischen Lehr- und Lernbegriff, nicht auf einem individualisierten, „Leben“, Wissensaneignung und Arbeit verbindenden Erziehungs- und Bildungsbegriff; die Schule sei kein Lern- und Lebensraum, sondern „Buchscheule“. Stattdessen entwarf man mit Verweis auf Rousseau ein emphatisches Bild vom Kinde als einem kreativen, selbsttätigen und spontanen Wesen und berief sich auf ein romantisches, vor allem aus Fröbels Pädagogik hergeleitetes Verständnis von der freien Entfaltung innerer Anlagen, Potenzen, die der Erwachsene im Laufe des Lebens eingeübt habe.²⁶ In einer Pädagogik „vom Kinde aus“ wollten Reformpädagogen einen

„neuen Menschen“ bilden, der seine körperlichen, intellektuellen, moralischen und künstlerisch-ästhetischen Fähigkeiten entwickle und selbständig, aufgrund von Erfahrung und eigenem Urteil nach allgemeinen Prinzipien handle. Diese anthropologische, die künftige Generation auch eugenisch²⁷ und sozialdarwinistisch verbessernde, „höher entwickelnde“ Orientierung veränderte die Beziehung zwischen Erziehendem und Zögling radikal, verkehrte sie gar ins andere Extrem; Bildung und Schule sollten modernisiert, ja revolutioniert werden.²⁸ Gefordert wurden zudem, gerade für Arbeiterkinder, außerschulische Bildung und eine gesetzliche Kinder- und Jugendwohlfahrt²⁹. Strittig war zwischen unterschiedlichen bürgerlichen wie

24 Ch. Kersting, Der Auftritt der Frauen auf der Wissenschaftsbühne. Chicago 1893, in: *Feministische Studien* 21(2003)2, S.265-280.

25 A. Siemsen, *Beruf und Erziehung*, Berlin 1926, bes. Kap. 17: Die Erziehungsfrage (S.195-215).

26 Z.B. mit implizitem Bezug auf *den* englischen Romantiker William Wordsworth, vgl. Kap. 4a.

27 Am exponiertesten Ellen Key, die im Dienste von Humanität nicht vor Euthanasie zurückschreckte (E. Key, *Das Recht des Kindes, seine Eltern zu wählen*, in: *Das Jahrhundert des Kindes*. Autorisierte Übertragung von F. Maro, neu hg. und mit einem Nachwort v. U. Herrmann, Weinheim/Basel 1992, S.9-46); etwa auch die Beiträge von W. Schallmayer (Ehe, Vererbung und Ethik der Fortpflanzung) und von M. Hilferding-Hönigsberg (Mutterpflichten vor der Geburt), in: A. Schreiber (Hg.), *Das Buch vom Kinde*, 2 Bde., Bd. 1, Leipzig/Berlin 1907, S.IX-XX, und S.XX-XXV. Vgl. zur Eugenikdiskussion in der Frauenbewegung um 1900 A. Taylor Allen, „Das Recht des Kindes, seine Eltern zu wählen“: Eugenik und Frauenbewegung in Deutschland und Großbritannien, in: M. S. Baader u.a. (Hg.), *Ellen Keys reformpädagogische Vision*, Weinheim/Basel 2000, S.105-124; U. Manz, Qualitätsförderung der kommenden Generation. Zum Zusammenhang von Bildung und Eugenik in der Debatte der bürgerlich-gemäßigten Frauenbewegung während der Weimarer Zeit, in: *Ariadne. Forum für Frauen- und Geschlechtergeschichte* (2008)53/54, S.84-91. Mit Hinweisen auf die radikal bürgerliche und proletarische Frauenbewegung vgl. Ch. Uhlig, *Sexualreform, Sexualerziehung und Arbeiterbewegung*. Diskurse in den Zeitschriften „Die Neue Zeit“ und „Sozialistische Monatshefte“ von der Jahrhundertwende bis zum Ersten Weltkrieg, in: *Jahrbuch für Forschungen zur Geschichte der Arbeiterbewegung* 2(2003)1, S.72-90.

28 Vgl. H. Retter, Kommunikation über Reformpädagogik, in: ders. (Hg.), *Reformpädagogik. Neue Zugänge – Befunde – Kontroversen*, Bad Heilbrunn 2004, S.209-232.

29 Zu deren Ambivalenzen vgl. D. J. K. Peukert, *Sozialpädagogik*, in: D. Langewiesche/H.-E. Tenorth (Hg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. V: 1918-1945, München 1989, S.307-335.

zwischen bürgerlichen und proletarischen reformpädagogischen Konzepten die Frage, wie das Verhältnis von individueller Selbstverwirklichung und sozialer Verantwortung, von Individuum und Gemeinschaft zu fassen sei, Letztere rückte in prekäre Nähe zu einem politisch-romantischen Volksbegriff. Für die Verwirklichung des „neuen Menschen“ engagierten sich um 1900 ebenfalls zahlreiche der Frauenbewegung verpflichtete Frauen, zumeist Lehrerinnen; im Kontext der „Pädagogik vom Kinde aus“ überprüften, revidierten und entwickelten sie ihre Erziehungsvorstellungen und -praxis weiter.³⁰ Ihre Initiativen hatten am Reformprozess einen bedeutenden, numerisch aber schwer zu bestimmenden Anteil. Vor dem Hintergrund der neuen Wissenschaften Soziologie, empirisch-experimentelle Pädagogische Psychologie, Psychoanalyse, der Erweiterung pädiatrischen Wissens sowie der Diskurse über Evolutionstheorie, Eugenik, Körperkultur oder auch im Zusammenhang mit der Vernachlässigung und Straffälligkeit von Kindern kam es zur Kooperation zwischen den Flügeln der bürgerlichen Frauenbewegung, der Reformpädagogik und lebensreformerischen Initiativen. Adele Schreibers „Buch vom Kinde“ (1907), ein Beispiel solcher Zusammenarbeit und eine Art *clearing house* für die „komplizierten Probleme des Werdens und Wachsens eines Menschen“, wollte „frei von konfessionellen und politischen Tendenzen“ dazu beitragen, dass „die junge Generation gesünder und freier zu mutiger und großzügiger Lebensauffassung heranwächst“.³¹

Nicht in der Politik, sondern in Erziehung, Bildung und sozialer Reform verfügten Frauenbewegung und Reformpädagogik also über ein gemeinsames, auch mit Hilfe der entstehenden Wissenschaften zu bearbeitendes Terrain. Die eine wollte die Emanzipation der Frauen, ihre

Bildung als Persönlichkeit und ein um das neue Verständnis von Erziehung erweitertes Konzept von Weiblichkeit³² durch strukturelle Veränderungen des Verhältnisses zwischen den Geschlechtern sowie zwischen Arbeit und Kapital erreichen. Die andere, die „Reformpädagogische Bewegung“, konzipierte Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen, deren Basis aus einem veränderten, in vielem der Frauenbewegung verwandten Verständnis der Natur des Kindes bestand. In beiden bestimmten vorromantische und romantische Quellen die Bilder der Weiblichkeit³³ und des Kindes.³⁴ Es waren hauptsächlich zwei Problemkreise, in denen es zu Überschneidungen, zu Austausch, Zusammenarbeit oder Abgrenzung kam: Einerseits die Neubestimmung des Geschlechterverhältnisses und der sozialen Ordnung,³⁵ denn die Kategorie „Ge-

30 Vgl. z.B. die Beiträge zur „Reform der Volksschule“, in: Die Lehrerin in Schule und Haus. Zentralorgan für die Interessen der Lehrerinnen und Erzieherinnen des In- und Auslandes 23(1906/07)8, S.213f.; H.19, S.510-514; J. Huber, Über Selbsttätigkeit im Unterricht, in: 24(1907/08)43, S.1231-1240; E. Morgenstern, Die Reform des Elementarunterrichts, in: 25(1908/09)17, S.478-483.

31 Schreiber, Das Buch vom Kinde, a.a.O. (Anm. 27), Bd. 1, Vorwort (1906), S.IV.

32 Der Terminus „Emanzipation“ wurde von der bürgerlichen Frauenbewegung eher gemieden. Für die Seite der Kinder nutzte ihn z.B. Lily Braun (Die Emanzipation der Kinder. Eine Rede an die Schuljugend, München 1911).

33 Die Frauenbewegung griff zurück auf die Geschlechterkonstrukte von Pestalozzi, Fröbel, Betty Gleim und Schleiermacher (vgl. Kap. 3); zur Fröbel-Rezeption vgl. Kap. 4a.

34 Vgl. für die Reformpädagogik H. Ullrich, Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken, Bad Heilbrunn/Obb. 1999; → Beitrag: Kindorientierung.

35 Vgl. G. Bäumer, Geschichte und Stand der Frauenbildung in Deutschland, in: H. Lange/G. Bäumer (Hg.), Handbuch der Frauenbewegung, Teil III: Der Stand der Frauenbildung in den Kulturländern, Berlin 1902, S.1-128, hier S.105. So wurde auch Helene Langes „Denkschrift“, die sog. Gelbe Broschüre von 1888, von den Gegnern nicht nur verstanden als Dokument „„eine[r] totale[n] Umwälzung des höheren Mädchenschulwesens“, „der höheren Frauenbildung überhaupt“, sondern einer sichtbar werdenden Macht der Frauen, „der sozialen Stellung der gebildeten Frau“ (H. Lange, Die Geschichte des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins [unvollendet], in: E. Meyn von Westenholz, Der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein in der Geschichte der deutschen Mädchenbildung, Berlin 1936, S.122-140, hier S.132). Zu Recht hat Edith Glaser die Überschätzung des Inhalts der „Gelben Broschüre“ kritisiert; vgl. E. Glaser, Was ist eine pädagogische Klassikerin? Helene Lange und die Stilisierung der „Gelben Broschüre“, in: Ariadne (2008)53/54, S.18-29. Ihre Wirkung beruhte dennoch darauf, dass sie in der Öffent-

schlecht“ – ebensowenig wie Koedukation ein genuines Thema der Reformpädagogik³⁶ – wurde durch die Auseinandersetzung mit weiblicher Bildung erstmals Gegenstand von Kontroversen im öffentlichen (bald auch staatlichen) Bildungssystem, andererseits die Neubestimmung von Erziehung, Bildung und pädagogischer Praxis.

Wissenschaftsgeschichtlich vollzog sich der Austausch zwischen beiden „Bewegungen“ um 1900 in einem durch akademische Hürden oder die gesellschaftspolitischen Bedingungen für die universitäre Etablierung der Erziehungswissenschaft unbehinderten Reformmilieu³⁷, hier suchten beide Antwort zu geben auf den sozialen Umbruch in Familie und Gesellschaft. Die Frauenbewegung hatte substantielle pädagogische Reformen eingeleitet, ihre Vorreiterrolle mussten die Frauen immer wieder betonen.³⁸

lichkeit als Fanal des Aufbruchs der Frauen(-bewegung) rezipiert wurde (Lange, Geschichte des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins, a.a.O., Anm. 35, S.131).

36 Z.B. führt Andreas Pehnke die von Wulf Wallrabenstein ermittelten zentralen Kategorien der Reformpädagogik (Kulturkritik, Erziehung vom Kinde aus, Selbsttätigkeit, Einheit von Lernen und Leben, Gemeinschaftsprinzip) in Gegenüberstellung zu deren Verständnis in der gegenwärtigen Diskussion an, ohne die Erwähnung von „Geschlecht“ (A. Pehnke, Reformpädagogische Impulse für eine zukunftsgerichtete Schule, in: ders. u.a., Hg., Anregungen international verwirklichter Reformpädagogik. Traditionen, Bilanzen, Visionen, Frankfurt/M. 1999, S.21-60, hier S.24f.); M. Lamberti, Radical Schoolteachers and the Origins of the Progressive Education Movement in Germany. 1900-1914, in: History of Education Quarterly 40(2000)1, S.22-48, S.35 u. S.37.

37 Als überzeugendes Beispiel lässt sich die von Adele Schreiber herausgegebene zweibändige Anthologie „Das Buch vom Kinde“, a.a.O. (Anm. 27), anführen. Die beide „Bewegungen“ vertretende Autorenschaft war der formalen Qualifikation nach äußerst heterogen zusammengesetzt: autodidaktisch Gebildete, darunter zahlreiche Mitglieder der Frauenbewegung, häufig mit zusätzlicher Ausbildung in Lehrerinnenseminaren, Personen verschiedenster Berufsgruppen sowie in unterschiedlichen universitären Positionen und Disziplinen tätige Akademiker. Auch die Schattenseiten der Kindheit werden formuliert, es sei (so Alice Salomon) nicht von verwahrlosten Kindern zu sprechen, sondern von verwahrlosten Verhältnissen, in denen Kinder aufwachsen.

38 So z.B. Zetkin, Die Schulfrage, a.a.O. (Anm. 21).

Ideengeschichtlich verknüpften sie ihre Befreiung im 19. Jahrhundert (dem „Jahrhundert der Frau“) emphatisch-utopisch, zuweilen in religiöser Überhöhung von Weiblichkeit und Mutterschaft mit der Emanzipation der Gattung und Zivilisierung der Gesellschaft; ähnlich versprach man sich im „Jahrhundert des Kindes“ von diesem die Erlösung der Menschheit.³⁹ Weibliche Zivilisierungsmission⁴⁰ wie Mystifizierung des Kindes sind trotz unterschiedlichem Impetus und Verlagerung der Erwartungen auf Kindheit und Jugend im 20. Jahrhundert Ausdruck einer Sehnsucht nach „Wiederherstellung“ einer menschlichen Welt, die im Prozess gesellschaftlichen Fortschritts, wie er ambivalent bereits in den Schriften Rousseaus und in der Spätaufklärung zum Ausdruck kam und rationalistisch-technologisch das männlich dominierte 19. Jahrhundert prägte, verloren gegangen sei. In diesem Sinne handelt es sich um *soziale Bewegungen*.

Die Rekonstruktion ihrer Beziehung hat deshalb zu berücksichtigen, dass diese sich nicht nur in den Auseinandersetzungen, sondern auch durch die Umsetzung beider sehr unterschiedlichen Zielperspektiven veränderte. Im vorliegenden Fall führte das zu einer ungleichzeitigen Entwicklung. Die Hochphase im Verhältnis von Frauenbewegung und Reformpädagogik war die Zeit vor dem Ersten Weltkrieg. Während Ersterer ein bildungstheoretisch substantieller Vorsprung auszeichnete, sie ihren Zenit, auch international, bereits am Ende des Kaiserreiches erreichte, fiel – gestärkt durch die Weimarer Verfassung und die politische Macht der Sozialdemokratie – die entscheidende Phase der Ausdifferenzierung reformpädagogischer Arbeit, aber auch ihre Inter- und Transnationalisierung in die Weimarer Republik und brach

39 J. Oelkers, Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim/München 1992², S.75ff. (mit Bezug auf Montessori); vgl. Ullrich, a.a.O. (Anm. 34).

40 Zu dem politischen, mit dem Fortschrittsdenken des 19. Jahrhunderts verknüpften Konzept vgl. J. Osterhammel, „The Great Work of Uplifting Mankind“. Zivilisierungsmission und Moderne, in: B. Barth/J. Osterhammel (Hg.), Zivilisierungsmissionen. Imperiale Weltverbesserung seit dem 18. Jahrhundert, Konstanz 2005, S.363-425.

1933 keineswegs abrupt ab. Eine englische Entwicklung, z.B. das so weitgehende Engagement der Lehrerinnen in der Zeit zwischen den Kriegen in der Women's International League for Peace and Freedom (WILPF, Internationale Frauenliga für Frieden und Freiheit), war in Deutschland undenkbar, hier lassen sich nur vereinzelt pazifistische Stimmen hören.⁴¹ Schon jetzt ist festzuhalten, dass die Wechselbeziehung zwischen Frauenbewegung und Reformpädagogik ganz wesentlich mit dem Ersten Weltkrieg endete⁴²: An Bedeutung verlor die Frauenbewegung für ihren zentralen Bereich der Bildung und Erziehung durch Erhalt des Frauenstimmrechts und politische Partizipation⁴³ wegen formal-juristischer Änderungen im Bildungsbereich und einer weitgehenden Gleichstellung von Mädchen- und Jungenbildung. In der Weimarer Zeit wurden pädagogische Beiträge von Frauen vor allem aus diszip-

linärer oder parteipolitischer Sicht diskutiert⁴⁴. Nun sollte man besser von „Frauen in der Reformpädagogik“ sprechen – was ebenfalls noch weitgehend zu untersuchen ist. Parallel zu dem auch internationalen Bedeutungsverlust der Frauenbewegung für weibliche Emanzipationsprozesse nach 1918 kennzeichnet den pädagogischen Bereich eine zunehmende Verfachlichung, Professionalisierung und Akademisierung weiblicher Tätigkeiten; die in der Frauenbewegung tätigen Lehrerinnen sahen ihre Arbeit als Teil des reformpädagogischen Diskurses; Prinzipien wie Selbsttätigkeit, Stärkung kindlicher Eigeninitiative, Förderung körperlicher Erziehung und Arbeitsunterricht fanden zunehmend Eingang in „Normalschulen“⁴⁵. In diesem

41 Z.B. Lydia Stöcker, Elisabeth Rotten, Dr. Olga Auguste Amalie Knischewsky (geb. 1877). Vgl. S. Hering/C. Wenzel, Frauen riefen, aber man hörte sie nicht. Die Rolle der deutschen Frauen in der internationalen Frauenfriedensbewegung zwischen 1892 und 1933, Kassel 1986; S. Hertrampf, „Zum Wohle der Menschheit“. Feministisches Denken und Engagement internationaler Aktivistinnen 1945-1975, Herbolzheim 2006, Teil I-III.

42 Dem widerspricht nicht, dass nach 1918 beide „sozialen Bewegungen“ aufgrund ihres missionarischen Selbstverständnisses ähnliche Konsequenzen im Sinne einer Erziehung zu staatsbürgerlicher Verpflichtung, zu Frieden und Völkerversöhnung zogen; das pädagogische Geschehen im engeren Sinne transzendierend wollten sie vor allem zivilisierend wirken, auch in organisatorischer Verbindung mit dem Völkerbund.

43 Mit Aufhebung des Vereinsverbots 1908, vor allem der Gewährung des Frauenwahlrechts 1918 und Eintritt der Frauen in die politischen Parteien wurde die Frauenfrage hintangestellt. Obwohl sie in von Männern konstruierte und dominierte Organisationen eintraten, entwickelten die Frauen kein gemeinsames interfraktionelles Vorgehen; die Gründung einer Frauenpartei lehnten sie in der Weimarer Republik ab. Angelika Schaser zeigt, wie der Prozess politischer Partizipation 1908, 1918 und 1933 für die Frauen eine Kontinuität des Scheiterns bedeutete; vgl. A. Schaser, Bürgerliche Frauen auf dem Weg in die linksliberalen Parteien. 1908-1933, in: Historische Zeitschrift 263(1996), S.641-680.

44 Z.B. der Vortrag von G. Bäumer, Das neue Lebensgefühl und seine Einwirkung auf das deutsche Bildungsgut (in: G. Ried, Hg., 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, Leipzig 1927, S.30-37), oder A. Siemsen, Berufswahl (in: Das Reich des Kindes, hg. v. A. Schreiber, Berlin 1930, S.211-232). Siemsen gehörte der Frauenbewegung nicht an.

45 Vgl. B. Schonig, Zur Verbreitung reformpädagogischer Ansätze in der öffentlichen Berliner Schule der Weimarer Republik, in: W. Keim/N. H. Weber (Hg.), Reformpädagogik in Berlin. Tradition und Wiederentdeckung, Frankfurt/M. u.a., S.25-60; H. Schmitt, Topographie der Reformschulen in der Weimarer Republik: Perspektiven ihrer Erforschung, in: U. Amlung (Hg.), Die alte Schule überwinden, Frankfurt/M. 1992, S.9-31; H. Schmitt, Versuchsschulen als Instrumente schulpädagogischer Innovation vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart, in: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 1, Weinheim/Basel 1993, S.153-178; → Beitrag: Schule. – Nicht untersucht wurden bisher methodische Anleitungen für Lehrende; vgl. z.B. zur Fibel „Kinderfreude“: „Lehrerfreude“. Methodisches Geleitbuch zu der vom Katholischen Lehrerverbande und von dem Vereine katholischer deutscher Lehrerinnen herausgegebenen Fibel, verfasst von G. Hoischen/Th. Wings, Dortmund o.J. Im Vorwort (S.3) heißt es: „Freude will unsere sog. moderne Schule bringen, mehr als die alte, mehr Freude dem Kinde, das jetzt ganz in den Mittelpunkt des pädagogischen Interesses gestellt ist, mehr Freude auch dem Lehrer, dessen Arbeit nicht mehr lediglich nach positiven Leistungen bewertet werden soll, sondern nach der künstlerischen Art, wie er nach freier Wahl seiner Methode Geist und Sinn des Kindes zu erfassen, zu wecken, zu fördern und zu veredeln vermag“.

Sinne reüssierte die Reformpädagogik schließlich entgegen ihrem gesellschaftlichen Anspruch als Schulpädagogik.⁴⁶

Gemeinsamkeiten, Austausch und Transfers zwischen Frauenbewegung und Reformpädagogik, ihr Beitrag zur Modernisierung des Erziehungs- und Bildungswesens, all das ist bis heute weder in der Historiographie der Reformpädagogik noch in der Frauen- und Geschlechterforschung systematisch untersucht, auch die Ungleichzeitigkeit der Entwicklungen ist nicht wahrgenommen worden. Nach Darstellung des Forschungsstandes, konzentriert auf den Umgang mit der reformpädagogischen Leistung der Frauenbewegung in der Geschichtsschreibung, (Kap. 2) werden Geschichte, Organisation und bildungstheoretische Positionen der Frauenbewegung, auch mit Blick auf die hier liegenden Wurzeln der Reformpädagogik, beschrieben (Kap. 3). Auf dieser Grundlage konzentriert sich der Beitrag auf exemplarische, beiderseits geführte Diskurse: Die in der Frauenbewegung begonnene Auseinandersetzung mit Fröbel als substantielle Vorgeschichte und Avantgarde der Reformpädagogik (Kap. 4a), die reformpädagogische Begründung Sozialer Arbeit und Sozialpädagogik sowie die Erweiterung des Erziehungsbegriffs (Kap. 4b), im Weiteren die Kontroverse um das reformpädagogische Potential der höheren Mädchenbildung (Kap. 4c). Schließlich geht es um die Frage, ob die von der Frauenbewegung prinzipiell oder nur pragmatisch geforderte Koedukation im reformpädagogischen Milieu zu einer Veränderung des Geschlechterverhältnisses beitragen konnte (Kap. 5).

2. Forschungsstand

Die Analyse des Zusammenhangs von Frauenbewegung und Reformpädagogik wird erst in jüngster Zeit als Forschungsdesiderat wahrgenommen. Sucht man nach den Gründen für die Unterschlagung der breiten reformpädagogischen Publizistik und Praxis von Frauen in der Historiographie der Reformpädagogik⁴⁷, so ist

aus Sicht der Frauen- und Geschlechterforschung zum einen Nohls Umgang mit der Frauenbewegung verantwortlich, zum anderen wird die fehlende Berücksichtigung der privaten Einrichtungen für die höhere Mädchenbildung angeführt.

Mit Nohls Studie „Die pädagogische Bewegung in Deutschland“ (1933) wurde nicht nur das Phänomen Reformpädagogik kanonisiert und in dieser Gestalt in die universitäre Erziehungswissenschaft aufgenommen, und zwar in einer der Nationalpädagogik verpflichteten theoretischen Ausrichtung.⁴⁸ Nohl stellte darin auch (und anders als jüngst konstatiert⁴⁹) einen Bezug zur Frauenbewegung her, sah sie als „kulturelle Bewegung“⁵⁰, die gleichsam über eine frei flottierende „mütterliche Energie“ – für ihn „innerstes Wesen“ der Frau – verfüge, die dem Verständnis der „pädagogischen Bewegung“ bzw. Reformpädagogik zufolge irgendwie das Frauenbildungswesen verändere, vor allem aber sozialpädagogisch zur Wirkung komme. Er berief sich dabei explizit auf Helene Lange, und damit auf die Position des gemäßigten, einflussreichsten Flügels der bürgerlichen

scher pädagogischer Wertediskussionen und Theoriedebatten gestellt zu haben; hingewiesen hat sie ebenfalls auf die zahlreichen reformpädagogischen Beiträge aus weiblicher Feder, vor allem in der 2. Auflage von Wilhelm Reins „Encyklopädischem Handbuch der Pädagogik“ (vgl. Schaser, Helene Lange und Gertrud Bäumer, a.a.O., Anm. 4, S.200ff.). Ihren Analysen folgt E. Kleinau, Reformpädagogik und Frauenbewegung. Geschichte einer Ausgrenzung, in: W. Hoff u.a. (Hg.), Gender-Geschichte/n. Ergebnisse bildungshistorischer Frauen- und Geschlechterforschung, Köln u.a. 2008, S.191-216. – J. Jacobi, Die Reformpädagogik: Lehrerinnen in ihrer Praxis, Geschlechterdimensionen in ihrer Theorie, in: D. Fischer u.a. (Hg.), Schulentwicklung geht von Frauen aus, Weinheim 1996, S.29-44.

48 H. Zimmer, Die Hypothek der Nationalpädagogik. Herman Nohl, der Nationalsozialismus und die Pädagogik nach Auschwitz, in: Jahrbuch für Pädagogik 1995. Auschwitz und die Pädagogik, hg. v. K. Beutler/U. Wiegmann, Frankfurt/M. 1995, S.87-114.

49 Kleinau, Reformpädagogik, a.a.O. (Anm. 47), S.193.

50 H. Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland, in: ders./L. Pallat, Handbuch der Pädagogik, Bd. 1: Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens, Langensalza u.a. 1933. Reprint 1981, S.302-374, hier S.302.

46 H.-E. Tenorth, Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung, 3., völlig überarb. u. erw. Aufl., Weinheim/München 2000, S.215.

47 Es ist das Verdienst Angelika Schasers, H. Langes und G. Bäumers Arbeit in den Kontext zeitgenössi-

Frauenbewegung. In sein aus den pädagogischen Volks- und Reformbewegungen gefertigtes Konstrukt „Reformpädagogik“ integrierte Nohl die umfassende, innovative und professionalisierte Bildungsarbeit der Frauenbewegung nicht. Die Kanonisierung der Reformpädagogik bedeutete eine Entmächtigung⁵¹ der Frauen wie ihrer „Bewegung“. Die Leistung der Frauenbewegung im Prozess der Modernisierung des Bildungssystems wurde als der männlichen nicht gleichrangig gewertet und von der akademischen Erziehungswissenschaft nicht berücksichtigt. Für die Geisteswissenschaftliche Pädagogik bestand in der Nachfolge von Nohls wirkungsmächtiger Geschichtskonstruktion die reformpädagogische Arbeit der Frauenbewegung vor allem aus dem Einsatz hypostasierter weiblicher Vermögen in sozialpädagogischen Handlungsfeldern.⁵² Ihren Beitrag auf einen, wenngleich gesellschaftlich relevanten Praxisbereich zu reduzieren, um die selbst vom gemäßigten Flügel der Frauenbewegung geübte Kritik an der traditionellen Geschlechteranthropologie zu kassieren, entsprach Nohls eigener⁵³ wie der deutschen Wissenschaftspraxis⁵⁴: im

Gegensatz zu anderen europäischen Staaten⁵⁵ schloss man Frauen mit weitgehend lächerlichen geschlechteranthropologischen Begründungen bis ins frühe 20. Jahrhundert systematisch aus der alma mater aus, ihr Eintritt blieb über die 1970er Jahre hinaus marginal⁵⁶.

Als anderer, eng damit verbundener Grund für die Unterschlagung der Leistung der Frauenbewegung bzw. der Lehrerinnen als ihres größten Verbandes wird angeführt, dass in der Historiographie der Mädchenbildung „ganz

Zur Konstruktion des Geschlechterverhältnisses in der pädagogischen Theorie Eduard Sprangers (1882-1963), in: Jahrbuch für Pädagogik, hg. v. U. Bracht u.a., Frankfurt/M. 1994, S.225-246.

- 51 Elke Kleinau (Reformpädagogik, a.a.O., Anm. 47) spricht im Untertitel von „Ausgrenzung“; in Korrektur dieses Befundes bleibt entscheidend: Nohl bezieht sich auf Helene Langes Analyse, und vor allem: er kann sich Reformpädagogik nicht ohne Anteil des Weiblichen vorstellen, den z.B. D. Benner/H. Kemper, Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, Teil 2, Weinheim/Basel 2003, unterschlagen.
- 52 Vgl. H. Röhrs, Die Reformpädagogik: Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt, Weinheim 1994⁴, S.294-297: für ihn ist die „Wechselwirkung hinsichtlich der leitenden Ideen begrenzt“ (S.297); W. Scheibe, Die reformpädagogische Bewegung. Eine einführende Darstellung (zuerst 1969). Nachdruck der 10. Aufl. (1994) mit einem Nachwort von H.-E. Tenorth, Weinheim/Basel 1999, bes. S.32-37.
- 53 Für den weiteren Lebensweg der von ihm promovierten Frauen sah er keine Universitätskarriere vor, sondern Führungspositionen in sozialen Institutionen oder Pädagogischen Akademien.
- 54 So u.a. Sprangers Propagierung einer „Hochschule für das weibliche Geschlecht“ (E. Spranger, Hochschule für das weibliche Geschlecht, Leipzig 1916), seine Vorschläge auf der Reichsschulkonferenz 1920 (Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Amtlicher Bericht, erstattet vom Reichministerium des Innern, Leipzig 1921, S.269). Vgl. K. Himmelstein,

- 55 Vgl. für England z.B. R. Aldrich/P. Gordon (Eds.), Dictionary of British Educationists, London 1989.

- 56 Ziegler, a.a.O. (Anm. 20), S.573: „Während in anderen Staaten Frauen längst schon zum Universitätsstudium zugelassen wurden, sträubte man sich in Deutschland überlange dagegen. Am hartnäckigsten waren die Universitätsprofessoren selbst; niemand ist konservativer als sie, nirgends werden die Zöpfe länger getragen und Vorurteile später abgelegt als auf unsern Hochschulen.“ Vgl. jedoch auch die differenzierenden Gutachten über die „Befähigung der Frau zum wissenschaftlichen Studium und Berufe“, in: A. Kirchhoff (Hg.), Die akademische Frau, Berlin 1897. – Am nachhaltigsten wirkte noch immer das in der Querelle des femmes des 15. bis in die Mitte des 18. Jahrhunderts angeführte misogynne Argument eines unzureichenden weiblichen Intellekts; um 1900 entspann sich dann international eine breite, bereits „empirisch“ untermauerte Diskussion angesichts der Frage, ob die geistige Arbeit das reproduktive Vermögen von Frauen beeinträchtigt. – In dem Corpus der Erziehungswissenschaft, wie er im Umfeld der Tenorthschen Disziplingeschichtsschreibung für das 20. Jahrhundert von K.-P. Horn (Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert, Bad Heilbrunn/Obb. 2003) konstruiert wurde, nämlich der Erweiterung der bislang durch wenige Personen gekennzeichneten theoretischen Positionen um die soziale Gestalt (um die Personen, die einschlägig im Hochschulbereich Pädagogik, oft in Kombination mit einem anderen Fach, vertreten haben), finden sich für den Zeitraum von 1900 bis 1970 nur 13 Akademikerinnen neben 388 Akademikern. Vgl. auch Ch. Kersting, Die Lage der Akademikerinnen in der Erziehungswissenschaft der Nachkriegszeit (1945-1955), in: Barrieren und Karrieren. Die Anfänge des Frauenstudiums in Deutschland, hg. v. E. Dickmann/E. Schöck-Quinteros unter Mitarbeit von S. Dauks, Berlin 2000, S. 121-139.

überwiegend die Perspektive vom öffentlichen staatlichen Schulwesen her eingenommen⁵⁷ werde. Damit wurden das privatrechtlich verfasste Mädchenschulwesen und reformpädagogisch orientierte Erziehungseinrichtungen von Frauen im 19. Jahrhundert ebenso zu weißen Flecken gemacht wie im Weiteren ihr theoretischer Beitrag und die Kategorie „Geschlecht“ für die Allgemeine Pädagogik. Nun betonen aktuelle Studien, international sei ein staatliches, weitgehend säkulares Pflichtschulsystem prinzipiell die grundlegende Voraussetzung für die Entwicklung der Reformpädagogik gewesen.⁵⁸ Wie komplex diese Problematik ist, sobald es um die Gleichstellung von Mann und Frau im Bildungssystem geht, wird in Bezug auf die Reform der höheren Mädchenbildung in Preußen und den von Seiten der Frauenbewegung und liberalen Pädagogen an Mädchenschulen wie von engagierten Theoretikern geforderten Reformbedarf genauer zu ermitteln sein (vgl. Kap. 4c). Dass die reformpädagogischen Entwürfe „Kind“ wie auch „Jugend“⁵⁹ vor allem männlich konnotieren, lässt sich mit Recht kritisieren.⁶⁰

Jüngere *Studien zur Reformpädagogik* gehen mit der Beziehung der beiden „Bewegungen“ unterschiedlich um. Benner und Kemper⁶¹ ignorieren die Rolle der Frauenbewegung, Andreas Flitner integriert deren Leistung nicht in seine Analyse, sondern überträgt Doris Knab⁶² die

Aufgabe, das Wirken der Frauenbewegung im Bereich weiblicher Bildung in einem gesonderten Kapitel des Buches darzustellen; Sabine Andresen erinnert immerhin durch Einbeziehung Adele Schreibers an das weibliche Element in der Reformpädagogik⁶³. Jüngst wurde in Studien zur Reformpädagogik die Bedeutung der in Verbindung zur Frauenbewegung stehenden Lehrerinnen in Reformschulen untersucht oder zumindest als Forschungsaufgabe formuliert.⁶⁴ Auf andere Weise gilt das auch für Christa Uhligs Arbeiten zum Verhältnis von Arbeiterbewegung und Reformpädagogik in der sozialistischen Presse, wenn sie durchgängig den Fokus auf das Wirken der Frauen richtet und etwa die Stellungnahmen der proletarischen zur bürgerlichen Frauenbewegung einbezieht⁶⁵. Reformerrinnen wie Ellen Key, die sich kritisch und konzis mit der Frauenbewegung auseinandergesetzt hat,⁶⁶ oder Maria Montessori, die ihre frühe Publizität internationalen Frauenkongressen verdankt,⁶⁷ sind noch in den Personenkörper der Reformpädagogik aufgenommen worden, ohne allerdings die Bezüge zur Frau-

der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts, München/Zürich 1996, Kap. 7, S.141-155.

57 Jacobi, *Die Reformpädagogik*, a.a.O. (Anm. 47), S.29.

58 H.-E. Tenorth, „Reformpädagogik“ – erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen, in: *ZfPäd* 40(1994), S.585-604, bes. S.587ff.; J. Oelkers, *Krise der Moderne und Reformen der Erziehung*, in: *Klassiker der Pädagogik*, hg. v. H.-E. Tenorth, Bd. 2, München 2003, S.7-31, bes. S.7-10.

59 Vgl. J. Zinnecker, *Jugend*, in: D. Benner/J. Oelkers (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Weinheim/Basel 2004, S.482-496, bes. S.492ff.

60 Z.B. E. Kleinau (*Reformpädagogik*, a.a.O., Anm. 47, S.207) kritisch zu Clara Zetkins Ideen zur Bildungsreform. – Auch die Vorstellungen vom Kind als „Erlöser“ rekurrieren auf Heilslehren, in deren Mittelpunkt männliche Figuren stehen.

61 Benner/Kemper, *Theorie und Geschichte*, a.a.O. (Anm. 51).

62 D. Knab, *Frauenbildung und Frauenberuf – Wider die Männlichkeit der Schule*, in: A. Flitner, *Reform*

63 S. Andresen, *Reformpädagogik und Klassiker*, in: B. Dollinger (Hg.), *Klassiker der Pädagogik*, Wiesbaden 2006, S.199-220.

64 Für die Seite der Reformpädagogik: z.B. J. Oelkers, *Reformpädagogik*, in: Benner/Oelkers, a.a.O. (Anm. 59), S.783-806, bes. S.791, 793, 802; E. Schwitalski, „Werde, die du bist“. Pionierinnen der Reformpädagogik. Die Odenwaldschule im Kaiserreich und in der Weimarer Republik, Bielefeld 2004; M. S. Baader, *Reformpädagogik, Religiosität und Frauenbewegung als Wege der Selbstverwirklichung: Alwine von Keller*, in: Retter, a.a.O. (Anm. 28), S.35-59.

65 Ch. Uhlig, *Reformpädagogik: Rezeption und Kritik in der Arbeiterbewegung. Quellenauswahl aus den Zeitschriften Die Neue Zeit (1883-1918) und Sozialistische Monatshefte (1895/97-1918)*, Frankfurt/M. 2006; dies., *Reformpädagogik und Schulreform. Diskurse in der sozialistischen Presse der Weimarer Republik. Quellenauswahl aus den Zeitschriften Die Neue Zeit, Die Gesellschaft und Sozialistische Monatshefte (1919-1933)*, Frankfurt/M. u.a. 2008.

66 E. Key, *Mißbrauchte Frauenkraft. Ein Essay*, München 1898; dies., *Die Frauenbewegung*, Frankfurt/M. 1909.

67 Berlin 1896; London 1899.

enbewegung, im Weiteren die Frage des Geschlechts zu thematisieren⁶⁸. Oder man unterschlug, dass Hugo Gaudigs Reformvorschläge, die dann zu einem allgemeinen Modell stilisiert wurden, an höheren Mädchenschulen entwickelt und praktiziert worden waren, wo es Leistungs- und Konkurrenzdruck nicht gab.⁶⁹

3. Frauenbewegung: Geschichte, Organisation, pädagogischer Diskurs

a. Ihre Genese

Die erste deutsche Frauenbewegung entstand, nach Prolog im Vormärz und internationaler Emphase um 1848, mit Gründung des Allgemeinen Deutschen Frauenvereins (ADF)⁷⁰ im Jahre 1865 und entwickelte sich bis 1933, ihrem abrupten Ende durch Auflösung des Bundes Deutscher Frauenvereine (BDF) sowie sozialdemokratischer und sozialistischer Frauenorganisationen, zu einer mächtigen sozialen Bewegung. Den isoliert im Hause wirkenden bürgerlichen Frauen bot sie Solidarität und ein gemeinsames Handeln. Im Unterschied zum Ausland ermöglichte sie jedoch wegen des von 1850 bis 1908 für Frauen und Lehrlinge geltenden Vereinsverbots kein öffentlich-politisches Auftreten, so dringend die Auswirkungen des industriellen und technisch-wissenschaftlichen Wandels auf

Familie und Gesellschaft dies erfordert hätten.⁷¹ 1888 wurde das International Council of Women (ICW) gegründet, die erste auf Dauer bestehende internationale Frauenorganisation. In deren Komitee für Erziehungsfragen fand von dem 1893 in Chicago ausgerichtetem Frauenweltkongress an der Austausch über reformpädagogische Initiativen statt.⁷² Der BDF, 1894 gegründet als Dachverband für die unterschiedlichen Frauenvereine und Berufsverbände (die ihr jeweiliges Profil beibehalten durften), trat dem ICW 1897 als dritter Nationalverband bei,⁷³ nach Chicago und London (1899) lud er 1904 zum Internationalen Frauenkongress nach Berlin ein. Ohne organisatorische Abspaltung vom BDF hatten Minna Cauer, Anita Augspurg und *Lida Gustava Heymann* (1868-1943) vom radikalen Flügel der bürgerlichen Frauenbewegung 1899 den Verein fortschrittlicher Frauenvereine etabliert.⁷⁴ Die bürgerliche Frauenbewegung hatte ihr Rückgrat in dem 1890 gegründeten Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenverein (ADLV)⁷⁵, erste Vorsitzende war Helene Lange.⁷⁶ Seine Mitglieder gestalteten die Bildungs- und Schulreformen um 1900 mit, auch, indem sie sozialpädagogische Einrichtungen initiierten oder publizistisch wirkten.

Separat organisierte sich trotz Sozialistengesetz (1878-1890) und Vereinsverbot die proletarische Frauenbewegung. Eng verflochten mit der Arbeiterbewegung, bestand sie auf dem Vorrang des Klassenkampfes vor dem Ge-

68 Zu Montessori vgl. jedoch: P. Cunningham, Gender and Internationalism in Early Twentieth Century Innovation, in: M. Hilton/P. Hirsch (Eds.), *Practical Visionaries: Women, Education and Social Progress. 1790-1930*, Edinburgh 2000, S.203-220. Zeitgenössisch wurden allerdings Keys pädagogische Entwürfe als „im bedenklichsten Sinne frauenzimmerliche Ideen“ verspottet (R. Lehmann, *Unterricht und Erziehung*, Berlin 1912², S.115f.).

69 H. Bleckwenn, Mädchenbildung und Reformpädagogik: Die Gaudig-Schule in Leipzig, in: J. G. Prinz von Hohenzollern/M. Liedtke (Hg.), *Der weite Schulweg der Mädchen*, Bad Heilbrunn/Obb. 1990, S.300-312.

70 Gegründet von der Schriftstellerin *Louise Otto-Peters* (1819-1895), der Lehrerin und Leiterin des Leipziger Lehrerinnenseminars *Auguste Schmidt* (1833-1902) und der die Kindergartenbewegung maßgeblich fördernden *Henriette Goldschmidt* (1825-1920).

71 Vgl. T. Wobbe, Wahlverwandschaften. Die Soziologie und die Frauen auf dem Weg zur Wissenschaft, Frankfurt/New York 1995, S.44ff.; Gerhard, *Frauenbewegung*, a.a.O. (Anm. 2), S.42f.

72 Ch. Kersting, Zur Konzeption weiblicher Bildung und Bildungspolitik des „International Council of Women“ (ICW), 1888-1945, in: Hoff u.a., a.a.O. (Anm. 47), S.171-189.

73 Die Zahl der Mitglieder stieg bis 1920 auf 900.000 an (C. Hopf, *Frauenbewegung und Pädagogik*. Gertrud Bäumer zum Beispiel, Bad Heilbrunn 1997, S.23). Zahlenmäßig am größten war der englische nationale Dachverband mit ca. 2.000.000 Mitgliedern.

74 Vgl. Weiland, a.a.O. (Anm. 4), S.273-275.

75 Vgl. zum raschen Anwachsen der Mitgliederzahl E. Meyn von Westenholz, *Der ADLV in der Geschichte der Mädchenbildung*, Berlin 1936, S.169f.

76 1921 wurde Emmy Beckmann ihre Nachfolgerin.

schlechterkampf. Besonders ihr linker Flügel mit Clara Zetkin grenzte sich bald strikt vom Kampf der bürgerlichen Frauenbewegung ab,⁷⁷ den sie als Wettstreit um ökonomische Gleichstellung mit dem Mann und Entwicklung des „Frauentums“, nicht der Gattung, interpretierte. Ein revisionistischer Flügel, vertreten vor allem von Lily Braun, arbeitete bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts mit dem radikalen der bürgerlichen Frauenbewegung zusammen; 1917, nach Abspaltung der USPD (der auch Zetkin angehörte), gewannen die Revisionisten mit *Marie Juchacz* (1879-1956) in der proletarischen Frauenbewegung größeren Einfluss – Clara Zetkin engagierte sich nun als Pazifistin. Nie aufgenommen in den BDF, gehörte die proletarische Frauenbewegung mit Zetkin als erster Sekretärin der 1907 in Stuttgart gegründeten Socialist International Women (SIW) an.⁷⁸

Wer immer als Frau sich in Wissenschaft, Bildungswesen oder Sozialer Arbeit vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zum Ersten Weltkrieg hervortat, gehörte einer Strömung der Frauenbewegung an oder war zumindest mit den Kontroversen um die „Frauenfrage“ vertraut. Selbst Reformen mit traditionellem Geschlechterklichschee waren in das von der Frauenbewegung angestoßene und maßgeblich betriebene Projekt gesellschaftlicher Modernisierung, z.B. durch Gleichstellung in der Bildung, involviert.

b. Bildungstheoretische Positionen

International traten die Frauen im Interesse der Gattung gemeinsam für Humanität und Wohlfahrt in Familie und Staat ein,⁷⁹ national aber bestimm-

ten die historisch-politisch unterschiedlich geprägten Geschlechterkonzepte der Frauenorganisationen die Diskussion. Entsprechend unterschieden sich die Bildungskonzepte und deren durch gesellschaftliche Transformation und reformpädagogische Vorstellungen bewirkte Änderungen.

Die Frauen des radikalen Flügels der *bürgerlichen Frauenbewegung* begründeten mit der Naturrechtsdebatte des 18. Jahrhunderts die Gleichheit von Mann und Frau als Mensch und Individuum aufgrund gleicher Vernunft- und Verstandeskkräfte. Wichtigstes Ziel war die Erämpfung des Frauenstudiums, die Erschließung aller durch wissenschaftliche Studien begründeten akademischen Tätigkeiten für das weibliche Geschlecht, nicht nur des Lehr- und Arztberufs,⁸⁰ und die Gleichstellung von Mann und Frau in allen Lebens- und Berufsbereichen.⁸¹ Ihrem egalitären Konzept zufolge beruhten die Geschlechterdifferenzen auf einer durch Gesetz, Recht und Sitte legitimierten ungleichen, die Männer begünstigenden Verteilung von Macht und Herrschaft. Sie galt es für das weibliche Geschlecht im Sinne gleichberechtigter individueller Entwicklung strukturell zu korrigieren durch eine der männlichen Bildung gleiche, Koedukation einschließende Erziehung, durch gleichen Zugang zu den Wissenschaften und das Ende einer Arbeitsteilung auf Kosten der Entwicklung von Frauen. Die Frage, ob geschlechtsspezifische Gesetzes- und Schutzmaßnahmen zu treffen seien, blieb lange ausgespart.

Der *gemäßigte Flügel*⁸² betonte die Differenzen der Geschlechter bei deren prinzipieller Gleichwertigkeit und berief sich kritisch auf die Geschlechterphilosophie der deutschen Klassik und Romantik. Für ihre Forderung der Gleichberechtigung durch „Bildung der Kräfte“ und Partizipation an männlicher Bildung, für die Ent-

77 Diese von Clara Zetkin betriebene Politik der „reinen Scheidung“ war eine deutsche, um die Jahrhundertwende vertretene Besonderheit. Auf dem „Internationalen Frauenkongreß“ 1896 in Berlin, der von Lina Morgenstern und Minna Cauer, von bürgerlich-radikaler Seite der Frauenbewegung, einberufen worden war, war u.a. noch die Sozialdemokratin Lily Braun als Rednerin vorgesehen. Vgl. auch Gerhard, Frauenbewegung, a.a.O. (Anm. 2), S.67ff.

78 G. Notz, Clara Zetkin und die internationale sozialistische Frauenbewegung, in: Plener, a.a.O. (Anm. 13), S.9-21; → Beitrag: Arbeiterbewegung.

79 International Council of Women, Report of Transactions, Berlin 1904, mit einer Einleitung von M.

Wright Sewall, Boston 1909, S.134 (Präambel des ICW).

80 Vgl. Weiland, a.a.O. (Anm. 4), S.6f.: ausgenommen allerdings noch Berufe wie Richter, Pfarrer, Verwaltungsbeamte, Bürgermeister, Gerichtspräsidenten.

81 Ziegler stempelt 1911 (a.a.O., Anm. 20, S.578) die Polemik gegen das Vorrecht der Männer noch als „Flegeljahre“ der Radikalen ab!

82 Bundesarchiv Koblenz, N 1076/12: G. Bäumer, Der Wandel des Frauenideals in der modernen Kultur, München 1911.

wicklung der Frau als Mensch und Persönlichkeit bezogen sich die Frauen vor allem auf *Johann Heinrich Pestalozzi* (1746-1826), *Friedrich Wilhelm August Fröbel* (1782-1852), auf *Betty Gleim* (1781-1827) und *Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher* (1768-1834). Das 10. Gebot von Schleiermachers „Katechismus der Vernunft für edle Frauen“ (1808) war ein auch von liberalen Männern geteilter Topos für eine andere weibliche Bildung.⁸³ Schleiermacher hatte sich nicht für eine unmittelbare Gleichstellung der Geschlechter verwandt, aber sie für die Zukunft nicht ausgeschlossen, wegen einer sehr wohl denkbaren Arbeitsteilung, in der die Ungleichheit an Macht- und Einflussmöglichkeiten zwischen den Geschlechtern aufgehoben wäre⁸⁴.

83 Z.B. H. Lange, *Die Anfänge der Frauenbewegung*, Berlin o.J., S.13f.; P. Schlotmann, *Die Vorbereitung zur Hochschule*, in: *Die höhere Mädchenbildung*, a.a.O. (Anm. 20), S.13-27, S.15; Ziegler, a.a.O. (Anm. 20), S.563f., vollständige Wiedergabe; G. Bäumer, *Das Problem der Frauenbildung*, in: E. Dauzenroth, *Frauenbewegung und Frauenbildung*, Bad Heilbrunn 1964, S.71-84, hier: S.72; J. Wychgram, *Das Problem der Differenzierung der Geschlechter in Erziehung und Unterricht*, in: *Arbeiten des Bundes für Schulreform* (Hg.), *Dritter Deutscher Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde zu Breslau am 4., 5. und 6. Oktober 1913: Der Unterschied der Geschlechter*, Leipzig/Berlin 1914, S.90f.: Ein Festhalten an der „weiblichen Eigenart“ kritisierend, spricht Wychgram u.a. von Leuten, denen es unbehaglich ist, ein neues Frauenideal aufkommen zu sehen, das sich nach dem bekannten Schleiermacherschen Worte herausbildet: „Lasset Euch gelüsten nach der Männer Wissen und Bildung“. Vgl. J. Jacobi, *Friedrich Schleiermachers „Idee zu einem Katechismus der Vernunft für edle Frauen“*, in: *ZfPäd* 46(2000), S.159-174. – Schleiermacher hatte jedoch trotz Aufforderung an die Frauen und fortschrittlicher Erziehungstheorie (F. Schleiermacher, *Vorlesungen aus dem Jahre 1826*, hg. v. E. Weniger unter Mitwirkung von T. Schulze, Frankfurt/M. u.a. 1983, S.64f.: „Es wird eine Periode der Erziehung geben, in der auf die Geschlechterdifferenz nicht weiter Rücksicht zu nehmen ist, als insofern die leibliche Konstitution es notwendig macht.“) eine Schulpflicht für Mädchen noch nicht für nötig erachtet (A. Reble, *Die höheren Mädchenschulen in Preußen 1870-1925 und der Streit um die Gleichstellung mit den Jungenschulen*, in: *Prinz von Hohenzollern/Liedtke*, a.a.O., Anm. 69, S.272-299, S.273).

84 Vgl. S. Meder, *Forderungen von Friedrich D. E. Schleiermacher (1768-1834) zur Verbesserung der Rechtsstellung von Frauen in einem ungedruckten*

Anders als in den Plädoyers der frühen liberal-demokratischen Phase, als sie für bürgerliche und proletarische Frauen gleichermaßen das Recht auf Arbeit, Bildung und Teilhabe am Staat einforderten,⁸⁵ überwog nach den Kriegen von 1866 und 1870/71 die Verpflichtung auf die Nation, und die Mehrheit der Frauen wollte ihre staatsbürgerliche Gleichstellung insbesondere durch Wohltätigkeit und soziales Engagement erreichen. Wirkungsmächtig aufgrund ihrer strategisch-organisatorischen Arbeit und der immensen literarischen Produktivität vor allem der beiden „Ikonen“ Helene Lange und Gertrud Bäumer, stand die gemäßigte, nun führende Vereinigung der Frauenbewegung im Zentrum bürgerlich-reformpädagogischer Kontroversen (s.u.). Für ihre Emanzipation unter den Prämissen von Differenz und Gleichwertigkeit der Geschlechter beriefen sich die Frauen auf das im Rahmen der Kindergartenpädagogik von *Henriette Schrader-Breymann* (1827-1899) 1868 entwickelte Konzept „geistiger Mütterlichkeit“⁸⁶.

Darin wurde allen Frauen eine von der biologischen unterschiedene geistige bzw. soziale Mutterschaft, ein Beziehungs- oder „relationales“ Vermögen bescheinigt; ihre affektiven und moralischen Potenzen könnten in der Öffentlichkeit jedoch erst nach weiterer Professionalisierung produktiv gemacht werden: Wenn

Fragment von 1797, in: S. Meder u.a. (Hg.), *Frauenrecht und Rechtsgeschichte*, Köln u.a. 2006, S.76.

85 B. Holland-Cunz (*Die alte neue Frauenfrage*, Frankfurt/M. 2003, S.29ff.) sieht bereits in den frühen Forderungen Louise Ottos einen Rückfall gegenüber den Positionen von Olympe de Gouges oder Mary Wollstonecraft. Vgl. zum Demokratie- und Nationenverständnis von Louise Otto U. Planert, *Die Nation als „Reich der Freiheit“ für Staatsbürgerinnen: Louise Otto zwischen Vormärz und Reichsgründung*, in: dies. (Hg.), *Nation, Politik und Geschlecht. Frauenbewegungen und Nationalismus in der Moderne*, Frankfurt/M./New York 2000.

86 H. Schrader-Breymann, *Zur Frauenfrage* (zuerst 1868), in: *Kleine Pädagogische Texte*, Bd. 5, eingel. v. E. Hoffmann, Weinheim 1962², S.11f. – Zum Bildungskonzept vgl. J. Jacobi, „Geistige Mütterlichkeit“. *Bildungstheorie oder strategischer Kampfbegriff gegen Männerdominanz im Mädchenschulwesen?*, in: *Mädchen und Jungen – Männer und Frauen in der Schule. Die Deutsche Schule* 82(1990), 1. Beiheft, S.208-224.

Frauen aber ihre für Haus und Familie entwickelten Fähigkeiten (Fürsorge, Empathie oder Anerkennung des Einzelnen als eines unverwechselbaren Individuums, unterschiedliche Vermittlungen und „Managements“) für die Erfordernisse von Tätigkeiten in der Gesellschaft übersetzten und sich für öffentliche Berufsfelder fachlich qualifizierten, seien allein sie in der Lage, den prekären Auswirkungen der Industrialisierung und Verstädterung, dem einseitigen, durch Intellektualismus, Wissenschaft und technische Leistungen erreichten Fortschritt, dem „bloßen Fachmenschentum“⁸⁷ wie den sozialen Missständen in Familie und Gesellschaft⁸⁸ entgegenzuwirken. Ihre „kulturpolitische Mission“⁸⁹ sahen sie in einer Verwandlung der „unbeseelten“ Zivilisation in „persönliche Kultur“, in einer neuen „Synthese“ von Zivilisation und Kultur⁹⁰. Durch Respekt vor

der Arbeitsleistung der Frau würde die Gesellschaft gesitteter und an Moralität gewinnen, so die Volkswirtschaftlerin Rosa Kempf.⁹¹ Besagte Mütterlichkeit, das Modell einer vergesellschaftlichten Mutter-Kind-Beziehung, bildete im Gattungsinteresse also einen „Kulturfaktor“⁹². Infolge der „organisch“, nicht „mechanisch“ begründeten und damit einer der „geistigen Differenzierung [der Geschlechter] entsprechenden Arbeitsteilung“⁹³ entfiel deren Konkurrenz in der Öffentlichkeit; das Wirkungsfeld aber beschränkten die Gemäßigten auf erzieherische, pflegerische und soziale Berufe. Dieses Konzept einer erweiterten Weiblichkeit sollte eine entscheidende Schnittstelle bilden für die geschlechtertheoretische reformpädagogische Diskussion (vgl. Kap. 4 und 5).

In der überwiegend linken *proletarischen Frauenbewegung* wurden die Geschlechterdifferenzen dem Antagonismus zwischen Arbeit und Kapital, der Geschlechterkampf dem Klassenkampf nachgeordnet. Insofern ging es im Kern um gleichberechtigte Beteiligung der Frauen an den politischen und sozialen Auseinandersetzungen und die Etablierung einer von Besitz und Herrschaft freien, geschlechtsunab-

87 Marianne Weber 1904 (ähnlich G. Simmel, *Weibliche Kultur*, 1902, S.422), zit. n. Wobbe, a.a.O. (Anm. 71), S.44.

88 Vgl. K. Repp, *Reformers, Critics, and the Path of German Modernity. Anti-Politics and the Search for Alternatives. 1890-1914*, Cambridge 2000, bes. S.142ff.; vgl. Y. Ehrenspeck, *Geschlechterdifferenz, Geschlechterpolarität und „Geistige Mütterlichkeit“ – systemtheoretisch beobachtet*, in: E. Glaser/S. Andresen (Hg.), *Disziplinengeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte*, Opladen/Farmington Hills, 2009, S.29-47, S.38ff.

89 G. Bäumer, *Die Frauenbewegung und die Zukunft unserer Kultur*, in: *Die Frau* 16(1909)9, S.513-525, hier S.520f.

90 Bäumer, *Die Frauenbewegung*, a.a.O. (Anm. 89), S.519: für das Fachschulwesen heißt das z.B.: „die technischen Leistungen wieder mit dem Lebensstrom persönlicher Werte“ zu durchfluten. – Nach dem Ersten Weltkrieg und der Ablehnung des amerikanischen Pragmatismus in geisteswissenschaftlichen Kreisen werden die auf das Konto der Männer gehenden negativen Auswirkungen des gesellschaftlichen Progresses generalisiert zur Problematik einer „halbierten Rationalität“, nämlich der Notwendigkeit, den „zivilisatorischen Apparat, von dem wir nun einmal abhängig sind, zu beherrschen“ und zugleich „beseeltes Menschentum“ zu erhalten, so Gertrud Bäumer (*Das neue Lebensgefühl*, in: Ried, a.a.O., Anm. 44, S.33): „Unsere Aufgabe ist, uns *seelisch* vor der Amerikanisierung zu bewahren, indem wir uns gleichwohl *technisch* amerikanisieren. Ob uns das gelingt, ist zweifelhaft, *daß* es uns gelingt, davon hängt Sein und Nichtsein in äußerem und innerem Sinne durchaus ab“.

91 R. Kempf, *Die soziale und wirtschaftliche Lage in ihrer Bedeutung für das Problem der gemeinsamen Erziehung*, in: *Arbeiten des Bundes für Schulreform*, a.a.O. (Anm. 83), S.76-88, S.83.

92 H. Lange, *Intellektuelle Grenzlinien* (zuerst 1897), in: *dies., Kampfzeiten. Aufsätze und Reden aus vier Jahrzehnten*, Bd. 1, Berlin 1928, S.197-218, hier S.204. Lange sah ihn begründet in der Anwendung der Qualitäten einer „weiblichen Eigenart“, wie einen „Zug zum Persönlichen, Konkreten“, „schnellere und tiefere Fühlung mit menschlicher Eigenart“, Altruismus, Mitleid, Liebe, während die „männliche Eigenart“ abstrakter, spekulativ veranlagt, aufs Systematische und Unpersönliche gerichtet sei. Die intellektuellen Prozesse verliefen bei Frau und Mann gleich, wohl aber würden unterschiedliche „Zentren“ angesprochen, unterschiedliche Interessen oder Gefühle, eine „geistige Grenzlinie“ geschaffen, voller Varietäten (z.B. Pestalozzis „Mütterlichkeit“); Lange, *Intellektuelle Grenzlinien*, a.a.O. (Anm. 92), S.206.

93 Lange, *Intellektuelle Grenzlinien*, a.a.O. (Anm. 92), S.210, vgl. S.209: „Richtig verstandene Arbeitsteilung“ lasse „auf dasselbe Objekt die verschiedensten Kräfte der aus der ihnen eigenen Richtung und nach Maßgabe der in ihnen wirkenden Energie wirken, solange diese Kräfte imstande sind, einander zu ergänzen“.

hängigen Bildung. Nachdem sich die proletarische Frauenbewegung zunächst in Assoziationen mit den Arbeitern oder eigenständig wie in den „Arbeiterinnen- und Mädchenvereinen“ organisiert hatte, grenzte sie sich um die Jahrhundertwende mit eigenen Bildungsprogrammen von der bürgerlichen Frauenbewegung ab. Fußend auf August Bebel's Schrift „Die Frau und der Sozialismus“ (1879), brachte Clara Zetkin die „Frauenfrage“⁹⁴ in die sozialistische Emanzipationstheorie ein. Im Kampf gegen die Koppelung von Besitz und Bildungsanspruch setzten sich die (großenteils aus dem Bürgertum stammenden) Protagonistinnen, an prominenter Stelle ausgebildete Lehrerinnen wie Clara Zetkin oder Käthe Duncker⁹⁵, in der Bildungs- und Sozialen Arbeit ein. Zetkin trat ein für die Einheitlichkeit des Unterrichts, zumindest der Elementarschule, für Unentgeltlichkeit des Schulwesens vom Kindergarten bis zur Hochschule, für Koedukation, Arbeitsunterricht, Lehr- und Lernmittelfreiheit wie Schulspeisung, ebenso sei eine obligatorische Fortbildung für Knaben und Mädchen vonnöten; sie forderte Weltlichkeit der Schule, „Moralunterricht“ anstelle des Religionsunterrichts, ergänzt von Gesetzes- und Bürgerkunde. Die reformierte Volksschule sei die mit einem Kindergarten verbundene Arbeitsschule.⁹⁶ Das Reformprogramm schloss Fragen der Wohnung, der Ernährung oder die Bekämpfung der Kinderarbeit ein⁹⁷. Ähnlich in sozialer

Hinsicht engagierten sich Frauen in der bürgerlichen Frauenbewegung⁹⁸, vor allem aber in der sozialistisch ausgerichteten Reformpädagogik⁹⁹.

Gegen Widerstand aus den männlichen Reihen hielt die proletarische Frauenbewegung an ökonomischer Unabhängigkeit als Voraussetzung weiblicher Persönlichkeitsentwicklung fest. Vor dem Hintergrund evolutionstheoretischer und eugenischer Debatten um 1900¹⁰⁰ entwickelte sie soziale Konzepte, die gerade die Familie stärken und Frauen und Mütter von schwerer Arbeit entlasten sollten. In den Augen proletarischer Frauen war nun die Förderung der Kinder durch ihre Eltern grundlegend für die Entwicklung von Identität und Selbstbewusstsein gegenüber dem Einfluss von Kirche, Staat und Öffentlichkeit; Zetkin plädierte für eine Einschränkung der Frauenarbeit und für Arbeiterinnenschutz, im Rückgriff auf Pestalozzi befürwortete sie die Individualerziehung in der Familie.¹⁰¹ Zur Unterstützung der Arbeiterin in alltäglichen Belangen und als Ratgeber bezüglich der Kindererziehung erhielt die vor allem theoretisch ausgerichtete Zeitschrift „Die Gleichheit“ ab 1905 eine von Käthe Duncker redigierte Beilage „für Mütter und Hausfrauen“. Trotz Kritik an der „naturegebenen“ Wesensart der Geschlechter bestimmten Zetkins Denken traditionelle Vorstellungen, teilte sie auch die „Idee einer weiblichen Kulturaufgabe“¹⁰² des gemäßigten Flügels der bürgerlichen Frauenbewegung. Der revisionistische Flügel der proletari-

94 Vgl. z.B. C. Zetkin, Nur mit der proletarischen Frau wird der Sozialismus siegen! (zuerst 1896), wieder abgedruckt in: U. Gerhard u.a. (Hg.), Klassikerinnen feministischer Texte, Bd. 1 (1789-1919), Königstein/Ts. 2008, S.189-200.

95 Sie erhielten ihre Ausbildung an dem von Auguste Schmidt, der Mitbegründerin des Allgemeinen Deutschen Frauenvereins, geleiteten Leipziger Lehrerinnenseminar.

96 Vgl. Zetkin, in: Frederiksen, a.a.O. (Anm. 21); Uhlig, Clara Zetkin, a.a.O. (Anm. 22), S.28-40, S.34f.; vgl. besonders M. Friese, Bildungskonzepte der Arbeiterinnenbewegung, in: E. Kleinau/C. Opitz (Hg.), Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Bd. 2, Frankfurt/M./New York 1996, S.230-247.

97 Vgl. H. Fürth, Weitere Beiträge zu Kinderarbeit und Kinderschutz, Leipzig 1906; K. Duncker, Die Kinderarbeit und ihre Bekämpfung, Stuttgart 1906; L. Zietz, Kinderarbeit, Kinderschutz und Kinderschutzkommissionen, Berlin 1912.

98 Vgl. u.a. Beiträge in Schreiber, Das Buch vom Kinde, a.a.O. (Anm. 27).

99 Vgl. die zahlreichen Artikel in Uhlig, Reformpädagogik: Rezeption, a.a.O. (Anm. 65); dies., Reformpädagogik und Schulreform, a.a.O. (Anm. 65); → Beitrag: Politische Parteien.

100 Uhlig, Sexualreform, a.a.O. (Anm. 27); K. Reinert, Frauen und Sexualreform 1897-1933, Herbolzheim 2000. A. Mühlberg, Arbeiterbewegung und Sexualität im deutschen Kaiserreich, in: Mitteilungen aus der Kulturwissenschaftlichen Forschung (MFK) 15(1992)31, S.134-173.

101 Vgl. Friese, a.a.O. (Anm. 96), S.235f. (zu Zetkins Rede auf dem Mannheimer Parteitag von 1906; zu Duncker mit Blick auf den Nürnberger Parteitag 1908); Uhlig, Clara Zetkin, a.a.O. (Anm. 22), S.34f. Es wurde auch über den Stellenwert „bürgerlicher Bildung“ für die Gewinnung eines klassenkämpferischen Standpunkts diskutiert.

102 Friese, a.a.O. (Anm. 96), S.236.

schen Frauenbewegung entwickelte zudem Vorschläge für die als „bürgerlich“ kritisierte literarische und kulturelle Bildung von Arbeiterinnen.¹⁰³

Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts behielten die ideologisch streng unterschiedenen Geschlechter- und Weiblichkeitskonzepte der Organisationen der Frauenbewegung noch ihre strategisch-argumentative Funktion, nicht zuletzt unter dem Einfluss der neuen Wissenschaften verlor sich jedoch die klare Kontur. Bäumer hat 1914 auf das wegen der „Unendlichkeit“ ihrer Interessen, Wünsche oder Versuche verwirrende Erscheinungsbild der Frauenbewegung nach fünfzigjähriger Entwicklung hingewiesen: „nicht nur ein logisch geordnetes Nebeneinander, sondern auch ein historisch zu erklärendes Durcheinander“¹⁰⁴. Einerseits blieb die proletarische Frauenbewegung von der bürgerlichen separiert, hielt eigene Kongresse ab oder war auf den Kongressen der Internationale der Arbeiterbewegung vertreten.¹⁰⁵ Gescheitert waren die Solidaritätsbemühungen des radikalen Flügels der bürgerlichen Frauen,¹⁰⁶ aber auch die Versuche einiger Sozialistinnen, durch Verweis auf gemeinsame Anliegen wie das Stimmrecht oder das Verbot von Kinderarbeit mit den Bürgerlichen zusammenzuarbeiten;¹⁰⁷ Arbeit, das höchst unterschiedlich behandelte Kernthema beider Gruppierungen, konnte nur begrenzt zum Gegenstand einer übergreifenden Diskussion gemacht werden.¹⁰⁸ Andererseits ging der Egalitätsdiskurs der „älteren“ bürgerlichen wie auch der proletarischen Frauenbewegung um 1900 in Fragen über, „wie sich die ... [ökonomische und rechtliche] Gleichstellung

mit der Differenzierung der Geschlechter in Einklang bringen lasse“¹⁰⁹. Bäumer wiederum verfocht zwar die Entwicklung und Förderung individueller Vermögen, dafür sei die Bildung „weiblicher Eigenart“ – empirischen Psychologen zufolge nur ein „Durchschnittswert“ – ein „Hemmnis“¹¹⁰; Bäumer näherte sich sowohl der einstigen radikalen Position der bürgerlichen Frauenbewegung wie der reformpädagogischen Argumentation an, ohne jedoch die Kategorie Individuum auf Kosten der Geschlechterdifferenz zu radikalisieren.¹¹¹ Nach der Jahrhundertwende dominierte in den Richtungen der Frauenbewegung die Vorstellung der Geschlechterdifferenz unter der Prämisse einer Gleichwertigkeit bzw. Gleichheit und deshalb Gleichberechtigung von Mann und Frau.

Auch der im Kontext der Eugenikdebatte um 1900 in der proletarischen¹¹² und selbst in der radikalen bürgerlichen¹¹³ Frauenbewegung zunehmende Rekurs auf Mutterschaft und Familie erleichterte eine pragmatische Zusammenarbeit; „Mutterschaft“ wurde nun zum „Wegweiser“¹¹⁴ weiblichen Seins und Handelns gemacht. Angesichts der sozialen Not und im Interesse weibli-

103 Die Reklamation eines weiblichen Interesses an „[bürgerlicher] Bildung“, an Ehe- oder Sexualreform war u.a. Zetkin suspekt und galt als „abweichlerisch“ (Gerhard u.a., a.a.O., Anm. 94, S.201-214). Vgl. zur Bildungsorientierung in der proletarischen Frauenbewegung Uhlig, Reformpädagogik: Rezeption, a.a.O. (Anm. 65), S.56ff.

104 G. Bäumer, Volkswirtschaft (zuerst 1914), S.291f., zit. n. Hopf, a.a.O. (Anm. 73), S.21f.

105 Uhlig, Reformpädagogik: Rezeption, a.a.O. (Anm. 65).

106 Ziegler, a.a.O. (Anm. 20), S.577.

107 Gerhard u.a., a.a.O. (Anm. 94), S.201-214.

108 Für Ziegler (a.a.O., Anm. 20, S.571) gab es keine Annäherungsmöglichkeit; vgl. aber unten Kap. 4b.

109 L. Braun, Einleitung, in: A. Schreiber, Mutterschaft. Ein Sammelband für die Probleme des Weibes als Mutter, München 1912, S.2. Vgl. z.B. Key, Die Frauenbewegung, a.a.O. (Anm. 66), bes. S.28ff.; Nachruf auf E. Key in: Sozialistische Monatshefte 32(1926), S.484f., abgedruckt in Uhlig, Reformpädagogik und Schulreform, a.a.O. (Anm. 65), S.38f.

110 Bäumer, Das Problem der Frauenbildung, a.a.O. (Anm. 83), S.75; vgl. auch Wychgrams Kritik in: Das Problem der Differenzierung, a.a.O. (Anm. 83).

111 Knab, a.a.O. (Anm. 62), S.144f.

112 Vgl. Uhlig, a.a.O., (Anm. 22), S.35.

113 A. Taylor Allen, Feminismus und Mütterlichkeit in Deutschland. 1800-1914, Weinheim 2000, S.209f., dort auch Auseinandersetzung des radikalen Flügels der bürgerlichen Frauenbewegung mit dem Konzept „geistige Mütterlichkeit“.

114 Lange, Intellektuelle Grenzlinien, a.a.O. (Anm. 92), S.205. Vgl. G. Tornieporth, Studien zur Frauenbildung, Weinheim/Basel 1979. – Lange beklagt sich im Brief vom 8. August 1925 an Emmy Beckmann (Vorsitzende des ADLV) über den inflationären, „unters Fußvolk geraten[en]“ Gebrauch von „Mütterlichkeit“ („Was ich hier liebt.“ Briefe von Helene Lange, hg. v. E. Beckmann, mit einem Lebensbild von G. Bäumer, Tübingen o.J. [1957], S.240f.).

cher Professionalisierung kam es auf kommunaler Ebene¹¹⁵ ebenfalls zur Zusammenarbeit auch mit unterschiedlich beruflich und konfessionell ausgerichteten Frauenvereinen¹¹⁶ und zu gemeinsamen Reformversuchen. Im Alltag verbündete sich der proletarische mit dem radikalen¹¹⁷ und dem gemäßigten¹¹⁸ Flügel der bürgerlichen Frauenbewegung, und sie engagierten sich im Volksschulbereich, in der außerschulischen und Sozialen Arbeit sowie in der Arbeiterinnenbildung. Um dringende Reformen gegen die Widerstände im eigenen Land und Differenzen untereinander durchzusetzen, wurden öffentliche Auftritte genutzt, wie z.B. die Kongresse des International Council of Women oder die Tagung in Kassel 1907 (s.u.). Auseinandersetzung und Transfer von Erfahrungen und Kenntnissen führten zu einem Prozess der Verwissenschaftlichung und Professionalisierung, die Organe der Frauenbewegung oder die Zeitschriften für Erzieherinnen und Lehrerinnen¹¹⁹ verfolgten aufmerksam die pädagogischen Reformen im In- und Ausland.¹²⁰ So sehr die Forschung noch immer an der schematischen Einteilung in Flügel und Fraktionen orientiert ist¹²¹, war bis ungefähr 1914 vor allem die bürgerliche Frauenbewegung offen für eine gemeinsame Reformarbeit, für Kooperation und Auseinandersetzung mit den in vielem verwandten reformpädagogischen Ansätzen.

4. Exemplarische Diskurs- und Praxisfelder

a. Vergessene Reformpädagogik – der Fröbeldiskurs in der Frauenbewegung

Lange vor der „Epoche“ der Reformpädagogik entwickelten Frauen mit Bezug auf Fröbel eine Pädagogik, deren zentrale Elemente, theoretisch und praktisch, die um 1900 die Bildungsdebatte dominierende Reformpädagogik bestimmen sollten.¹²² Da Männer die frühkindliche Erziehung nicht übernehmen, hatte Fröbels Bild der Weiblichkeit, wie er es in seiner Konzeption des Kindergartens entwarf, Frauen in diesem von männlicher Konkurrenz mithin freien Raum dazu verholfen, ihren Anspruch auf eine gleichberechtigte Bildung und Erwerbstätigkeit, auf ökonomische Unabhängigkeit ohne den Druck einer Konvenienzehe zu formulieren. Das Engagement katholischer Dissidentinnen, kritischer, sich als „Freunde des Lichtes“ bezeichnender Protestantinnen oder im Judentum verankerter¹²³ Frauen war nicht nur ein wichtiger Impuls für die sich 1865 organisierende Frauenbewegung – mit *Henriette Goldschmidt* (1825-1920) gehörte eine Protagonistin der Kindergartenpädagogik zu den Begründerinnen des Allgemeinen Deutschen Frauenvereins –, dieser Kreis führte durch seine Fröbel-Rezeption auch die Reformpädagogik an.

Pestalozzi hatte in seinem Volksroman „Lienhard und Gertrud“ eine Mutter als Sozial- und Bildungsreformerin in den Mittelpunkt gerückt, doch seine Pädagogik diente vor allem der Ausbildung von Lehrenden an Volksschulen¹²⁴ – auf

115 Vgl. Schröder, a.a.O. (Anm. 19).

116 Organisationen im Überblick vgl. von Zahn-Harnack, a.a.O. (Anm. 18), Anhang.

117 Erkennbar u.a. an den von A. Schreiber für ihr zweibändiges Werk „Das Buch vom Kinde“ (a.a.O., Anm. 27) gewählten Mitarbeiterinnen.

118 Z.B. Zusammenarbeit von Clara Zetkin und Alice Salomon 1920, vgl. Feustel/Koch, a.a.O. (Anm. 19), S.53.

119 Z.B. „Die Frau“ (1893ff.), hg. v. H. Lange/G. Bäumer; Zeitschrift „Die Lehrerin in Schule und Haus“.

120 Z.B. H. Lietz, Deutsche Landerziehungsheime für Mädchen und Knaben, in: Die Frau 5(1897/98), S.435-437.

121 Korrigierend für den sozialen Bereich Schröder, a.a.O. (Anm. 19).

122 → Beitrag: Vorschulerziehung.

123 F.-M. Konrad, Der Kindergarten. Seine Geschichte von den Anfängen bis in die Gegenwart, Freiburg 2004, S.94ff.; vgl. I. M. Fassmann, Jüdinnen in der deutschen Frauenbewegung 1865-1919, Hildesheim 1996, bes. S.129ff., u.a. auch zu Henriette Goldschmidt. – Eine internationale jüdische Frauenbewegung entstand am Ende des Jahrhunderts, vgl. N. Las, Femmes juives dans le siècle. Histoire du Conseil international des femmes juives de 1899 à nos jours, Paris 1996.

124 M. S. Baader, Froebel and the rise of educational theory in the United States, in: Studies in Philosophy and Education 23(2004), S.427-444. Anders als in England und den USA waren deutsche Lehrkräfte

dem Wege der Lehrerbildung wurden Pestalozzis Forderungen das Maß für die Revision der (höheren) Mädchenbildung.¹²⁵ Wie Pestalozzi war der von ihm stark beeinflusste Fröbel überzeugt, dass die Mutter die erste und beste Erzieherin der Kinder sei. Auch Fröbel setzte deshalb seine Pädagogik in der Familie an und konzipierte eine Dreieinheit von Vater, Mutter, Kind (Licht, Liebe und Leben¹²⁶). Doch während Pestalozzi durch das Bild der „großen Mutter, die über der Erde brütet“, mütterliche Macht mythisiert, mit der Forderung nach Bildung aller Kräfte im Kinde gleichwohl ein rationales Erziehungskonzept vorgelegt hatte, entwickelte Fröbel ein romantisch-religiöses Mutterbild, das dann die Konzeption des Frauenbildes und das „reformpädagogische“ Erziehungsverständnis der Frauenbewegung prägen sollte.¹²⁷ Geistigkeit (Spiritualität) und eine „alles umfassende ... Mutterliebe“ waren die Attribute, aufgrund derer er der Frau eine „neue erzieherische Bedeutung und kulturelle Mission“¹²⁸ zuschrieb. „Kindergarten“ begriff er als Ideal eines verständnisvollen Familienlebens; der 1840 an die Adresse der Frauen verfasste Aufruf zur Errichtung eines Kindergartens mit dem Motto „Laßt uns unsern Kindern leben!“ zielte jedoch nicht auf Ersetzung, sondern Ergänzung der Familienerziehung durch eine „gebildete Erzieherin“. Insofern erfolgte die Institutionalisierung der Kindergartenpädagogik als ein weibliches Arbeitsfeld (ähnlich der Sozialen Arbeit oder der höheren Mädchenbildung) mit dem doppelten Anspruch auf weibliche Professionalisierung und Neukonzeption von Erziehung.

mit den Fröbelschen Einsichten nicht vertraut (E. Blochmann, Fröbel in der Gegenwart – ein Problem. Betrachtungen zum „Fröbeljahr 1952“, in: Die Sammlung 8, 1953, S.266-272, hier S.268).

125 An zentraler Stelle in H. Langes „Gelber Broschüre“.

126 Ullrich, a.a.O. (Anm. 34), S.252.

127 Von Seiten der Elementarlehrerinnen wurde Kritik an Pestalozzis „Schule des Wissens“ laut. Der Mensch sei aber „nicht ein einseitig denkendes, sondern ein wollendes Wesen“, der moderne Unterricht habe „in den ganzen lebendigen Menschen, in das Gemüt, wie man es früher nannte“, zu wirken (J. Huber, Über Selbsttätigkeit im Unterricht, in: Die Lehrerin in Schule und Haus 24, 1907/08, 43, S.1231-1240, hier S.1232).

128 Ullrich, a.a.O. (Anm. 34), S.253.

Die Prinzipien des von Fröbel inspirierten demokratischen und interkonfessionellen Erziehungskonzepts hatten bürgerlich-liberale Frauen ihrer Arbeit von 1840 an zugrunde gelegt. So vertraten sie, „Mütter der Kindheit“¹²⁹ und von „Gott ausersehene Menschenbildnerinnen“¹³⁰, die später als reformpädagogisch deklarierte Auffassung von der

„Einheitlichkeit ... von Körper und Geist, daß bei der körperlichen Pflege des Kindes von vornherein Rücksicht auf sein geistiges Sein genommen werden muß, da beide bestimmt sind, einander zu erklären, zu ergänzen, in Harmonie zu durchdringen“¹³¹.

Früh begründeten sie „learning through doing“¹³² und ein Lernen in der Gemeinschaft oder auch die Förderung kindlicher Individualität, Selbsttätigkeit und Selbständigkeit. Als Aufforderung zu verantwortlicher Erziehung, die die „Natur“ im Kinde sich entwickeln, „reifen“ lasse, bestimmte Fröbels Wahlspruch für den Kindergarten den pädagogischen Diskurs in der Frauenbewegung – Adele Schreiber etwa stellte ihn dem von ihr herausgegebenen „Buch vom Kinde“ voran, oder er diene zur Abgrenzung von einer Erziehung zum Egoismus, den z.B. Lange und Bäumer bei Ellen Key diagnostizierten.¹³³

Im Konzept des Kindergartens, dieser „Domäne der Frauen“¹³⁴, wurde eine die Bedürfnisse und Interessen der Kinder berücksichtigende und zu verantwortlichem Handeln anleitende

129 Fröbel, in: M. Twellmann, Die Deutsche Frauenbewegung. Ihre Anfänge und erste Entwicklung. Quellen 1843-1889, Meisenhain am Glan 1972, S.47.

130 Twellmann, a.a.O. (Anm. 129), S.46

131 Schrader-Breymann, in: Twellmann, a.a.O. (Anm. 129), S.286. Auch Henriette Schrader an Annette Rickert (14.7.1889): „die neue Entwicklungsperiode, welche ich in Deutschland erwarte, kann nur durch die Befreiung des weiblichen Geistes kommen. Ich nehme ‚Geist‘ nicht im Sinne von Verstand, sondern Gemüt und Wille miteinbegriffen“ (in: Twellmann, a.a.O., Anm. 129, S.269).

132 J. Dewey spricht dann von „learning by doing“.

133 Schaser, Helene Lange und Gertrud Bäumer, a.a.O. (Anm. 4), S.198-211.

134 Konrad, a.a.O. (Anm. 123), S.52. – „It is essentially a woman’s work“ (V. Thrall Smith, The Kindergarten, in: M. Cavanaugh Oldam Eagle, Ed., The Congress of Women, Chicago 1893, Reprint New York 1974, S.178).

„neue Erziehung“ mit der Professionalisierung der in der Neuzeit den Frauen als Müttern zugeschriebenen Qualitäten verquickt.¹³⁵ Die aus Deutschland emigrierten und die ausländischen Interpretinnen Fröbels, seit den 1860er Jahren erneut seine Anhängerinnen auf deutschem Boden forderten deshalb eine spezielle pädagogische Fachbildung, in der die theoretischen und praktischen Grundlagen der Kleinkinderziehung vermittelt und mit den Anforderungen an die Stellvertretung der Mutter (indirekte Einflussnahme, Kontrolle, Arbeitserziehung in der Gemeinschaft) und der Hausfrau vertraut gemacht werde, um den neuen Frauenberuf gegen die Praxis der „Bewahranstalten“ durchzusetzen. Die Reformerrinnen selbst entwickelten bildungstheoretische Vorgaben und gründeten von den 1860er Jahren an entsprechende Kindergarten-Zentren bzw. Settlements, so *Bertha von Marenholtz-Bülow* (1810-1893) in Dresden, *Johanna Goldschmidt* in Hamburg, *Henriette Goldschmidt* in Leipzig oder *Henriette Schrader-Breyman* unter Mitwirkung von *Lina Morgenstern* (1830-1909)¹³⁶ das zum internationalen Modell avancierte Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin-Schöneberg (1873); zugleich setzten sie sich für eine Verwissenschaftlichung Fröbelscher Konzepte und die Akademisierung des Berufs der Erzieherin ein.¹³⁷ Kindergartenarbeit war deshalb sowohl Teil der Lösung der „Frauenfrage“ als auch theoretisch fundierte und praktizierte Reformpädagogik, indem Modelle frühzeitiger Enkulturation, „Zivilisierung“ und Humanisierung entworfen und die nach starren Regeln und Anweisungen zu nutzenden Fröbelschen Materialien frei zugunsten einer Förderung individueller Anlagen und

Fähigkeiten gehandhabt wurden.¹³⁸ Die Reformerrinnen praktizierten institutionell und in die Öffentlichkeit wirkend „geistige Mütterlichkeit“, eine ethisch-religiös verankerte Mutter-Kind-Beziehung.

Zur besseren Qualifizierung bürgerlicher und der unter prekären sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Bedingungen aufwachsenden Arbeiterkinder forderten sie eine gemeinsame Erziehung für alle Kinder, frei von Restriktionen durch Klasse, Religion oder Geschlecht; der Kontakt zur Pflegemutter ermögliche „Individualisieren“. Dank professionalisierten, vor allem weiblichen Lehrpersonals versprachen sich die Reformerrinnen von den privat betriebenen Einrichtungen auch die Konsolidierung der sozialen und politischen Verhältnisse. Kindergärten sollten laut *Henriette Goldschmidt* oder *Lili Droescher* (1871-1944) vom Berliner Pestalozzi-Fröbel-Haus keine primär nach finanziellen Kriterien arbeitenden Unternehmen sein, auch *Clara Zetkin* hatte Unentgeltlichkeit verlangt¹³⁹. Die von den 1848er Jahren an erhobene Forderung der Integration des Kindergartens in das allgemeinbildende Schulsystem, der im frühen 20. Jahrhundert etwa in Amerika oder England entsprochen wurde, ist in der Bundesrepublik Deutschland bis heute nicht erfüllt.¹⁴⁰

Die der Arbeit in den Kindergärten verpflichteten Frauen waren mit der Entwicklung des reformpädagogischen Diskurses natürlich vertraut. So erkennt die Fröbel-Spezialistin und -Revisorin *Lili Droescher* die Ähnlichkeit zwischen der 1837 von Fröbel gegründeten Knabenerziehungsanstalt in Keilhau und den im

135 A. Taylor Allen, Öffentliche und private Mutter-schaft: die internationale Kindergartenbewegung 1840-1914, in: J. Jacobi (Hg.), Frauen zwischen Familie und Schule, Frankfurt/M. 1994, S.8-27.

136 Sie gründete 1859 den „Verein zur Förderung der Fröbelschen Kindergärten“ und verfasste 1861 mit ihrem „Paradies der Kindheit“ das erste deutsche Handbuch für Kindergärtnerinnen (vgl. Weiland, a.a.O., Anm. 4, S. 173f.).

137 So vor allem *Henriette Goldschmidt* in Leipzig und ihre Schülerin *Lili Droescher*, spätere Leiterin des Berliner Pestalozzi-Fröbel-Hauses.

138 A. Taylor Allen, „Geistige Mütterlichkeit“ als Bildungsprinzip. Die Kindergartenbewegung 1840-1870, in: Kleinau/Opitz, a.a.O. (Anm. 96), Bd. 2, S.19-34; vgl. Fotos in Schreiber, Das Buch vom Kinde, a.a.O. (Anm. 27).

139 Vgl. *Zetkin*, Die Schulfrage, a.a.O. (Anm. 21): sie trat ein für Schulgeldfreiheit vom Kindergarten bis zur Hochschule.

140 Vgl. *Konrad*, a.a.O. (Anm. 123), S.97: die von *Goldschmidt* veranlasste Petition scheiterte wie bereits die 1848 von der Rudolstädter Lehrerversammlung eingereichte; eine frühe Ausnahme bildete Sachsen. Im Unterschied zur alten Bundesrepublik und derzeitigen deutschen Situation war allerdings der Kindergarten in der DDR Teil des staatlichen Bildungssystems.

ausgehenden 19. Jahrhundert neu gegründeten Landerziehungsheimen darin, „daß die Knaben ein reiches, individuelles Leben führen sollten“¹⁴¹. Droscher wies auch die von Frauen vermittelte Kontinuität des Fröbelschen Grundgedankens, die „schöpferischen Qualitäten der menschlichen Natur in freier Selbstbeschäftigung zu entwickeln“¹⁴², nach – und das waren, den Foto-Dokumenten aus dem Pestalozzi-Fröbel-Haus zufolge, nicht nur Worte.¹⁴³ Oder sie konfrontierte Wünschenswertes, Keys Kritik an der „Nivellierarbeit“ des Kindergartens, mit den tatsächlichen Möglichkeiten von Müttern bzw. Eltern. Zielperspektive in der Gegenwart seien nicht private Zirkel für Kinder gleichen Standes sondern Volkskindergärten.

Im Kontext einer modifizierten Fröbel-Lektüre findet sich die oft mit Kommentar versehene,¹⁴⁴ u.a. von Johannes Gläser 1919¹⁴⁵ zitierte, für die „Pädagogik vom Kinde aus“ bis heute tradierte Zeile aus William Wordsworths Gedicht „My heart leaps up“: „Das Kind ist des Mannes Vater“ (The Child is the father of the man); an ihr lässt sich ein entscheidender Unterschied zwischen Frauenbewegung und Reformpädagogik verdeutlichen. In seiner „Natur“ mit Möglichkeiten ausgestattet, die dem Erwachsenen abhanden gekommen seien, figurierte das Kind in der Romantik paradoxerweise als Vorbild für vollkommenes Sein, eine Vorstel-

lung, die Gläser ergänzend radikalisierte: „Es [das Kind] stammt von sich selber ab“¹⁴⁶. Auch Laura Frost, die die Verszeile 1907 in ihrem Beitrag „Allgemeine Charaktererziehung im frühen Kindesalter“¹⁴⁷ zitiert, übernahm nicht einfach die romantische Auffassung. In ihrem Verständnis, und das entsprach dem Anliegen der in der (Klein-)Kindererziehung tätigen Frauen, wurde der Erzieher als Persönlichkeit vorausgesetzt, verdeutlicht anhand von Gottfried Kellers Roman „Die Leute von Seldwyla“ (1856, 2. Aufl. 1874).¹⁴⁸ demnach würde die „gebildete“ Mutter indirekt, durch „verständnisvolle Leitung“, durch Einfühlung, Phantasie und Witz die Anlagen ihres Sohnes entwickeln, wäre Erziehung vor allem im „Charakter“, im vorbildlichen Tun ethisch fundiert. Theorie spielte dabei nicht nur eine untergeordnete Rolle, in der zitierten Romanpassage hatte sie eine negative Konnotation. In einer allerdings nur brieflich geäußerten vernichtenden Kritik an Montessori-Kindergärten sollte Lange vom „Theoriebazillus“¹⁴⁹ sprechen. Inwieweit die (ältere) Frauenbewegung, wenn sie reformpädagogische Ansätze als theorielastig kritisiert, deren neuen, auf ein moralisch-moralisierendes

141 L. Droscher, Spiele und Beschäftigung im frühen Kindesalter, in: Schreiber, a.a.O. (Anm. 27), S.16.

142 Ebd.

143 Schreiber, Das Buch vom Kinde, a.a.O. (Anm. 27): Die Bände enthielten außerdem als Buchschmuck Zeichnungen von den Jugendstilkünstlern H. Höpener-Fidus und E. Rehm-Viëtor.

144 J. Langbehn, Rembrandt als Erzieher. Von einem Deutschen, Leipzig 1890/91, S.321f.; vgl. Andresen, Reformpädagogik, a.a.O. (Anm. 63), S.209; A. M. Rose, Paulus, in: Erziehung zur Humanität. Paul Geheeb zum 90. Geburtstag, hg. v. E. Cassirer u.a., Heidelberg 1960, S.24-26, S.26. Vgl. K. J. Brehony, The Froebel Movement in England 1850-1911: Texts, Readings and Readers, in: H. Heiland u.a. (Hg.), Perspektiven der Froebelforschung, Würzburg 2006, S.49-64, bes. S.58f.

145 J. Gläser, Vom Kinde aus, in: ders. (Hg.), Vom Kinde aus, Hamburg 1920, S.11-30, abgedr. in: I. Hansen-Schaberg/B. Schonig, Basiswissen Pädagogik. Reformpädagogische Schulkonzepte, Bd. 1, Baltmannsweiler 2002, S.71-83.

146 Ohne Erwähnung der Quelle und seiner geistesgeschichtlichen, transnational rezipierten Verankerung interpretieren Benner und Kemper (vgl. Theorie und Geschichte, a.a.O., Anm. 51, S. 61) Gläsers Text als „mysteriös“, als Überführung aller „Fremderziehung“ in „Selbstzeugung des Kindes“, tendenzielle „Nicht-Erziehung“ und „Antipädagogik“. → Beitrag: Kindorientierung.

147 L. Frost, „Allgemeine Charaktererziehung im frühen Kindesalter“, in: Schreiber, a.a.O. (Anm. 27), Bd. 1, S.42-53, S.43. Vgl. in der Kindergartenpädagogik Thrall Smith, a.a.O. (Anm. 134), S.179.

148 Frost, a.a.O. (Anm. 147), S.51-53. – Für ihre Argumentation bedienten sich die Frauen, nicht nur im angelsächsischen Raum, einer Kombination von literarischen und pädagogischen Quellen.

149 Langes Stellungnahme zu einem Montessori-Kindergarten anhand eines Berichtes von Bäumer: „alles so hoffnungslos! Anbetung vor den ‚selbständigen‘ Äußerungen der Kinder; ich glaube, wenn sie ihnen mit dem Stiefelabsatz ins Gesicht treten, fänden sie das noch als Eigenart berechtigt. Dem jungen Geschlecht wird der Begriff der Autorität noch mal gewaltsam aufdämmern“ (Helene Lange an Emmy Beckmann, 8. November 1920, in: Beckmann, „Was ich hier geliebt.“, a.a.O., Anm. 114, S.42).

Erziehungsverständnis verzichtenden Wissenschaftsbegriff meint, bedarf weiterer Klärung. Die Fröbel-Montessori-Debatte gibt einen Hinweis.

Vom frühen 20. Jahrhundert an, verstärkt in der Weimarer Republik wurde Montessoris Konzept für die Vorschul- und Elementarerziehung in Deutschland rezipiert. Trotz unzureichender Kenntnis der Schriften und ohne den Willen zur Verständigung beharrten jedoch der Fröbelverband bzw. die Kindergartenbewegung und die Anhänger Montessoris orthodox auf ihren Positionen.¹⁵⁰ Allerdings liegt mit Martha Muchows Studie aus den 1920er Jahren eine bis heute kompetente Analyse der pädagogischen Entwürfe Fröbels und Montessoris vor.¹⁵¹ Aus Muchows Hermeneutik und Kritik an Montessoris empirischem, mechanistisch-positivistischem Vorgehen und ihrer Auffassung von Spiel und Freiheit resultiert ein neues, um die aktuellen Probleme erweitertes Fröbelverständnis. Fröbel behielt in der Frauenbewegung wegen seines humanistischen Erziehungskonzepts und der weiblichen Erzieherfigur als moralisch-ethischer Instanz den Vorrang.¹⁵²

Nicht nur in der deutschen pädagogischen Historiographie, auch in der Geschichtsschreibung der deutschen Frauenbewegung hat die Interpretation des Kindergartendiskurses als Avantgarde der Reformpädagogik keine systematische Berücksichtigung gefunden, wenngleich seine Vertreterinnen als erste sich an Weltausstellungen beteiligten, internationale Kongresse besuchten und publizistisch tätig waren; berufsständisch waren sie von 1893/94 an bereits im „Allgemeinen internationalen

Kindergärtnerinnen-Verein“¹⁵³ organisiert. Da in Deutschland Kleinkindererziehung vehement als Aufgabe der Mütter- und Familienerziehung verteidigt, ein Familien-„Ersatz“ nur in Ausnahmefällen und vorübergehend akzeptiert wurde,¹⁵⁴ fehlte die Voraussetzung eines einheitlichen Reformkonzepts für Staatsschule, Kindergarten, höhere Mädchenbildung und Etablierung der Erziehungswissenschaft, wie sie beispielsweise in England anzutreffen¹⁵⁵ und in Deutschland von Henriette Goldschmidt vorgeschlagen worden ist. Auch sucht man in der deutschen Fröbelbewegung vergeblich die Auseinandersetzung mit der naturwissenschaftlich-empirischen Kinderforschung, den Child Studies.¹⁵⁶ Der Mangel eines institutionalisierten Austauschs zwischen Erziehungswissenschaft und bürgerlicher Frauenbewegung, Sonderwege weiblicher Qualifikation (Hochschule für Frauen, Akademie für soziale Berufe), eine eher randständige Kooperation zwischen den Reformern in Kindergarten und höherer Mädchenbildung, schließlich die erwähnte Divergenz im Referenzsystem der berufsständischen Diskurse (in Deutschland beriefen sich die Kindergärtnerinnen auf Fröbel, die Elementarlehrer/innen auf Pestalozzi), all dies verhinderte, dass Kindergartenpädagogik Teil des reformpädagogischen und des erziehungswissenschaftlichen Diskurses wurde¹⁵⁷. Die Kindergärtnerin-

150 Zur Fröbel-Montessori-Auseinandersetzung bis in die Gegenwart vgl. H. Heiland, Zur Fröbel-Montessori-Diskussion (zuerst 1981), in: ders., Die Pädagogik Friedrich Fröbels. Aufsätze zur Fröbel-forschung 1969-1989, Hildesheim u.a. 1989, S.27-43, hier S.27; → Beitrag: Vorschulerziehung

151 M. Muchow, Das Montessori-System und die Erziehungsgedanken Friedrich Fröbels, in: H. Hecker/M. Muchow, Friedrich Fröbel und Maria Montessori. Mit einer Einleitung von E. Spranger, 2., umgearb. u. erw. Aufl., Leipzig 1931, Zweiter Teil: S.73-217.

152 Bei Gründung des ADLV war mit Loeper-Housselle eine Fröbelanhängerin in dessen Vorstand berufen worden!

153 So Konrad, a.a.O. (Anm. 123), S.93f., ab 1915 „Berufsorganisation der Kindergärtnerinnen und Hortnerinnen“.

154 Vgl. z.B. Karl Schrader, Weibliche Erziehung (zuerst 1889), abgedruckt in: Twellmann, a.a.O. (Anm. 129), S.274ff., S.279.

155 Vgl. Ch. Kersting, Weibliche Bildung und Bildungspolitik: das International Council of Women und seine Kongresse in Chicago (1893), London (1899) und Berlin (1904), in: *Pedagogica Historica* 44(2008)3, S.327-346, hier: S.340.

156 Vgl. Kersting, Zur Konzeption weiblicher Bildung, a.a.O. (Anm. 72).

157 Helene Lange fordert in ihrer „Gelben Broschüre“ allerdings auch für die weitere Ausbildung der Mädchen einen Anschluss von Kindergärten an die höhere Mädchenschule (H. Lange, Die höhere Mädchenschule und ihre Bestimmung, Berlin 1888, S.23). A. Salomon, Die Frau in der sozialen Hilfstätigkeit, in: *Handbuch der Frauenbewegung*, Teil 2, hg. v. H. Lange/G. Bäumer, Berlin 1901, S.1-122, bes. S.88ff.

nenausbildung integrierte man in die „Frauensschulen“, der Kindergarten blieb außerhalb des staatlichen Bildungssystems. Zu dieser Entwicklung haben das Kindergartenverbot in Deutschland (1852-1860) und die ihm folgende Emigration maßgeblicher Protagonisten beigetragen.¹⁵⁸ So wurde selbst Helene Lange erst über Henriette Schrader-Breyman auf Fröbel aufmerksam¹⁵⁹. 1920 sollte in einem Artikel zu den „Weltaufgaben der Erziehung“, einem Überblick über die internationalen Reformen, an Fröbel erinnert werden, der neben Dewey und Montessori als Grundprinzip der neuen Erziehung die „Entwicklung des Schöpferischen im Menschen“ erkannt und in anderen Ländern eine größere Bedeutung als in Deutschland nach 1871 gehabt habe.¹⁶⁰

b. Soziale Arbeit und pädagogische Reform

Von den 1830er Jahren an gab es soziale und sozialpolitische, auch religiös motivierte Maßnahmen des Bürgertums, um die Auswirkungen der Industrialisierung und Urbanisierung, die Not vor allem der unteren Sozialschichten zu lindern.¹⁶¹ Wie bereits mit den (Volks-)Kindergärten

leistete die Frauenbewegung Pionierarbeit. War es für die einen die Kindergartenarbeit, so sahen andere in der Sozialen Arbeit „die königliche Domäne der Zukunft der Frau“¹⁶², den Weg zu selbstbestimmtem Handeln, zur Etablierung eigener Berufsfelder und neuer Rollenbilder. Soziale Arbeit, ein heuristisch-experimentelles Unternehmen, „work-in-progress“, erschien als „das Amerika der Frauen“¹⁶³. Die Konzeption von Ausbildungsstätten, die Schaffung und Evaluierung von Unterrichtsmaterialien, der ganzheitliche, die intellektuellen und emotionalen Kräfte fördernde Prozess des Lernens und die methodischen Prinzipien der Vermittlung machten die Entwicklung des von Frauen entworfenen Bereiches zu einem Teil der Reformpädagogik innerhalb der bürgerlichen und sozialistischen „Reform- und Protestbewegung“¹⁶⁴ um 1900. Wie die Kindergartenpädagogik war auch die Soziale Arbeit ethisch fundiert.

Den Ausgangspunkt bildete die krasse Ungleichheit hinsichtlich der Frauenarbeit, brachliegendes Potential der „oberen“, an Sinnlosigkeit leidenden¹⁶⁵, und ein Übermaß an Belastung in der „unteren“ Klasse. Die Arbeit bürgerlicher Frauen zielte auf eine möglichst vorurteilsfreie Verbesserung der Situation der ihnen fremden Fabrikarbeiterinnen,¹⁶⁶ bald auch

(Frauenarbeit in der Jugendfürsorge), hier S.95. Ganz Deutschland zähle 70 Krippen, davon 6 in Berlin, während Paris mehr als 50 besitze, ebd., S.94; vgl. Schröder, a.a.O. (Anm. 19), bes. Kap. IV und V.

158 Neben den frühen Übersetzungen von Fröbel-Texten ins Englische wurde als zentrale Fröbelforschungsstelle das Froebel College der University of Surrey, London-Roehampton, gegründet; mittlerweile veranstaltet aber auch die deutsche „Fröbel-Forschungsstelle“ an der Universität Duisburg-Essen zusammen mit anderen Kommissionen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und Einrichtungen Internationale Fröbel-Symposien, sie ist ebenfalls für die Edition von Fröbelschriften und -briefen verantwortlich.

159 Vgl. Lange, Die Geschichte des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins, a.a.O. (Anm. 35).

160 W. Koch, Weltaufgaben der Erziehung, in: Sozialistische Monatshefte 26(1920), Bd. 1, S.381-388, abgedruckt in: Uhlig, Reformpädagogik und Schulreform, a.a.O. (Anm. 65), S.321-328, hier S.322.

161 U.a. richtete der Theologe *Johann Hinrich Wichern* (1808-1881) 1833 das „Rauhe Haus“ in Hamburg ein; → Beitrag: Sozialpädagogik.

162 H. Lange, zit. n. Schaser, Helene Lange und Gertrud Bäumer, a.a.O. (Anm. 4), S.74.

163 „Die begabten Frauen, die schöpferischen Kräfte schaffen sich eine Aufgabe“, entwickeln daraus „ein Amt und eine Stellung, ... ohne festumrissenen Bildungsgang“ (Alice Salomon 1932, mit Rückgriff auf Frieda Duensing, in: A. Feustel, Die soziale Frauenschule, 1908-1945, in: dies./Koch, a.a.O., Anm. 19, S.29-103, S.36). Dass es dennoch zu einer von Männern dominierten Struktur in der Verwaltung kam, hat Christoph Sachße (Mütterlichkeit als Beruf, 2., überarb. Aufl., Opladen 1994) dargestellt.

164 Feustel, Die soziale Frauenschule, a.a.O. (Anm. 19), S.29f.

165 Literarisch eindrucksvoll dargestellt von Charlotte Perkins Gilman, *The yellow wallpaper* (1895). Vgl. u.a. A. Salomon, Die soziale Ausbildung in der „Frauenschule“ (zuerst 1908), abgedruckt in: dies., Frauenemanzipation und soziale Verantwortung. Ausgewählte Schriften, Bd. 1: 1896-1908, hg. v. A. Feustel, Neuwied 1997, S.373-392, bes. S.374.

166 Um den Arbeitsalltag der Arbeiterinnen zu erforschen, dem Vorwurf sittlicher Verrohung etc. nachzugehen, verdingten sich etwa Elisabeth Gnauck-

anderer benachteiligter sozialer Gruppen, denen sie sich als „Mitschwestern“ verantwortlich fühlten. Vor diesem Hintergrund gründeten Minna Cauer, Henriette Fürth, Jeanette Schwerin oder Marie Stritt, Mitglieder unterschiedlicher Richtungen der Frauenbewegung, in den 1890er Jahren Vereine, deren Aktivitäten sich auf das „Frauenwohl“, indirekt das „Gemeinwohl“ richteten; im Zentrum stand die „Frauenfrage“ als Bildungs- und Sittlichkeitsfrage.¹⁶⁷ Sie plädierten nicht, wie konservative Kreise, für ein Fabrikarbeitsverbot für verheiratete Frauen, sondern bemühten sich um die Stärkung des Selbstbewusstseins durch Arbeit, die dem weiblichen Geschlecht, also auch bürgerlichen Frauen, zu „Ehre und Pflicht“¹⁶⁸ werden sollte. Die vehemente Um- und Aufwertung von Arbeit für diese Sozialschicht war neu. Für ihre Kritik an der zeitgenössischen Entwicklung, da der Einzelne mit zunehmender Arbeitsteilung bis in die „geistigen Berufe“ auf mechanisch-stumpfsinniges Tun festgelegt wurde, rekurrten die Frauen einerseits auf die lutherisch geprägte Vorstellung von Arbeit als „Berufung“; andererseits interpretierten sie Arbeit im Sinne des Idealismus als einen auf jeden Einzelnen zugeschnittenen, als „beglückenden ... und ganz erfüllenden Lebensinhalt“, als Vehikel zur Entfaltung von Individualität.¹⁶⁹ Aus der häuslichen Kompetenz und Fürsorge der Frauen entwickelten sie ein Wirkungsfeld, das die Umgestaltung privater und freiwilliger Wohltätigkeit in ein professionelles, durch wissenschaftliche Strukturen bestimmtes öffentliches Handeln ermöglichte, und das „Barmherzigkeit“ in „Ge-

rechtigkeit“ verwandeln, die „furchtbare Kluft“ zwischen der „besitzenden“, „gebildeten“ und der „handarbeitenden Klasse“ „überbrücken“ ließ.¹⁷⁰

Zur Vorbereitung auf die Soziale Arbeit konstituierten bürgerliche Frauen ein eigenes Forschungsfeld zwischen den neuen Wissenschaften Nationalökonomie und Sozialwissenschaft, unterstützt von einflussreichen Professoren wie Gustav Schmoller, Adolf Wagner oder Alfred und Max Weber. Durch Hospitationen, eigene empirische Erhebungen und Analysen machten sie sich mit den Lebens- und Arbeitsverhältnissen der unteren Sozialschicht vertraut, untersuchten, wie Alice Salomon, die Ungleichheit in der Entlohnung weiblicher und männlicher Arbeit oder den durch die Industrialisierung bedingten strukturellen Wandel in den Familien (Marie Baum). Die sozialwissenschaftliche Erforschung der Wirklichkeit aber wurde fundiert durch idealistische und sozialreformerische Theorien, mit deren Hilfe in einer „Synthese zwischen den Ansprüchen der Welt und den Ansprüchen des Individuums“¹⁷¹ eine neue, der Gesellschaft verpflichtete „Kultur der Persönlichkeit“¹⁷² gebildet werden sollte. Soziale Verantwortung begründeten viele Frauen – wie schon in Bezug auf die Kindergartenarbeit – mit dem Konzept erweiterter Mütterlichkeit der Fröbel-Revision; geprägt waren ihre Vorstellungen zudem von Fichtes nationalpädagogischen Ideen und, wegen des Vorsprungs in England, wo die Frauenbewegung vor allem von Sozialarbeiterinnen getragen wurde, von Schriften sozialpolitischer Reformen wie Thomas Carlyle und John Ruskin. Soziale Initiativen wie die Settlement-Bewegung in England,¹⁷³ die Arbeit von Beatrice Webb¹⁷⁴ und der Fabian

Kühne und Minna Wettstein-Adelt als Fabrikarbeiterinnen.

167 Vgl. vor allem die detaillierte Studie von Iris Schröder, a.a.O. (Anm. 19).

168 A. Salomon, Zur Eröffnung der Ausstellung „Die Frau in Haus und Beruf“ (zuerst 1912), abgedruckt in: dies., Frauenemanzipation und soziale Verantwortung. Ausgewählte Schriften, hg. v. A. Feustel unter Mitarb. von E. Bauer, Bd. 2, Neuwied u.a. 2000, S.199-208, hier S.206.

169 Salomon, zit n. Schröder, a.a.O. (Anm. 19), S.89; vgl. A. Salomon, Zur Eröffnung der Sozialen Frauenschule. Ansprache, in: dies., Frauenemanzipation und soziale Verantwortung, a.a.O. (Anm. 165), S.480-485.

170 A. Salomon, Die soziale Ausbildung in der „Frauensschule“, in: dies., Frauenemanzipation und soziale Verantwortung, a.a.O. (Anm. 165), S.376.

171 Salomon, Die soziale Ausbildung in der „Frauensschule“, a.a.O. (Anm. 170), S.391.

172 Ebd., S.391f.

173 C. W. Müller, Wie Helfen zum Beruf wurde. Eine Methodengeschichte der Sozialarbeit, überarb. Neuausgabe, Bd. 1: 1883-1945, Weinheim/Basel 1999, S.21-59.

174 W. Lepenies, Beatrice Webb (1858-1943). Meine Lehrjahre – ein Klassiker der englischen Literatur, ein Klassiker der Sozialforschung, in: C. Honeg-

Society oder Jane Addams Gründung des Hull House in Chicago¹⁷⁵ wurden schon früh verfolgt. Mit solchen philosophischen Entwürfen und praktischen Reformansätzen einer „Hilfe zur Selbsthilfe“ untermauerte man Pflichterfüllung im Dienste der Gesamtheit und den „bildenden“, befriedigenden Effekt Sozialer Arbeit.

Die entscheidenden Impulse zu Ausbildungsprogrammen für bürgerliche Mädchen und junge Frauen, die nicht nur auf unterschiedliche soziale und sozialpädagogische Tätigkeiten vorbereiten, sondern zu sozialer Verantwortung der „neuen Frau“ erziehen sollten, gingen von Alice Salomon aus, in Kursen zu Problemen der Sozialphilosophie und -ethik maßgeblich unterstützt von Gertrud Bäumer.¹⁷⁶ Salomon hatte in der 1893 von Jeanette Schwerin¹⁷⁷ gegründeten Berliner „Mädchen- und Frauengruppe für soziale Hilfstätigkeit“¹⁷⁸ ehrenamtlich mitgewirkt und die Arbeit nach deren Tod weitergeführt. Die Mitglieder des Vereins engagierten sich in der Armen- und Waisenpflege, der Blindenfürsorge, in Kinder- und Jugendfürsorge, Krankenpflege und ab 1907 in der Fürsorge für Arbeiterinnen. Nach den Erfahrungen, die die bürgerlichen Mädchen und jungen Frauen in der praktischen Arbeit mit Gleichaltrigen

aus der Arbeiterschaft gemacht hatten, nach der Phase „Jugend führt Jugend“¹⁷⁹, ging es Salomon um die Systematisierung der wissenschaftlichen und ethischen Grundlagen und die Institutionalisierung als „Soziale Arbeit“. 1899 führte sie Jahreskurse ein und experimentierte dann mit der noch unerprobten zweijährigen, in ihren Vorschriften vagen „Frauenshule“. Diese Einrichtung war 1908 im Rahmen der preußischen Reform der höheren Mädchenbildung als Anschluss an die zehnjährige höhere Mädchenschule konzipiert worden.¹⁸⁰ Sie sollte insbesondere wohlhabende Mädchen, die keine zum Abitur führende Studienanstalt besuchen, die nicht studieren und akademisch tätig sein, oder die die Zeit bis zu einer Ausbildung, z.B. als Kindergärtnerin, überbrücken wollten, umfassend auf Haushaltsführung und Kindererziehung vorbereiten. Die Frauenschule ohne Abschluss genoss u.a. der Beliebigkeit des Unterrichts wegen in der Frauenbewegung wenig Sympathie. Für Salomon dagegen schloss erstmals ein staatlicher Bildungsplan für Mädchen Pflichten im „weiteren Gemeinschaftsleben“ ein, die über Haus und Familie hinausreichten. In das Provisorium der vor allem allgemeinbildenden „Frauenshule“ wollte sie vier sozialwissenschaftliche Fächer implementieren: Volkswirtschaftslehre, Staatslehre oder Bürgerkunde, Weltanschauungsfragen oder Sozialethik sowie Sozialpädagogik.¹⁸¹ Es ging nicht, wie an den Universitäten, um ein theoretisches Erfassen zur Förderung der Wissenschaft, vielmehr sollte die „intellektuelle Grundlage für das soziale Pflichtgefühl“, in Anbetracht des im Bürgertum gerade bei wohlhabenden Frauen zu beobachtenden Egoismus, „ein lebendiges Gefühl sozialer Verantwortung“ geschaffen werden, „ein Wissen, das sich von selbst in ‚Gewissen‘ verwan-

ger/T. Wobbe (Hg.), Frauen in der Soziologie. Neun Porträts, München 1998, S.99-129.

- 175 Müller, a.a.O. (Anm. 173), S.60-98, bes. S.94f.: reformpädagogische Impulse, Beziehung zu J. Dewey oder W. H. Killpatrick; Schüler, a.a.O. (Anm. 7); I. Pinhard, Jane Addams: Pragmatismus und Sozialreform, Opladen/Farmington Hills 2009.
- 176 Bäumer sollte allerdings den der Gründung der Hamburger „Sozialen Frauenschule“ zugrunde gelegten Lehrplan, der Salomons Konzeption aufnahm, als eigene Leistung deklarieren (Schaser, Lange und Bäumer, a.a.O., Anm. 4, S.74f.). – Vgl. zur Arbeit der „Gruppen“ auch Ch. Sachße/F. Tennstedt, Armenfürsorge, soziale Fürsorge, Sozialarbeit, in: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. IV: 1870-1918, hg. v. Ch. Berg, München 1991, S.411-440, bes. S.434ff.
- 177 J. Schwerin, Vorsitzende des Lette-Vereins und bis zu ihrem Tod (1899) Herausgeberin der Zs. „Die Frauenbewegung“, des Vereinsorgans des Bundes Deutscher Frauenvereine, hat auch die „Deutsche Gesellschaft für ethische Kultur“ mitbegründet.
- 178 1903/04 zählte sie 300 Mitglieder (Schröder, a.a.O., Anm. 19, S.84).

179 A. Salomon, Jugend- und Arbeiterinnerungen (zuerst 1926), in: E. Kern, Führende Frauen Europas (zuerst 1928/30), neu bearb. u. hg. v. B. Conrad, München 1999, S.108-121, hier S.113.

180 Vgl. unter sozialpolitischer Perspektive: C. Kuhlmann, Alice Salomon. Ihr Lebenswerk als Beitrag zur Entwicklung der Theorie und Praxis Sozialer Arbeit, Weinheim 2000.

181 Salomon, Die soziale Ausbildung in der „Frauenshule“, a.a.O. (Anm. 170), S.382ff.

delt¹⁸²: der heranwachsenden weiblichen Generation durch Vermittlung von Kenntnissen der Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft und ihres Klassencharakters, der Staats- und Verfassungsgeschichte, der Geschichte der Sozialphilosophien und sozialen Einrichtungen den Grund zu legen für gesellschaftliche Partizipation, die Wahrnehmung von Bürgerrechten und -pflichten und damit für reflektierte Soziale Arbeit – im Ausland hatten deutsche Frauen es bereits erfahren können. Im Oktober 1908 eröffnete Salomon die „Soziale Frauenschule“ im Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin-Schöneberg,¹⁸³ der ersten dieser Art sollten in zahlreichen deutschen Städten weitere folgen; darunter 1916, mitten im Krieg, die von Gertrud Bäumer begründete Schule in Hamburg¹⁸⁴.

Auch mit Blick auf das Konzept der Geschlechterdifferenz war die private „Soziale Frauenschule“ ein sozialpolitisches und -pädagogisches Reform- und Emanzipationsprojekt par excellence; der zunächst überwiegend begüterten Klientel wurde die Koppelung von Bildung und Entwicklung der Persönlichkeit an Arbeit gelehrt. Arbeit sollte emphatisch das Leben und die Person prägen, ganz gleich, ob in Form freiwilliger Hilfstätigkeit oder als bezahlte Berufsarbeit. Der *theoretische* Unterricht hatte mit den Zusammenhängen des „Gemeinschaftslebens“, dem Auftreten sozialer Probleme und der Relation von besitzenden und besitzlosen Klassen vertraut zu machen; der *praktische* sollte anhand der Auswirkung gesellschaftlicher Probleme auf den Einzelnen dessen „Not und Hilfsbedürftigkeit“ verdeutlichen und Wege zu ihrer Bewältigung aufzeigen.

182 Ebd., S.388; vgl. A. Salomon, Das Projekt der „Frauenschule“ (zuerst 1909), in: dies., Frauenemanzipation und soziale Verantwortung, a.a.O. (Anm. 168), Bd. 2, S.54-67, hier S.67.

183 Träger waren der Berliner Verein für Volkserziehung (gegr. 1874) und der Verein der Mädchen- und Frauengruppen für soziale Hilfstätigkeit (gegr. 1893). – Salomon hielt im Übrigen 1909 neben der historisch-sozialwissenschaftlichen zwei weitere Richtungen der „Frauenschule“ für erwägenswert: eine naturwissenschaftlich-mathematische und eine literarisch-ästhetische (Salomon, Projekt der „Frauenschule“, a.a.O., Anm. 182, S.63).

184 Vgl. z.B. Schaser, Lange und Bäumer, a.a.O. (Anm. 4), S.165ff.

Der Unterricht beruhte auf grundlegenden Prinzipien der Reformpädagogik, die sich beispielshalber auch in der Arbeitsschulbewegung finden: der Kritik an einer einseitigen, intellektuell und rezeptiv ausgerichteten Schulpraxis. Gefordert wurde, nicht anders als von Salomon,¹⁸⁵ ein Lernprozess, der körperliche Fähigkeiten, Verstand und Gefühl, mithin den ganzen Menschen beanspruche. Weniger Kerschensteiners Methode also, durch manuelle Fertigung von Werkstücken im Gruppenunterricht zu Kooperation und sozialer Verantwortung zu erziehen – seine staatsbürgerliche Bildung war keineswegs in gleichem Maße sozialpolitisch und -pädagogisch begründet –, eher schon orientiert an Hugo Gaudig¹⁸⁶, der Selbsttätigkeit für die Persönlichkeitsentwicklung an der höheren Mädchenschule erprobt hatte, ebenfalls denken ließe sich an Adolphe Ferrière oder Célestin Freinet.¹⁸⁷ An der „Frauenschule“ wurde Wissen ohne Prüfungsdruck vermittelt, bereits der Gesetzgeber hatte an dieser, allgemeine mit fachlicher Bildung verbindenden Einrichtung einen freieren Unterricht für die der Schulpflicht entwachsenden 16-Jährigen vorgeschlagen. Salomon und Bäumer wollten keine Lehrervorträge, stattdessen sollten die Schülerinnen „soweit wie möglich das Material zum Unterricht selbst zusammentragen“, sich den Wissensstoff, auch in Arbeitsgruppen, in „eigener Mitarbeit“ aneignen, bei konfliktreichen Stoffen durch Referat und Gegenreferat.¹⁸⁸ Der Besuch von Fabriken und Produktionsstätten, nicht Einrichtungen sozialer Hilfe, ließen sie die soziale Wirklichkeit kennenlernen. Lernprozesse hätten auf unmittelbarer Erfahrung und eigenem Erleben aufzubauen, sollten zugleich intellektuell und affektiv sein. Nur durch Einsatz ihrer „ganzen Individualität“ würden die Schülerinnen dem jeweils individuellen Fall

185 Salomon, Zur Eröffnung der Sozialen Frauenschule, a.a.O. (Anm. 169), S.482. Zur Arbeit von Gertrud Bäumer und Marie Baum an der Hamburger Sozialen Frauenschule vgl. Schaser, Lange und Bäumer, a.a.O. (Anm. 4), S.175ff.

186 Vgl. Kap. 4c.

187 Vgl. etwa Scheibe, a.a.O. (Anm. 52).

188 Salomon, Die soziale Ausbildung in der „Frauenschule“, a.a.O. (Anm. 170), S.389; zu Bäumer vgl. Schaser, Lange und Bäumer, a.a.O. (Anm. 4), S.175.

von Hilfsbedürftigkeit gerecht werden,¹⁸⁹ die Lehrkräfte sollten in dem Fach, für das sie die theoretischen Grundlagen vermittelten, die individuell zugeschnittenen Praktika betreuen.

Einen Bereich Sozialer Arbeit bildete von Anfang an die Kinder- und Jugendfürsorge in Volkskindergärten und im Umfeld der Volksschulen; soziale und pädagogische Arbeit gingen hier Hand in Hand. Zwar sei die Kindergartenerziehung ein „Spezialgebiet der Pädagogik“¹⁹⁰, der die soziale Hilfstätigkeit untergeordnet sei, dennoch gehöre die praktische Arbeit mit Kindern und daran anschließende Sozialpädagogik zur Ausbildung in Sozialer Arbeit. Wenn andererseits die Kenntnis der „sozialen Frage“, der Lebensverhältnisse aufwachsender Arbeiterkinder, die Voraussetzung pädagogischer Tätigkeit war, musste zukünftig auch die pädagogische Professionalität für den Umgang mit Problemen im außerschulischen Bereich um Sozialpädagogik erweitert werden. Zahlreiche, mit der Bekämpfung von Kinderarbeit und der Veränderung der Gesetzgebung befasste Frauen¹⁹¹, häufig ausgebildete Lehrerinnen, richteten deshalb Berufsberatungen für den Übergang von der Schule zur Arbeitswelt ein oder versuchten, mit dem Aufbau eines Überwachungsnetzes für reisende Mädchen und junge Frauen den Mädchenhandel zu unterbinden. Geschaffen wurden Spiel- und Turnplätze, spezielle Ferien- und Erholungseinrichtungen für Kinder. Neben der Herstellung humaner Lebensverhältnisse war oberstes Ziel die Einübung sozialen und demokratischen Verhaltens, die Bildung von Altruismus und staatsbürgerlicher Verantwortung, nicht nur individueller Fähigkeiten. Insofern ersetzte Salomon, die an sozialetischer Verantwortung festhielt, konsequenterweise die Entwicklung „weiblicher Eigenart“ später durch diejenige staatsbürgerlicher Verantwortung.¹⁹² Dem Wirken der Frauenbewegung mit ihrem reformpädagogischen Konzept der Professiona-

lisierung ist es zu verdanken, dass ein um die sozialpolitische und soziale Dimension erweiterter Erziehungsbegriff entwickelt und praktiziert werden konnte.

Soziale Arbeit und Sozialpädagogik, die im Ersten Weltkrieg aufgrund wachsender Not expandierten und immer neue Arbeitsgebiete erschlossen, stellten in der Weimarer Republik für junge Frauen eine respektierte, als staatliche Dienstleistung anerkannte Berufsoption dar. Auch nachdem die Soziale Frauenschule 1918 als sozialpädagogische Fachschule staatlich anerkannt und der neue Frauenberuf etabliert war, blieb die Berliner Institution weiterhin ein Reformunternehmen, 1925 wurde die „Akademie für soziale Berufe“ gegründet.¹⁹³ Salomon hatte mit einem „reformpädagogischen“ Begriff von Wissenschaft und intellektueller Bildung operiert, den sie aus der Reflexion unmittelbarer gesellschaftlicher Erfahrung und praktischer Arbeit herleitete und der soziale Verantwortung gegenüber Hilfsbedürftigen begründete – ein universitär-abstraktes Denken ohne Bezug zum Handelnden kam für ihr Reformmodell nicht in Frage, auch Gertrud Bäumer hatte das übrigens verworfen. Beide setzten auf eine „geistige Höherentwicklung“, die die „unauslöschliche Wesensart, die ursprüngliche Geschlechtsindividualität steiger[e]“¹⁹⁴.

189 Salomon, Zur Eröffnung der Sozialen Frauenschule, a.a.O. (Anm. 169), S.384.

190 Salomon, Die soziale Ausbildung in der „Frauenschule“, a.a.O. (Anm. 170), S.389.

191 Vgl. Kap 3. U.a. wirkte sich die Übernahme der Kontrolle der Fabrikarbeit durch Inspektorinnen auch auf die Kinder aus.

192 Schröder, a.a.O. (Anm. 19), S.272ff.

193 Salomon, Jugend- und Arbeitserinnerungen, a.a.O. (Anm. 179), S.114: Realisieren wollte Salomon den „Gedanken einer hochschulartigen Stätte für Frauen, die nicht die Universität ersetzen, nicht zum wissenschaftlichen Beruf vorbereiten soll. Es gibt keine Frauenwissenschaft. Wohl aber gibt es Aufgaben, die im besonderen weibliche Aufgaben – die im besonderen weibliche Berufe sind“. Zu deren Erfüllung „soll die Akademie das wissenschaftliche Rüstzeug geben, durch das die besonderen weiblichen Kulturleistungen gefördert werden. Es sollen die Gebiete der Wissenschaften gepflegt werden, die vor allem die schöpferische Kraft der Frau auslösen, und sie sollen in einem besonderen Geist und mit einem ursprünglichen Ethos erfaßt werden ...“. Vgl. Feustel, Die soziale Frauenschule, a.a.O. (Anm. 163), S.65ff.

194 Salomon, Jugend- und Arbeitserinnerungen, a.a.O. (Anm. 179), S.114. Ein geschlechteranthropologisches Konzept verfolgte auch E. Spranger (Die Idee einer Hochschule für Frauen und die Frauenbewegung, Leipzig 1916), den Akademiegedanken nahm

In der zu gleicher Zeit sich institutionalisierenden universitären Sozialpädagogik, begonnen vom Neukantianer *Paul Natorp* (1854-1924) und in den 1920er Jahren maßgeblich weiterentwickelt von *Christian Jasper Klumker* (1868-1942), war das ethisch anspruchsvolle Konzept einer Verbindung von Sozialer Arbeit und Sozialpädagogik bis zum Ende des Jahrhunderts¹⁹⁵ nahezu kein Thema. Auch zahlreiche Vertreter dieser noch im Aufbau befindlichen jungen pädagogischen Disziplin¹⁹⁶ wurden durch den NS ins Exil getrieben, ihre Ansätze „liquidiert“¹⁹⁷. Nach 1945 verhinderten Pädagogen wie *Herman Nohl* (1879-1960), für den der „Dienst an der Gemeinschaft“ auch während des NS-Regimes Geltung hatte,¹⁹⁸ bei der Reetablierung der Erziehungswissenschaft an den Universitäten die Remigration einstiger Kollegen und Wissenschaftler, sie wehrten dort über Jahrzehnte eine Liberalisierung und Demokratisierung ab¹⁹⁹. Impulse zur Durchsetzung

eines antiautoritären Menschenbildes und zur Demokratisierung der Lebensformen gingen in der Bundesrepublik Deutschland u.a. von „summer schools“²⁰⁰ und außeruniversitären Neugründungen²⁰¹ aus, in hohem Maße von sozialpädagogisch engagierten Frauen, die aus ihrem jeweiligen Exilland Sozialisationskonzepte und Methoden (etwa der Gruppenarbeit anstelle von Einzelarbeit) transferierten, erprobten und für die deutsche Nachkriegssituation transformierten²⁰².

c. Die Debatte über das reformpädagogische Potential höherer Mädchenbildung

Aufgrund ihrer Entstehungsgeschichte abseits staatlicher Institutionalisierung zeichneten die höhere Mädchenbildung reformpädagogische Prinzipien aus, vor deren Nobilitierung zu einer „Epoche“. Die Lösung der „Frauenfrage“ konzentrierte sich hier auf den Zugang zu Bildung, die Voraussetzung weiblicher Berufstätigkeit und einer „selbständigeren geistigen Schulung“²⁰³ der modernen Mutter (s.o.). Nach den frühen philanthropischen Einrichtungen²⁰⁴ waren es vor allem Frauen, die diese häufig als

er nach Salomons Gründung für die Lehrerbildung auf.

- 195 Alice Salomon z.B. wurde 1989 nicht in Christian Niemeyers „Klassiker der Sozialpädagogik“ (Weinheim/München 1998) aufgenommen, obwohl u.a. Salomons im New Yorker Exil verfasste Autobiographie in deutscher Übersetzung 1983 zum ersten Mal vorlag (Salomon, *Charakter ist Schicksal*, a.a.O., Anm. 7; neue Edition: Salomon, *Lebenserinnerungen*, a.a.O., Anm. 7); anders allerdings C. W. Müller (a.a.O., Anm. 173), der in seine „Methodengeschichte der Sozialarbeit“ sowohl die Arbeit von Jane Addams wie von Alice Salomon aufgenommen hat. Beide gelten mittlerweile als „Klassiker der Pädagogik“ (Tenorth, *Klassiker der Pädagogik*, a.a.O., Anm. 4).
- 196 Zum Wissenschafts- und Disziplinverständnis in der Sozialpädagogik vgl. C. Kuhlmann, *Verantwortung und Fürsorge. Ein Vergleich der theoretischen Ansätze Alice Salomons, Herman Nohls und Christian Jasper Klumkers*, in: S. Hering/B. Waaldijk (Hg.), *Die Geschichte der Sozialen Arbeit in Europa (1900-1960)*, Opladen 2002, S.93-100.
- 197 Müller, a.a.O. (Anm. 173), S.199ff. – Dass die von Sozialpädagogen mitgetragene Jugendgesetzgebung in der Weimarer Republik ambivalente Züge trug, darauf hat Detlev J. K. Peukert (a.a.O., Anm. 29) hingewiesen.
- 198 Vgl. Zimmer, a.a.O. (Anm. 48).
- 199 Zum Wirken der drei „Eisheiligen“ – Spranger, Nohl und Litt – nach 1945 und der Frage der Remigration, u.a. der Sozialpädagogen Carl Mennicke, Friedrich Siegmund-Schultze oder Paul Honigsheim, vgl. Ch.

Kersting, *Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. Wissenschaftspolitik und Disziplinenentwicklung 1945 bis 1955*, Bad Heilbrunn 2008.

- 200 Vgl. z.B. die Arbeit Gisela Konopkas (Ch. Kersting, *Für ein demokratisches Nachkriegsdeutschland. Notizen zum Wirken der Sozialpädagogin und Emigrantin Gisela Konopka*, in: P. Drewek u.a., Hg., *Ambivalenzen der Pädagogik*. Harald Scholtz zum 65. Geburtstag, Weinheim 1995, S.259-280).
- 201 Z.B. zum Haus Schwalbach mit Magda Kelber und Minna Specht, vgl. Müller, *Wie Helfen zum Beruf wurde*, a.a.O. (Anm. 173), Bd. 2. – Zu Minna Specht vgl. I. Hansen-Schaberg, *Minna Specht – eine Sozialistin in der Landerziehungsheimbewegung (1918-1951)*, Frankfurt/M. u.a. 1992.
- 202 Vgl. Kersting, *Für ein demokratisches Nachkriegsdeutschland*, a.a.O. (Anm. 200).
- 203 G. Bäumer, *Geschichte und Stand der Frauenbildung in Deutschland*, in: *Handbuch der Frauenbewegung*, hg. v. H. Lange/G. Bäumer, III. Teil, Berlin 1902, S.1-128, S.105.
- 204 Z.B. Ch. Kersting, *Vom „Interimpädagogen“ zum pädagogischen Unternehmer*, in: M. Mangold/J. Oelkers (Hg.), *Demokratie, Bildung und Markt*, Bern 2003, S.145-173.

Pensionate eingerichteten Schulen wie Unternehmen führten, curricular ausgerichtet auf die lokalen, religiösen und gesellschaftlichen Bedürfnisse ihrer (klein-)bürgerlichen Klientel, überregional gesehen ein „Bild bunter Mannichfaltigkeit“²⁰⁵. Kritisiert hat die Frauenbewegung in erster Linie Vielerlei und oberflächliche, „ästhetische“ (nur gefühlsmäßige) Behandlung und Aneignung der Unterrichtsstoffe, Letztere sollte mit Berufung auf Pestalozzi durch Bildung, vor allem intellektuelle Schulung der Kräfte korrigiert werden.²⁰⁶

Nach Ansicht der Lehrerinnen waren für eine staatliche Einrichtung der höheren Mädchenschule vor allem drei Grundbedingungen zu erfüllen: Vereinheitlichung der Organisation, Festlegung der Stellung im gesamten staatlichen Unterrichtswesen sowie ein dezidierter, aus beidem sich ergebender Lehrplan.²⁰⁷ In die systematische bildungspolitische Diskussion geriet die höhere Mädchenschule von 1872 an, nun ausgehend von Lehrern an öffentlichen höheren Mädchenschulen, die aus standespolitischen Gründen eine ökonomische Gleichstellung mit den Lehrern an Knabengymnasien erreichen wollten.²⁰⁸ Die 1873 im „Deutschen Verein von Dirigenten und Lehrenden höherer Mädchenschulen“ (1876 umbenannt in „Deutscher Verein für das höhere Mädchenschulwesen“) Organisierten setzten sich aber weder für eine gleichberechtigte Beteiligung der Lehrerinnen am Unterricht, schon gar nicht in der Oberstufe, noch für deren akademische Qualifikation ein, auch wollten sie keine den Knaben gleichwertige bzw. gleiche Mädchenbildung – die weibliche

che Bildung reduzierten sie auf die Interessen der Männer.²⁰⁹ In vorliegender Analyse interessiert jedoch nicht der bald beginnende Machtkampf zwischen den Mädchenschulpädagogen und den in der Frauenbewegung mobilisierten Lehrerinnen, es geht vielmehr um das aufgrund ihrer Genese vorhandene reformpädagogische Potential der höheren Mädchenschule.

Ein besonderes Bild boten am Ende des 19. Jahrhunderts noch immer die zu 88 Prozent von Frauen geleiteten privaten höheren Mädchenschulen,²¹⁰ an denen die Lehrerinnen nicht auf den Elementarunterricht zurückgedrängt, mit den neuen Aufgaben ganz im Gegenteil gewachsen waren. Die Privatschule stand

„mit ihrem etwas intimeren, beweglicheren pädagogischen Charakter, aber in ihren Leistungen häufig der öffentlichen Schule durchaus ebenbürtig da, als ein Faktor, der in der Neugestaltung der Dinge mit Recht Berücksichtigung fordern konnte.“²¹¹

Es waren die hier entwickelten und tradierten Qualitäten: der moralisch-ethische Strenge und Kontrolle einschließende persönliche Umgang mit einer überschaubaren Anzahl von Schülerinnen, die Praxis individueller Unterstützung, Förderung und Kooperation. Diese Vorzüge scheinen auch an öffentlichen höheren Mädchenschulen, bei erheblich höherer Schülerzahl und zu 91 Prozent männlich dirigiert, weiter existiert zu haben, sie wurden von den dortigen Lehrern geschätzt, aber von der Frauenbewegung in der Reformdebatte um 1900 nicht ins Spiel gebracht.

Entgegen aller Behauptung wurde das reformpädagogische Potential der im Privatschulsystem entwickelten höheren Mädchenbildung von den Pädagogen sehr wohl wahrgenommen, aber nur zum Vorteil der männlichen Bildung gewürdigt oder vielmehr verwertet. Die Forde-

205 Bäumer, *Geschichte und Stand*, a.a.O. (Anm. 203), S.104.

206 So z.B. Helene Lange in ihrer „Gelben Broschüre“. Vgl. Jacobi, Helene Lange, a.a.O. (Anm. 4); E. Matthes, Helene Lange, in: J. Apel u.a. (Hg.), *Das öffentliche Bildungswesen – historische Entwicklung, gesellschaftliche Funktionen, pädagogischer Streit*, Bad Heilbrunn 2001, S.232-247.

207 Bäumer, *Geschichte und Stand*, a.a.O. (Anm. 203). Zu den Lehrerinnen-Verbänden: → Beitrag: Pädagogische Berufsverbände.

208 U.a. wurde zum ersten Mal eine Enquête über den Unterricht und die Fächer an vorwiegend öffentlichen höheren Mädchenschulen durchgeführt (Bäumer, *Geschichte und Stand*, a.a.O., Anm. 203, S.108f.).

209 Jacobi, Helene Lange, a.a.O. (Anm. 4); Matthes, Helene Lange, a.a.O. (Anm. 206).

210 Quote weiblicher und männlicher Leitung an privaten und öffentlichen höheren Mädchenschulen nach Albisetti, vgl. E. Kleinau, *Bildung und Geschlecht. Eine Sozialgeschichte des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland vom Vormärz bis zum Dritten Reich*, Weinheim 1997, S.122.

211 Bäumer, *Geschichte und Stand*, a.a.O. (Anm. 203), S.109.

zung einer den Knaben gleichen bzw. gleichwertigen Bildung verwarfen sie mit dem Argument, dadurch ginge die von ihnen in Anschlag gebrachte „weibliche Eigenart“ verloren. Es ergab sich nun das Dilemma: Für die einen verfügte die höhere Mädchenschule über reformpädagogische Ressourcen, die sie zur Korrektur der staatlichen Knabenbildung empfahlen, taugte sie gar zum Modell einer „neuen Schule“; die Interessen der Frauenbewegung zielten indes, unter Ausblendung ihres Reformpotentials, auf Gleichstellung der Mädchen- mit der höheren staatlichen Knabenbildung, wie stark diese auch wegen ihrer Kopflastigkeit in die Kritik geraten war – nur so lasse sich eine minderwertige weibliche Bildung vermeiden.

Positionen der Frauenbewegung

Ein Jahr vor der Mädchenschulreform in Preußen (1908) veranstaltete eine hochkarätige Kommission von Frauen aus unterschiedlichen Lagern der Frauenbewegung und der Lehrerinnenorganisationen²¹² in Kassel einen Bildungskongress, um ihren Forderungen in Anbetracht des fehlenden „akademischen Bürgerrechts“ und der „Rückständigkeit Preußens“²¹³ Nachdruck zu verleihen. Durch „Anlehnung an die Knabenschule“, wurde argumentiert, riskierten sie keineswegs den Verlust „weiblicher Eigenart“, denn aufgrund des „angeborene[n] psychische[n] Geschlechtscharakter[s]“ bildete sich am gleichen Stoff der eine „zum Manne, das andere [das Mädchen] zum Weibe“²¹⁴; dies beweise der nach

gleichem Lehrplan, z.T. koedukativ erteilte Unterricht in Volksschulen ebenso wie das in Amerika bereits erprobte gemeinsame Studium von Männern und Frauen.²¹⁵

Die reformpädagogische Ansicht, wonach in der vom männlichen Intellekt „einseitig gestaltete[n] Welt“ eine „harmonisch ausgebildete Persönlichkeit“ möglich sei, wurde verworfen.²¹⁶ Zu beheben sei diese „Fehlentwicklung“ aber nicht, indem man weiterhin dem Mann „im Hause das entgegengesetzte Element“ böte: „Herz, Gemüt, Religiosität“. Frauen seien zu eigener Lebensgestaltung jedoch erst nach ihrer systematischen Verstandesbildung fähig, erst dann könnten sie „auf eine intellektualistisch gerichtete Jugend“²¹⁷ erzieherisch einwirken, „unverdorbene[s] Besitztum“, ihr „kulturelles Kapital“, das „im Verborgenen“ die „Reproduktion der Sozialstruktur“ ermöglicht hatte²¹⁸, „für sich und die anderen in Anschlag bringen“²¹⁹. Wenn sie aber – mit Schleiermacher – „nach der Bildung des Mannes“²²⁰ beehrten, um ihre Kräfte zu entwickeln, setzten sie sich selbst der am männlichen Bildungsideal geübten Kritik

212 Vgl. Die höhere Mädchenbildung, a.a.O. (Anm. 20). Kongresskommission unter Vorsitz von Adelheid Steinmann (Bonn); Julie Bassermann (Mannheim); Dr. Gertrud Bäumer (Berlin); Julie von Kästner (Kassel); Marie Landmann (Danzig); Marie Martin (Berlin); Paula Mueller (Hannover); Paula Schlodtmann (Köln); Lydia Stöcker (Berlin); Marianne Weber (Heidelberg). Die Vorsitzende Adelheid Steinmann war 1900-1910 Vorsitzende von „Frauenbildung – Frauenstudium“; von 1909 an erste deutsche Delegierte im ICW-Erziehungskomitee, hatte sie für den Report „National Systems of Education“ (1911) über Deutschland berichtet, vgl. Kersting, Weibliche Bildung, a.a.O. (Anm. 155), S.334.

213 P. Schlodtmann, Die Vorbereitung zur Hochschule, in: Die höhere Mädchenbildung, a.a.O. (Anm. 20), S.13-27, hier S.24.

214 Lange, in: Die höhere Mädchenbildung, a.a.O. (Anm. 20), S.5.

215 Lange musste wissen, dass die amerikanische Universität Stanford das gemeinsame Studium von Männern und Frauen wieder ausgesetzt hatte, z.B. G. Bäumer, Koedukation. Der gemeinsame Unterricht der Geschlechter, in: Schreiber, Das Buch vom Kinde, a.a.O. (Anm. 27), Bd. 2, S.44-48, S.47.

216 Lange, in: Die höhere Mädchenbildung, a.a.O. (Anm. 20), S.7.

217 Ebd.

218 P. Bourdieu, „Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital“, in: ders., Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1, hg. von Margareta Steinrück, Hamburg 1992, S.49-79. Dass dies noch lange keine Gleichstellung der Frauen mit den Männern herbeiführte, hat Bourdieu in seiner Studie *La domination masculine* (Paris 1998; dt. 2005) an ethnologischen Analysen dargelegt.

219 Noch 1926 hebt Emmy Beckmann hervor, dass die Frauen zunächst den Männern hätten zeigen müssen, dass sie „die intellektuelle Seite auch beherrschen“, um „Einfluß auf das wirkliche Leben zu gewinnen“; E. Beckmann, Hamburg (Kommentar), in: Ried, a.a.O. (Anm. 44), S.70.

220 Schlodtmann, a.a.O. (Anm. 83), S.15. Schlodtmann hatte auf dem ICW-Kongress in London 1899 über den Stand der Mädchenbildung in Deutschland referiert.

aus, den „hässlichen Begleiterscheinungen [des] Kulturfortschritts“²²¹, mit dem „ästhetische und ... ethische Unkultur Hand in Hand gehe“²²². Als „Neulinge im öffentlichen Leben wie in der Wissenschaft“²²³ wiesen sie andererseits die „Führerrolle“ im Entwurf eines neuen Bildungs-ideals für Knaben *und* Mädchen, „das über das veraltete und verunstaltete des Mannes hinausführt“²²⁴ zurück. Ausgeschlossen aus Regierung und Kultusverwaltung seien Frauen derzeit nicht in der Lage, reformerisch zu experimentieren²²⁵, und sie weigerten sich strikt, Versuche mit sich machen zu lassen oder Umwege zu gehen²²⁶, um Frauen nicht auf Dauer einer nachgeordneten, minderwertigen Bildung auszusetzen. Ihr Ehrgeiz lag zu diesem Zeitpunkt²²⁷ darin, sich die Zugänge zur Männerbildung zu verschaffen; dies glaubten sie zu erreichen, ohne aus den höheren Mädchenschulen „trübe Drillanstalten“²²⁸ zu machen. Dass sie über dem Gleichheitspostulat nach 1908 die Entwicklung der differenztheoretischen Position versäumten, ihre „eigenen Gütertafeln“²²⁹ nicht ins Spiel

brachten, sollte sich als eine schwierige Hinterlassenschaft erweisen. Zugleich hatte dieser Jahrzehnte dauernde Kampf um Bildung Energien gebunden, die die Frauen unter günstigeren Bedingungen, wie etwa von Elementarlehrerinnen gefordert, auf eine nach neuen Unterrichtsprinzipien arbeitende Gesamtreform der Schule hätten richten können.²³⁰

Nichtsdestoweniger blieb man reformpädagogischen Ansätzen und Initiativen gegenüber offen;²³¹ unmittelbar nach der preußischen Mädchenschulreform formulierten die Frauen die Grundsätze ihrer dem reformpädagogischen Denken entsprechenden Pädagogik. Nun wurde Wert darauf gelegt,

„alle Seiten der menschlichen Persönlichkeit gleichmäßig zu entfalten, Sinne, die praktisch-körperlichen Fähigkeiten, den Willen, und damit im einseitig intellektualistischen Menschen das Bewußtsein seines geistigen Organismus zu wecken, das Gefühl von sich selbst, das ihm über das Wissen um all seine ‚Inhalte‘ verloren gegangen ist“²³².

Positionen exponierter Reformen

Liberalen Mädchenschulpädagogen befassten sich früh mit dem reformpädagogischen Potential der höheren Mädchenschule. Zum Maßstab für Reformen machten es, allerdings mit unterschiedlicher Intention, vor allem *Jakob Wychgram* (1858-1927) und *Hugo Gaudig* (1860-1923).

Wychgram, intimer Kenner des deutschen und französischen Mädchenschulwesens, wurde 1900 von Leipzig zum Direktor der Königlichen Kaiserin-Augusta-Schule in Berlin, einer Art „herausgehobener Musteranstalt“, berufen, um in Preußen der überfälligen Reform der höheren Mädchen-

221 Ebd., S.16.

222 Ebd.

223 Ebd.

224 Ebd.

225 Tatsächlich wurde es als „törichter Versuch“ eingestuft, bei Gründung des ersten Mädchengymnasiums in Karlsruhe auf Initiative von Kettler „zugleich auch in aller Eile eine Gymnasialreform in Szene zu setzen“ (Ziegler, a.a.O., Anm. 20, S.576). Dennoch hielt man in den prinzipiellen Überlegungen über die künftige Organisation der höheren Mädchenschule an der Orientierung an den Reformgymnasien (Beginn mit zwei modernen Fremdsprachen, Lateinunterricht später einsetzend) fest.

226 H. Lange, *Mädchenerziehung und Frauenstudium* (zuerst 1893/94), abgedruckt in: C. Hopf/E. Matthes, Helene Lange und Gertrud Bäumer, Bad Heilbrunn/Obb. 2001, S.165-169, S.168.

227 Zugrunde lag die Vorstellung eines Stufenmodells: erst nach Erreichung der Gleichstellung mit der Knabenbildung würde man Überlegungen zur Geschlechterdifferenz wieder aufnehmen.

228 Schlodtmann, a.a.O. (Anm. 83), S.22: „Sonnenschein soll darin herrschen, denn den brauchen wir zum Wachsen und Gedeihen alles dessen, was wir aussäen.“

229 L. Matthias, Sei nicht tüchtig! Brief an eine Tochter, in: *Die Frau von morgen wie wir sie wünschen. Eine Essaysammlung aus dem Jahre 1929*, hg. v. F. M.

Huebner. Mit einem Vorwort von S. Bovenschen, Frankfurt/M. 1990, S.60-67, hier S.66.

230 M. Schumann, Reform der Volksschule, in: *Die Lehrerin in Schule und Haus. Zentralorgan für die Interessen der Lehrerinnen und Erzieherinnen des In- und Auslandes* 23(1906/07)19, S.510-514, hier S.513.

231 Z.B. G. Bäumer, Die Frauenbewegung und die Zukunft unserer Kultur, in: *Die Frau* 16(1909)9, S.513-525; dies.: *Hellerauer Festspiele*, in: *Die Hilfe* 19(1913), S.409-411; dies., Das neue Lebensgefühl, in: *Ried*, a.a.O. (Anm. 44), S.32f.

232 Bäumer, *Die Frauenbewegung*, a.a.O. (Anm. 231), S.520.

schule vorzuarbeiten²³³. Er teilte die Auffassung des gemäßigten Flügels der bürgerlichen Frauenbewegung über die gleichwertige, aber unterschiedliche „geistige Struktur des Mannes und der Frau“²³⁴. Höhere Mädchenschulen sah er als Orte der Humanität, der Entfaltung von Individualität und Persönlichkeit. Mit diesen, ja auch in der Frauenbewegung hervorgehoben Vorzügen²³⁵ konnten Mädchenschulpädagogen bei Eltern, denen an der geistigen Bildung ihrer Töchter, weniger an einer Gleichstellung mit der Knabenbildung gelegen war, punkten²³⁶ – solange die höhere Mädchenschule, außer dem Zugang zur Lehrerinnenbildung, keine Berechtigungen wie mittlere Reife, Vorbildung zu Abitur und Studium verlieh, beruflich-gesellschaftlicher Leistungs- und Konkurrenzdruck auf die Männer nicht ausgeübt wurde.²³⁷

Realschulen und Gymnasien für Knaben hatte Wychgram 1897 als Orte der „Vermassung“ kritisiert, hier drohte Verlust der Persönlichkeit. Abschlussexamina oder das spätere Berufsleben des Mannes, die Pflicht, „seine Arbeit im Staate als Beamter, als Werkzeug zu leisten und sie der persönlichen Momente zu entkleiden“²³⁸, zwängen die Knabenschulen, „nach einer gewissen Schablone zu arbeiten“²³⁹. Anders die Lernkultur der Mädchen: freie Gespräche, entwickelteres „Assoziationsspiel“ und regeres „Phantasieleben“ ermöglichten ein gemeinsames Forschen von Lehrer/in und Schülerinnen; der „geistigen Natur“ des Mädchens entspreche dieses „große wissenschaftliche Prinzip der Neuzeit“²⁴⁰, Induktion anstelle eines Unterrichts nach der in Knabengymnasien praktizierten deduktiven Methode.

Wychgram nutzte die „reformpädagogische“ Qualifikation der Mädchen aber nicht für eine bessere systematische weibliche Bildung, sondern kompensierte damit die Knabenbildung, rettete die „starke ..., individuell entwickelte ... Persönlichkeit“ des Mannes, stabilisierte mit ihr letzten Endes die gesellschaftliche Ordnung. Als deren Garant sollte die Frau, entsprechend der in Klassik und Romantik ausgebildeten Theorie der Geschlechterdifferenz, weiterhin das „deutsche Haus“ hüten, „... der Welt der Sachen, in der des Mannes Sinn und Leben zu verkümmern droht, eine Welt persönlichen Gefühls entgegen[stellen], in der die Wurzeln des Lebens Kraft saugen“²⁴¹. Bevorzugt wurden die privaten Mädchenschulen²⁴², weil sie sich als „erweiterte Familien“ verstanden und in diesen

233 J. Wychgram, Einige Bemerkungen zur praktischen Pädagogik, in: ders. (Hg.), Handbuch des Höheren Mädchenschulwesens, Leipzig 1897, S.313-347. Wychgram als Amtsnachfolger Wilhelm Nöldekes Leiter der Leipziger höheren Mädchenschule bis 1900 (sein dortiger Nachfolger Hugo Gaudig), gab 1908 seinen Direktorenposten in Berlin auf, da seine Vorstellungen bei der Neuregelung der Mädchenbildung nicht genügend berücksichtigt, seine Wirkungsmöglichkeiten (vor allem hinsichtlich der Stellenbesetzung) eingeschränkt worden waren; er arbeitete anschließend in Lübeck als Schulrat, 1919 „Oberschulrat“, 1921 „Landesschulrat“. Vgl. A. Leschinsky, Wychgram, Jakob, in: Biographisches Lexikon für Ostfriesland, http://bib.ostfriesischelandschaft.de/fileadmin/user_upload/BIBLIOTHEK/BLO/Wychgram.pdf (15.08.2012).

234 Wychgram, Einige Bemerkungen, a.a.O. (Anm. 233), S.315. Zu unzulänglicher körperlicher Erziehung der Mädchen auch Stephan Waetzoldt, vgl. J. Wychgram, Stephan Waetzoldt (1849-1904), in: Vorträge und Aufsätze zum Mädchenschulwesen, Leipzig 1907, S.251-272, S.270: Am königlichen Lehrerinnenseminar machte Wychgram einen Reformversuch mit dem schwedischen Turnen unter Leitung von Frau v. Niederhöffer-Egidy.

235 Z.B. M. Martin, Mädchenerziehung und Mädchenschule, in: W. Rein (Hg.), Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik, Bd. V, Langensalza 1906², S.703-718, S.713.

236 Vgl. Jacobi, „Geistige Mütterlichkeit“, a.a.O. (Anm. 86), mit Hinweis auf Bielefeld; von der gemäßigten Position der Eltern sollte dann auch Gaudig profitieren.

237 Wychgram, Stephan Waetzoldt, a.a.O. (Anm. 234), S.265: Wychgram unterstützte nach den Maibeistimmungen von 1894 und der Absenkung der

Schuldauer der höheren Mädchenschule auf neun Jahre nicht die Frauenbewegung, die nun die „Ersetzung der Frauenschule durch eine dem Knabengymnasium unmittelbar entsprechende Schule“ forderte. Vgl. Martin, Mädchenerziehung, a.a.O. (Anm. 235), S.716f.

238 Wychgram, Einige Bemerkungen, a.a.O. (Anm. 233), S.319, resümierend: „Die Herrschaft der Masse und des Massenhaften wird immer größer, die Masse aber verachtet und haßt die Persönlichkeit.“

239 Ebd.

240 Ebd., S.337.

241 Ebd., S.319.

242 Ebd., S.327: Privatschulen gäben „eine gewisse formale und sociale Gewähr“.

maßgeblich das Fundament individueller Entwicklung geschaffen würde; hier ergänzten sich Lehrer und Lehrerinnen in ihrer Arbeit, geachtet als „gleichwertige“.²⁴³ Nicht nur in Wychgrams Auffassung fügte sich das polare, in der Frauenbewegung als patriarchalisch decouvierte²⁴⁴ Geschlechterverhältnis problemlos in eine Geschlechterhierarchie ein.²⁴⁵

Liberales Pädagogen hielten diese Familienstruktur weiterhin für *das* Modell der höheren Mädchenschule²⁴⁶, in den Augen der Mädchenschulpädagogen bewahrte sie durch Tradierung ihres seit dem 18. Jahrhundert fürs Haus entwickelten Geschlechtscharakters vor Entfremdung und Vermassung, behob Zivilisationsschäden²⁴⁷. Entsprechend den veränderten Aufgaben in Familie und Gesellschaft wurde weibliche Bildung in entwickelter und modernisierter Form dienstbar gemacht²⁴⁸. Gegen die „Gewalt“, die „Schulka-

serne“, ihr Massenbetrieb, überfüllte Klassen und Bürokratismus gegen den einzelnen Schüler ausüben und dessen individuelle persönliche Entwicklung verhindern, in Organisation und Größe familienähnliche Strukturen aufzubieten,²⁴⁹ eine solche Lösung haben die für die Knabenbildung konzipierten, als private Internate eingerichteten Reformschulen unterschiedlichster Prägung, darunter koedukative (z.B. Bedales, Wickersdorf, Odenwaldschule), in der Folge aufgegriffen;²⁵⁰ wegen des patriarchalisch interpretierten Geschlechterverhältnisses kam es auch in Zukunft nicht zur Gleichberechtigung der Mädchen (vgl. Kap. 5c). Auf die mit zahlreichen privaten Reformschulen verknüpfte Vorstellung, eine demokratische bzw. republikanische Verfasstheit der Gesellschaft zu erproben,²⁵¹ in diesem Sinne Schule als „embryonic society“ (Dewey) zu verstehen, kann unter dem Geschlechteraspekt nicht eingegangen werden.

Hugo Gaudig, 1900 Wychgrams Nachfolger an der renommierten höheren Mädchenschule in

243 Ebd., S.320.

244 Martin, Die Eingliederung der höheren Mädchenschule, a.a.O. (Anm. 20), S.90: Nach Martin liegt der Anwendung des Bildes vom Familienleben auf die Mädchenschule die „bedenkliche Tendenz“ zugrunde, „den Mann überall, wie im Hause als den Führer und das verantwortliche Haupt, den geborenen Leiter, darzustellen. Man lasse doch dem Familienleben seine ihm eigenen unersetzlichen Werte, auch in der Jugend-, der Mädchenerziehung; draußen im öffentlichen Leben aber sollen Männer und Frauen sich gleichberechtigt, Schulter an Schulter, zu ernster Arbeit zusammenfinden, sich achten und ergänzen lernen als freie, selbstverantwortliche Menschen.“

245 Wychgram, Einige Bemerkungen, a.a.O. (Anm. 233), S.340: „ganze Männer“, „Herrennaturen“, die Lehrerin „durchaus Dame“. Vgl. unten „Koedukation“.

246 So etwa kritisiert Wychgram die mit den preußischen Maibestimmungen von 1894 obligatorisch eingeführte Direktorin als „Gehilfin“ des Direktors: damit werde eine Einzige aus der Schar der Lehrerinnen herausgehoben, die „doch alle miteinander Gehülffinnen eines verständigen Direktors seien“ (Wychgram, Einige Bemerkungen, a.a.O., Anm. 233, S.326); eine Frage des Takts werde fälschlicherweise reglementiert.

247 Dennoch scheint Wychgram entfernt von dem Wunsch eines Philipp von Nathusius, „die liebe Frauenwelt“ solle eine „glücklich stille Oase“ sein, „ein Quell der Lebenspoesie, ein Rest vom Paradiese“ (zit. n. Lange, Die Geschichte des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins, a.a.O., Anm. 35, S.126).

248 Vgl. z.B. K. Schrader, Weibliche Erziehung (zuerst 1889), in: Twellmann, a.a.O. (Anm. 129), S.277f.:

Herrschende konservative Kreise, so auch die Mädchenschulpädagogen in Weimar 1872, wollten die Bildung der Frauen darauf beschränken, dem Mann zu gefallen, ihm zu dienen und seine Gehilfin zu sein; liberale Zeitgenossen traten, gerade im Hinblick auf die Erziehung der Kinder in der „gewaltig vorwärts dringende[n], anregende[n] und zerstreuende[n]“ Zeit, für eine zu weiblicher Selbständigkeit führende, Kenntnis vom Leben „außerhalb des engeren Familienkreises“ umfassende Bildung ein. – Als Überblick über die Familienrechtsentwicklung vgl. H. Willekens, Die Geschichte des Familienrechts in Deutschland seit 1794: Eine Interpretation in vergleichender Perspektive, in: S. Meder u.a. (Hg.), Frauenrecht und Rechtsgeschichte, Köln u.a. 2006, S.137-168, bes. S.148ff.

249 Z.B. Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf. Eine Propagandaschrift, o.O. o.J. [1911].

250 Es bedarf jedoch weiterer Untersuchungen, inwieweit ein aus der Mädchenbildung inspiriertes Reformkonzept transferiert und entsprechend transformiert wurde, wies doch auch klösterliche Erziehung seit dem Mittelalter familiäre und zugleich deutlichere patriarchalische Strukturen auf. Vgl. M. Mittelrauer, Mittelalter, in: A. Gestrich u.a., Geschichte der Familie, Stuttgart 2003, S.160ff., bes. S.288f.: Auch die Vorsteherin eines Frauenklosters hieß „Abba“, Vater, nicht Mutter.

251 Vgl. J.-M. Kamp, Kinderrepubliken. Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung in Kinder- und Jugendheimen, Opladen 1995.

Leipzig und Gegner der Frauenbewegung, bildet eine interessante Variante. Er und zahlreiche dort tätige Lehrerinnen wie *Lotte Müller* (1893-1972) reflektierten in den Jahresberichten ihr methodisch-didaktisches Vorgehen. Die im „Freiraum des höheren Mädchenschulwesens“ (ohne Latein und Berechtigungszwänge) unternommenen reformpädagogischen Versuche wurden von dritter Seite als genuine reformpädagogische Innovation ausgegeben und empfohlen, ohne dass deren spezifische – von Gaudig benannte – Voraussetzungen erwähnt worden wären.²⁵² Zugleich ist diese Entwicklung ein Lehrstück für das von der Frauenbewegung gebrauchte Argument, nur durch Gleichstellung mit der Knabenbildung und vermehrte Anstrengungen sei der als minderwertig geltende Unterricht für Mädchen zu verbessern, reformpädagogisches Potential könne dafür nicht den Ausschlag geben. Der Kampf der Frauenbewegung, den Wychgram anerkannte, hat schließlich auch dessen Vorstellungen verändert.

5. Koedukation und Wandel des Geschlechterverhältnisses

Koedukation war Thema in der Frauenbewegung und der Reformpädagogik. Den Kern der sich an der höheren Mädchenbildung entzündenden Diskussion bildete die Frage, ob und wie sie die Entwicklung der Geschlechter beeinflusse und mit deren Unterschied verfare. Für die gemeinsame Erziehung von Jungen und Mädchen hatte zuerst die mehrheitlich an der Gleichstellung der Geschlechter im Bildungssystem und einer Veränderung gesellschaftlicher Geschlechterverhältnisse interessierte Frauenbewegung plädiert, während die Vertreter der Reformpädagogik, wenn sie denn Koedukation bejahten, die Struktur des traditionellen Geschlechtergefüges im Wesentlichen nur „kultivieren“, auf keinen Fall gefährden wollten.²⁵³ Den Debatten in beiden „Bewegungen“ lagen, häufig nur im-

plizit, vor allem Spencers²⁵⁴ und Lamarcks evolutionstheoretische Vorstellungen zugrunde: die kulturelle Ausdifferenzierung des jeweils durch seine Biologie bestimmten Geschlechts und dadurch eine Höherentwicklung der „Rasse“; in der Frauenbewegung griff man aber auch auf die in der Frühromantik entwickelte Auffassung der Erweiterung der Grenzen des einen Geschlechts durch den Umgang mit dem anderen zurück. Beide „Bewegungen“ zogen zur Klärung der Frage einer gemeinsamen Erziehung die entstehende Empirische Psychologie zu Rate.

a. Die Diskussion in der Frauenbewegung

Ob Koedukation in der höheren Mädchenbildung ein Weg zur Gleichstellung der Geschlechter sei, zu dieser Frage gab es in der Frauenbewegung erst eine weitgehend gemeinsame Position, als die Mehrheit der Gruppierungen eine pragmatische Lösung anstrebte; gegen sie wehrten sich liberale männliche Kreise heftig, auch wenn sie prinzipiell einer Reform der höheren Mädchenschule gegenüber aufgeschlossen waren.

Der *radikale Flügel* der bürgerlichen Frauenbewegung hatte Koedukation, aber auch eine Einheits-²⁵⁵ bzw. Reformschule²⁵⁶ von Anfang

254 Herbert Spencer, der eine intellektuelle Gleichheit der Geschlechter verteidigt hatte, gab diese Position aufgrund eigener wachsender Ressentiments gegen Frauen auf; seine Attacke gegen die Rechte der Frauen sei zu verstehen als eine Art Revanche des ihm vom anderen Geschlecht zugefügten Schadens bzw. Unrechts (T. D. Gray, Herbert Spencer on Women: A Study in Personal and Political Desillusion, in: *International Journal of Women's Studies* 7(1984)3, abgedruckt in: H. Spencer, *Critical Assessments*, ed. by J. Offer, Vol. IV, London/New York 2000, S.255-271).

255 Z.B. H. Dohm, *Einheitsschule und Koedukation* (2. Aufl. 1910), in: Frederiksen, a.a.O. (Anm. 21), S.232-239. Anerkennend zitiert Dohm aus Wynekens Wickersdorfer Schulprogramm (vgl. S.233). Vgl. als historischen Überblick M. Horstkemper, *Die Koedukationsdebatte um die Jahrhundertwende*, in: Kleinau/Opitz, a.a.O. (Anm. 96), Bd. 2, S.203-218.

256 L. G. Heymann, *Reformschule* [in Hamburg], in: Frederiksen, a.a.O. (Anm. 21), S.239-242. Die koedukative Reformschule, bereits 1905 geschlossen, konnte sich in Hamburg nicht gegen die nach dem

252 So die Kritik Bleckwens, a.a.O. (Anm. 69), S.306; → Beitrag: Unterricht.

253 Dem gesellschaftlichen Mainstream folgten u.a. auch Deutschlands moderne Schriftsteller, vgl. *Die Frau von morgen wie wir sie wünschen*, a.a.O. (Anm. 229).

an naturrechtlich begründet, und zwar mit dem Ziel völliger Gleichstellung der Geschlechter und gleichberechtigter Bildung eines jeden Menschen, ob männlich oder weiblich; gleichwohl entwickelte sich auch hier die Diskussion über den Umgang mit der Geschlechterdifferenz. Angesichts der Rückständigkeit der höheren Mädchenbildung und fehlender Infrastruktur²⁵⁷ verlangten diese Frauen mit Nachdruck koedukativen Unterricht an den Knabengymnasien; bereits von 1900 an koedukativ unterrichtet wurde dank eines von Eltern unterstützten Pragmatismus u.a. in Baden, Württemberg, Hessen und Elsass-Lothringen. Parallel dazu hatte aufgrund bestehender Vorbehalte der zu den Radikalen zählende Verein „Frauenbildung, Frauenreform“ 1893 ein erstes grundständiges, nach dem Frankfurter Reformmodell²⁵⁸ arbeitendes Mädchengymnasium in Karlsruhe eingerichtet (das nach drohender Schließung von der Stadt übernommen wurde).²⁵⁹

Der *gemäßigte Flügel* der Bürgerlichen lehnte Koedukation lange Zeit aufgrund seiner Forderung einer geschlechtsspezifischen, „weibliche Eigenart“ fördernden Bildung, die insbesondere durch Lehrerinnen zu vermitteln sei, ab²⁶⁰. Dass die Gemäßigten im Kampf um die Gleichheit von Bildungschancen schließlich pragmatisch-ökonomisch der Koedukation, und das hieß vor allem: dem Besuch von Mädchen an höheren Knabenschulen, zustimmten, geschah unter der Prämisse, dass sie trotz fehlender Gewissheit über den Ausgang dieses Experiments die Wahrnehmung der Unterschiede zwischen der männlichen und der weiblichen Sphäre als produktiv erachteten, zumindest nicht den Verlust

von „Weiblichkeit“ befürchteten – denn darauf spitzte sich die Diskussion erneut zu.²⁶¹

Beide Flügel²⁶² argumentierten in ihren Forderungen einer das Universitätsstudium einschließenden Koedukation mit Erfahrungen des Auslands²⁶³; Kenntnis davon erhielten die Frauen literarisch, durch Reisen als Bildungsexpertinnen oder auf den internationalen Frauenkongressen.²⁶⁴ Von besonderem Interesse war die positive Bilanz der Entwicklung an Schulen und Universitäten in den USA, wo zu Anfang des 20. Jahrhunderts über 70 Prozent der höheren Schulen koedukativ unterrichtet, während in den nordischen Ländern, die den gemeinsamen Unterricht der Geschlechter vorantrieben, noch immer getrennte Anstalten überwogen.²⁶⁵ Vorteile der Koedukation sah man von deutscher Seite in der Orientierung an der familiären Geschlechtergemeinschaft, der gesteigerten Lernlust der Kinder und Erleichterung des Unterrichts für den Lehrer, in größerer Vielfalt von Gedanken, Auffassungen, Empfindungen im Unterricht und der günstigen Auswirkung auf die Entwicklung des Charakters,²⁶⁶ auch in ei-

Vorbild von Helene Lange eingerichteten Gymnasialkurse, die den Ersten Weltkrieg überdauerten, durchsetzen.

257 Dohm, a.a.O. (Anm. 255), S.234.

258 Vgl. Anm. 225.

259 Vgl. G. Kaller, Mädchenbildung und Frauenstudium. Die Gründung des ersten Mädchengymnasiums in Karlsruhe und die Anfänge des Frauenstudiums an badischen Universitäten (1890-1910), in: Zs. f. die Geschichte des Oberrheins 140(1992), S.361-375.

260 Vgl. z.B. Ch. Kersting, Koedukation, in: Pädagogische Grundbegriffe, hg. v. D. Lenzen, Bd. 2, Reinbek b. Hamburg 1989, S.867-872, S.868. Vgl. insbesondere die Arbeiten von H. Faulstich-Wieland.

261 Vgl. Lange, Intellektuelle Grenzlinien, a.a.O. (Anm. 92); Bäumer, Koedukation, a.a.O. (Anm. 215), S.47; vgl. H. Lange, Organisches oder mechanisches Prinzip in der Mädchenbildung? (zuerst 1911), abgedruckt in: Hopf/Matthes, a.a.O. (Anm. 226), S.143-144.

262 Für die Radikalen z.B. Dohm, a.a.O. (Anm. 255), S.234f.: Erfahrungen in Nordamerika und Finnland. Für die Gemäßigten vgl. Bäumer, Koedukation, a.a.O. (Anm. 215), S.44; Lange, Mädchenerziehung und Frauenstudium, a.a.O. (Anm. 226), bes. S.165f.

263 Bäumer, Koedukation, a.a.O. (Anm. 215), S.44; Lange, Mädchenerziehung und Frauenstudium, a.a.O. (Anm. 226), bes. S.165f.

264 Vgl. Ch. Kersting, Das Geschlechterverhältnis in den Konstrukten der internationalen Frauenbewegung um 1900 und seine Bedeutung für die Bildung, in: ZfPäd., 52. Beiheft, Weinheim/Basel 2007, S.124-140; dies., Der Auftritt der Frauen, a.a.O. (Anm. 24); dies., Weibliche Bildung, a.a.O. (Anm. 155).

265 Bäumer, Koedukation, a.a.O. (Anm. 215), S.47: Die Befunde zum amerikanischen Schulsystem wurden durch eine zentrale Umfrage von Washington aus sowie eine dortige Visitation englischer Schullehrer bestätigt.

266 Bäumer, Koedukation, a.a.O. (Anm. 215), S.46: „Je mehr wir aus praktischen und ideellen Gründen zu der Forderung kommen, dass die Mädchen die gleichen Ziele durch die Schulbildung zu erreichen haben wie die Knaben, um so wertvoller wird es sein,

ner Wertung des anderen Geschlechts, die nicht mehr auf „Traditionen und Vorurteilen“, sondern auf den „Leistungen“ beruhte, darauf, „wie der einzelne den gleichen Aufgaben und Verantwortungen genügt“.²⁶⁷ Nicht zuletzt wegen der „größeren Achtung vor der Frau“ und der Chance wechselseitiger Kultivierung war Koedukation zur Förderung des gemäßigten Flügels geworden.²⁶⁸ Wie bei allen Experimenten gäbe es sicherlich Fälle, in denen Jungen und Mädchen, ihren Veranlagungen entsprechend, „wenigstens zeitweise besser nur mit Angehörigen ihres eigenen Geschlechts unterrichtet“²⁶⁹ würden. Die auf der erwähnten Kasseler Tagung verabschiedete Resolution hielt den „gemeinsamen Schulbesuch von Knaben und Mädchen“ mehrheitlich für die „Lösung der Frage höherer Mädchenbildung als auch der Entwicklung verfeinerter Beziehungen der Geschlechter“; ablehnend entschieden hier und in Zukunft vor allem katholische Lehrerinnen,²⁷⁰ später auch kirchliche Orden.²⁷¹

Abseits der Diskussion um die höhere Mädchenbildung hatte Clara Zetkin 1904 Koedukation als ein Element der die Klassen- und Geschlechterfrage betreffenden Schulreform gefordert und sich in ihren Ausführungen vor allem auf die Volksschule konzentriert.²⁷² Koedukation sollte das „Ungesunde, Gekünstelte, Überreizte in den Beziehungen der Geschlech-

wenn im gemeinsamen Unterricht die Mädchen durch das Phlegma der Knaben vor Überanstrengung geschützt, die Knaben durch den Ehrgeiz der Mädchen zu größerem Eifer angetrieben werden“.

267 Ebd.

268 Ebd.

269 Ebd., S.48.

270 Die höhere Mädchenbildung, a.a.O. (Anm. 20), S.93: Resolution vorgelegt von neun Kommissionsmitgliedern, Zustimmung aller Anwesenden bis auf 31, die die von Marie Landmann (Vorsitzende der Abteilung für höhere Mädchenbildung des Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen) vorgelegte Resolution, dass als „Prinzip“ gemeinsamer Unterricht von Knaben und Mädchen abzulehnen sei, auf sich vereinigte.

271 Die Reichsschulkonferenz 1920, a.a.O. (Anm. 54), S.1024f.

272 Zetkin, Die Schulfrage, a.a.O. (Anm. 21), S.292f.; vgl. Friese, a.a.O. (Anm. 96), S.230-247; Uhlig, Reformpädagogik: Rezeption, a.a.O. (Anm. 65).

ter ... beseitigen“, Knaben gewöhnten sich an Mädchen als an „gute Kameraden“, die wiederum würden mehr und mehr gleichberechtigt, „Persönlichkeit“, nicht „Affe des Mannes“; von den „sozialen Schranken befreit“, würde ihre „weibliche Eigenart“ „frei erblühen“.²⁷³ Auch in der *proletarischen Frauenbewegung* ging es um die Entwicklung der Geschlechterdifferenz zur Bildung weiblicher Identität; und wie in der bürgerlichen wurde evolutionstheoretisch diskutiert – die Frage der Gleichberechtigung war damit nicht entschieden.

Dass Geschlechtermischung nicht weniger die Zusammensetzung der Lehrerschaft betraf, entsprach dem Selbstverständnis und Professionalisierungsinteresse der Frauenbewegung,²⁷⁴ Vertreter/innen der Einheitsschule verfolgten die „gemeinsame Heranbildung des Lehrstandes, ohne Unterschied von Lehrer und Oberlehrer, ohne Trennung nach dem Geschlecht“²⁷⁵.

Die Positionen von Verbänden und Vertreterinnen der Frauenbewegung in dieser Frage blieben auch nach dem Ersten Weltkrieg bestehen, so z.B. auf der Reichsschulkonferenz 1920, wo Koedukation in unterschiedlichen Kontexten und nur am Rande behandelt wurde. Die mittlerweile im Reichsministerium des Innern tätige Bäumer agierte nun als Verantwortliche für die Belange von Mädchen und Jungen. Koedukation schätzte sie zusätzlich im Interesse einer größeren Durchlässigkeit des Schulsystems, „möglichst vielen Kindern die ihrer Begabung entsprechenden Bildungsgänge auch tatsächlich zugänglich zu machen“; Geschlechtertrennung solle da aufgehoben werden, wo sie „der sachlichen Differenzierung und besseren Ausgestaltung des Bildungswesens hinderlich ist“; deswegen schlug sie die Entwicklung einer Gemeinschaftsschule als Schultypus mit „eige-

273 Zetkin, Die Schulfrage, a.a.O. (Anm. 21), S.294: Der gemeinsame Unterricht würde, da die Entwicklungslinien immer weiter auseinanderliefen, zu einem „harmonischen Zusammenwirken der Geschlechter“ beitragen.

274 Die höhere Mädchenbildung, a.a.O. (Anm. 212), S.93; vgl. Bäumer, Koedukation, a.a.O. (Anm. 215), S.47.

275 Lydia Stöcker, in: Die Reichsschulkonferenz 1920, a.a.O. (Anm. 54), S.658.

nen Erziehungswerten“ vor.²⁷⁶ Die Berliner Oberlehrerin *Lydia Stöcker* (1877-1942), nunmehr Mitglied des Reichsbundes Entschiedener Schulreformer, verteidigte Koedukation mit dem auch im gemäßigten Flügel der bürgerlichen Frauenbewegung bekannten Argument, die „andere Art [ist] so tief verankert ..., daß sie etwas so Eigentümliches und Unüberwindliches ist“, zu deren Ausbildung bedürfe es keiner eigenen Schule.²⁷⁷ Sie schlug jedoch „Besondere Unterrichts-Einrichtungen für Mädchen im Rahmen der gemeinsamen Erziehung“ vor – für den Turnunterricht, der, initiiert von Schweden, seit dem Jahrhundertende für Mädchen gefordert wurde. Außerdem für Handarbeit und Säuglingspflege, traditionelle, aber in den Modernisierungsprozess einbezogene Aufgabenbereiche des weiblichen Geschlechts,²⁷⁸ damit zielte sie wohl kaum auf eine prinzipielle Veränderung des Geschlechterverhältnisses. Vor diesem Hintergrund trat sie, wie an anderer Stelle der sozialdemokratische Schulreformer Fritz Karsen²⁷⁹, für die Einheitsschule ein, die „gleichzeitig die größte Möglichkeit der Differenzierung gewährt: die Mannigfaltigkeit in der Einheit“.²⁸⁰

276 Bäumer, Leitsätze zu Schüler (Schülerinnen), in: Die Reichsschulkonferenz 1920, a.a.O. (Anm. 54), S.289.

277 Stöcker, in: Die Reichsschulkonferenz 1920, a.a.O. (Anm. 54), S.658.

278 L. Stöcker, Besondere Unterrichts-Einrichtungen für Mädchen im Rahmen der gemeinsamen Erziehung (zuerst 1922), abgedruckt in: I. Hansen-Schaberg (Hg.), *Die Praxis der Reformpädagogik*, Bad Heilbrunn/Obb. 2005, S.200-203.

279 *Fritz Karsen* (1885-1951), Mitglied der SPD, Mitbegründer des die Idee der Einheitsschule vertretenden Bundes Entschiedener Schulreformer, ist bis heute bekannt für den ersten, in Berlin-Neukölln unternommenen Versuch einer Gesamtschule (ab 1929/30 „Karl-Marx-Schule“); in seinem Konzept orientierte er sich an den Hamburger Lebensgemeinschaftsschulen (vgl. G. Radde, *Fritz Karsen: ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit*, Berlin 1973, erw. Neuauflage, mit einem „Bericht über den Vater“ von Sonja Karsen, *Studien zur Bildungsreform*, 37, Frankfurt/M. u.a. 1999; Keim/Weber, a.a.O., Anm. 45; Benner/Kemper, *Theorie und Geschichte*, a.a.O., Anm. 51, S.268-289).

280 Stöcker, in: Die Reichsschulkonferenz 1920, a.a.O. (Anm. 54), S.658.

Zum Vergleich ist von Interesse die systematisch entwickelte Position der mit der Frauenbewegung sympathisierenden Sozialdemokratin *Anna Siemsen* (1882-1951).²⁸¹ Auch ihr zufolge wurzelt alle Schulreform in „wirtschaftlichen und sozialen Problemen“, ist Schulreform Teil einer Gesellschaftsreform. In Anbetracht starrer Schulsysteme sei Koedukation zwar ein Korrektiv der einseitigen Lehrplangestaltung an Knaben- und Mädchenschulen. Aber gerade die Schulen für das weibliche Geschlecht zeigten in ihrem „Streben nach Ausbildung des Körpers, der Beobachtung, [ihrer] Forderung nach praktischem und sozialem Wissen“ positive Ansätze, die „getötet“ würden oder „verkümmern“²⁸² durch eine „bedingungslose Gemeinschaftserziehung“, welche die Frauen an die derzeitigen Knabenschulen „ausliefere“. In einer „freieren Arbeits- und Gemeinschaftsschule“ mit gemeinsamem oder getrenntem Unterricht würde „jedes Geschlecht seiner besonderen Natur folgen und so der Gefahr der Vergewaltigung entgegen“. Zur Veränderung der „Stellung der Frau in Beruf, Gesellschaft und Familie“²⁸³ rekurrierte Siemsen, deutlicher als z.B. Stöcker, bildungstheoretisch auf weibliche „Natur“ als Potential einer besseren Gestaltung der Gesellschaft, aber ohne die weitgehend essentialistische Festlegung der bürgerlich Gemäßigten.

b. Gegnerschaft: Abwehr von Kulturverfall

Den Befund des Präsidenten der Leland Stanford University, er halte die

281 A. Siemsen, Die gemeinsame Erziehung der Geschlechter, in: *Die deutsche Schulreform. Ein Handbuch für die Schulkonferenz*, hg. v. Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin, Leipzig o.J. [1920], S.195-201. Zu Siemsen vgl. Ch. Mayer, *Anna Marie Henni Siemsen*, verh. Vollenweider, in: *Neue Deutsche Biographie*, hg. v. der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Bd. 24, Berlin 2010, S.381-383; vgl. Ch. Kersting, *Erziehungswissenschaft in Hamburg nach 1945. Zum Umgang der Disziplin mit Emigranten*, in: *ZfPäd.* 40(1994), S.745-763, bes. S.755f.; dies., *Pädagogik im Nachkriegsdeutschland*, a.a.O. (Anm. 199), bes. S.130ff.

282 Siemsen, *Die gemeinsame Erziehung*, a.a.O. (Anm. 281), S.200.

283 Ebd., S.201.

„Differenzierung des Unterrichts nach der körperlichen und geistigen Entwicklung der Geschlechter für so wertvoll ..., daß die praktischen und moralischen Vorzüge der Koedukation dagegen zurückstehen müßten“²⁸⁴,

nutzten in Deutschland Lehrer an höheren Mädchenschulen und Diskutanten wie der Straßburger Philosophieprofessor *Theobald Ziegler* (1846-1918) zugunsten der Knaben: auch Männer hätten „eine Eigenart – die Mannhaftigkeit, zu der die Knaben in ihren Schulen erzogen werden“²⁸⁵. Koedukation unterbinde die geschlechtsspezifische Rollendifferenzierung und -zuweisung und setze sie „der Gefahr des Feminismus“ aus. In dieser Argumentation ging es ein weiteres Mal nicht um empirische Befunde, erneut überlagerte das normative, evolutionstheoretisch-hierarchische, von Spencer und Lamarck begründete Kulturverständnis die Debatte. Wenn ein „altes Kulturvolk, dessen Kulturkraft in der Männlichkeit und Weiblichkeit seiner Männer und Frauen gelegen hat“²⁸⁶, sich auf die „Erfolge“ eines jungen, noch unterentwickelten Volkes berufe, das „noch keine innere Kultur zu riskieren“²⁸⁷ habe, heiße dies, einer „primitiven Auffassung“ von den Geschlechtern folgen.²⁸⁸ Amerika mochte sich 1893 auf der Columbian Exposition noch so sehr als Spitze zivilisatorischer Entwicklung präsentieren,²⁸⁹ wie Jane Addams seinen Vorsprung an Demokratie hervorheben²⁹⁰ – den Rang des alten Europa in der „Rassenentwicklung“ hatte es diesen Stimmen zufolge nicht erreicht. Allen Kulturfortschritt banden die an Schulreformen Interessierten an eine Höherentwicklung beider Geschlechter durch separat sich vollziehende physische, psychische und intellektuelle Differenzierung. Koedukation war für sie Entdifferenzierung der Geschlechter und kultureller Regress.

284 Bäumer, Koedukation, a.a.O. (Anm. 215), S.44.

285 Ziegler, a.a.O. (Anm. 20), S.577.

286 Gaudig, zit. n. Bleckwenn, a.a.O. (Anm. 69), S.306.

287 Ebd., S.306.

288 W. Münch, *Zukunftspädagogik*, Berlin 1908, S.322. *Wilhelm Münch* (1843-1912) war Honorarprofessor für Pädagogik an der Berliner Universität.

289 Vgl. Kersting, *Auftritt der Frauen*, a.a.O. (Anm. 24).

290 Pinhard, a.a.O. (Anm. 175), S.66.

Als „eine Art von Verrohung“²⁹¹, Nichtentwicklung der „Eigenart“, hatten sie bereits die mit der preußischen Mädchenschulreform 1908²⁹² durchgesetzte curriculare Angleichung der Mädchen an die Jungenbildung beklagt als „auf absolute Gleichmacherei gerichtete ... Bestrebungen“; was die Führerinnen der Frauenbewegung forderten, sei ein Zeichen der „Gedankenarmut“, ein – kritisiertes – Schema da zum Maßstab zu machen, „wo möglichste Mannigfaltigkeit und Anpassung an allerlei natürliche und kulturelle Eigenart so lebhaft verlangt“ werde.²⁹³ Solches Denken bestimmte weitgehend auch den reformpädagogischen Geschlechterdiskurs.

Exkurs: Koedukation in der differentialpsychologischen Forschung

Parallel ersuchten beide „Bewegungen“ empirisch arbeitende Psychologen um Rat bei der Klärung der Vorzüge und Nachteile von Koedukation. Zur Frage der Gemeinschaftserziehung, „die nicht allein den Mädchen gilt, sondern die gleichzeitig tief in die Knabenpädagogik“

291 Münch, a.a.O. (Anm. 288), S.321.

292 Für Konservative und Ultramontane war der Kampf um Bildungsgerechtigkeit um 1900 „bloße Modesaache“; gerade in den „sogenannten gebildeten Kreisen“ hätten viele Männer sich „brutal“ gegenüber der Frauenbewegung geäußert, z.B.: „an Gelegenheit für Betätigung fehle es den Frauen nicht; überall herrsche Dienstbotenmangel, höherstehende gebildete Damen sollen sich der sozialen Liebestätigkeit widmen, wenn sie nicht heiraten wollen!“ (Ziegler, a.a.O., Anm. 20, S.576).

293 Münch, a.a.O. (Anm. 288), S.320f.: Die Mädchenschulpädagogen begrüßten die neuen Konzepte der „höheren Töchter Schule“ zur praktischen Teilnahme am Kulturleben, Gewinnung ökonomischer Unabhängigkeit und wissenschaftlich-intellektueller höchster Ausbildung, vermissten aber die Entfaltung der *Besonderheit*, der „weiblichen Wesensanlage“, die sie zu einem „in sich wertvolle[n] Ideal *allgemeiner* Bildung“ stilisierten, Herv. Ch. K.. Vgl. J. Wychgram, *Gymnasialbildung der Mädchen*, in: Schreiber, *Das Buch vom Kinde*, a.a.O. (Anm. 27), Bd. 2, S.121-125, hier S.124: Diese Pädagogen bedauerten, dass nach Stephan Waetzoldts Tod sein Plan, „eine besondere neue Lehranstalt zu schaffen, die zu gleichwertigen Zielen auf besonderen, denen der Knabenschulen nicht schematisch gleichartigen Wegen gelangt“, nicht realisiert werden würde.

gik eingreifen würde“;²⁹⁴ äußerten sich auf dem Dritten Kongress des Bundes für Schulreform 1913 in Breslau u.a. William Stern, Jonas Cohn²⁹⁵ und Ernst Meumann. Sie vertraten durchgängig die Perspektive einer Gleichwertigkeit der Geschlechter: Das Kind werde mit geschlechtsspezifischen „psychischen Differenzen“ geboren, der Standpunkt der Geschlechtergleichheit in der Frauenbewegung war überholt.²⁹⁶ Mit der von der Frauenbewegung vertretenen Mädchenerziehung stimmten diese Psychologen darin überein, dass Rangunterschiede zwischen Mädchen und Jungen beseitigt, den Mädchen alle Gegenstände der Kultur gleichermaßen zugänglich zu machen seien, das sei freilich kein Plädoyer für Koedukation. Denn wenn man alle Stoffe „in der gleichen Form“ biete, setze das gleiche Einstellungsweisen oder gar gleiche Entwicklungstempi voraus, und das bedrohe die „weibliche Eigenart“.²⁹⁷ Ihre Forschung, die sie Divergenzen in Entwicklungstempo und -rhythmus sowie eine geringere Entwicklungsdistanz zwischen der frühen und der späteren Leistung der Mädchen im Vergleich zu den Knaben vermuten ließe, befände sich allerdings noch im Stadium des Experiments;²⁹⁸ Grundlagen für eine Unterrichtsreform bereitzustellen, vermochten sie nicht. Der

methodischen Beschränkung einer nicht nach Genese und Gründen festgestellter Tatsachen fragenden empirischen Forschung zum Trotz hielt Cohn hinsichtlich fachlicher Orientierung dennoch fest,

„daß aller individuellen Unterschiede ungeachtet das Interesse des Knaben stärker auf logische und historische Zusammenhänge sowie auf Konstruktives gerichtet ist, sich selbst für Abstraktes eher gewinnen läßt, während die Mädchen mehr am Anschaulichen, Gefühlsbetonten, Lebenszugewandten Interesse haben und für sprachlichen Ausdruck besonders befähigt sind“.²⁹⁹

Doch kommt er auch zu dem Ergebnis, kein Merkmal des einen Geschlechts fehle beim andern, es gäbe nur „mehr oder minder starke Gradunterschiede“, und zur noch heute gültigen Ansicht, „daß die individuellen Verschiedenheiten die geschlechtlichen überwiegen“³⁰⁰ – dann allerdings hätte Koedukation nicht problematisch sein dürfen. Wegen der ungeklärten Forschungslage schien es nur konsequent, wenn pädagogische Reformen/innen eine vertiefte psychologische Bildung der Lehrpersonen forderten, damit die mit dem Schulleben Vertrauten über die individuelle Entwicklung des einzelnen Kindes vielseitiger und differenzierter urteilten als experimentelle Psychologen³⁰¹ – eine Verbesserung der Kompetenz, womit die Volksschullehrer zugleich ihre Gleichstellung mit den Oberlehrern (Studienräten) bewirken wollten.

c. Koedukative reformpädagogische Schulen: Wandel des Geschlechterverhältnisses?

Trotz weitgehender Ablehnung der Koedukation in konservativen und liberalen Kreisen waren es reformpädagogische Einrichtungen wie Versuchs- und Gemeinschaftsschulen, vor allem private Landerziehungsheime, die sich dieses Erziehungs- und Unterrichtsprinzips bedienten: Bedales in Großbritannien, in Deutschland

294 W. Stern, Zur vergleichenden Jugendkunde der Geschlechter, in: Arbeiten des Bundes für Schulreform, a.a.O. (Anm. 83), S.17ff., hier S.17; → Beitrag: Psychologie.

295 Stern (Universität Hamburg) und Cohn (Universität Freiburg) mussten im NS emigrieren, vgl. Kersting, Pädagogik im Nachkriegsdeutschland, a.a.O. (Anm. 199); dies., Erziehungswissenschaft in Hamburg, a.a.O. (Anm. 281).

296 Stern, a.a.O. (Anm. 294), S.20, unter Berufung auf Karl Groos. Bereits Droyscher (Spiele und Beschäftigung im frühen Kindesalter, in: Schreiber, Das Buch vom Kinde, a.a.O., Anm. 27, Bd. 1, S.31) hatte sich auf Groos bezogen und vor allem freiheitliche Entwicklung gefordert; so bilde sich am besten die „Eigenart des Geschlechts wie die des Individuums“.

297 Stern, a.a.O. (Anm. 294), S.37f.

298 Stern, a.a.O. (Anm. 294), S.3; vgl. J. Cohn, Die Verschiedenheit der Geschlechter nach Erfahrungen beim gemeinsamen Unterricht, in: Arbeiten des Bundes für Schulreform, a.a.O. (Anm. 83), S.38-66, S.51f.: Anders als Stern kommt Cohn hinsichtlich des Lerntempos noch zu keinem eindeutigen Ergebnis.

299 Cohn, a.a.O. (Anm. 298), S.49.

300 Ebd., S.55.

301 Vgl. z.B. G. Bäumer, Leitsätze zu Schüler (Schülerinnen), in: Die Reichsschulkonferenz 1920, a.a.O. (Anm. 54), S.294.

das von dem Nachfolger Hermann Lietz', Alfred Andreesen, geleitete Ilsenburg oder Schloss Bieberstein³⁰², die von *Gustav Wyneken* (1875-1964) und *Paul Geheeb* (1870-1961) gegründete „Freie Schulgemeinde Wickersdorf“ und die bis heute bekannte, von Geheeb und *Edith Cassirer-Geheeb* (1885-1982) 1910 ins Leben gerufene Odenwaldschule,³⁰³ aber auch das Landerziehungsheim „Walkemühle“, in dem die Sozialistin Minna Specht ab 1923 arbeitete.³⁰⁴ Sie alle wurden für eine künstlerisch-lebensreformersche Elite, abseits der „Zivilisation“ in ländlichen Regionen, eingerichtet. Während Hedwig Dohm Wynekens Konzept der „wahren Menschenziehung“ als „nicht einseitig der männlichen oder weiblichen Natur angepaßt“³⁰⁵ hervorhob, maß Bäumer ihm eine fundamentale Bedeutung für die Reform des Bildungssystems bei: die Staatsschule könne das derzeit nicht leisten.³⁰⁶

Allerdings interessierte die Kulturprotestantin weniger die Koedukation als die Durchsetzung einer neuen weltanschaulich gebundenen Bildung durch Schaffung von „Gemeinden“ im religiösen und sozialen Sinne“, das Konzept der Ausbildung einer bildungsaristokratischen Führungselite³⁰⁷.

Im Fall zerrütteter Familien stellte jedoch auch in Bäumers Augen das Zusammenleben der Geschlechter in Landerziehungsheimen einen Familienersatz dar; dagegen erhob später aus persönlichkeitsbildender Sicht z.B. die Sozialdemokratin Henriette Fürth Einwände.³⁰⁸

Liberal-Bürgerliche wie Theobald Ziegler oder der Leiter der 1910 gegründeten Odenwaldschule und der späteren L'École d'Humanité Paul Geheeb hielten an einem polaren, biologisch-naturalistisch interpretierten Geschlechterkonzept fest,³⁰⁹ das durchaus evolutionistisch sein konnte, aber ohne das Ziel einer Emanzipation des weiblichen Geschlechts und ohne die für eine individuelle Entwicklung notwendigen Grenzüberschreitungen bzw. frühromantischen Erweiterungen der geschlechtsspezifischen Fähigkeiten. Schulreformer wie Geheeb oder Fritz Karsen

aufgrund staatlicher Programmatik längst verblasst, keinen Raum für Reformen böten; es umfasse das „ganze Kinderleben“, sei mehr „als Lern-, ja, mehr als Arbeitsschule, [sei] wie die Schule, die Fichte oder Humboldt vor sich sahen, [die] zu einem in der Weltanschauung ruhenden Ideal ‚bilden‘ will“. Dieses Ideal sieht sie in der Verschmelzung des liberalen, die individuelle Freiheit und Autonomie betonenden, und sozialen Prinzips, des durch die selbst verwaltete Organisation der Anstalt hervorgerufenen „freien Gemeinschaftswillens“ (der über Willkür, Egoismus, schlaffen Behaglichkeitsbedürfnissen, engherziger Philisterhaftigkeit der Familie rangiere). Dieser Ort pädagogischer Erneuerung sei berufen, in der Form einer religiös und sozial gesinnten Gemeinde eine einheitliche Welt- und Lebensauffassung, und das heißt: das Konzept einer bildungsaristokratischen Führungselite zu begründen, wie es die öffentliche Schule nicht tue und könne. – M. Martin (Die Eingliederung der höheren Mädchenschule, a.a.O., Anm. 20, S.80) forderte an anderer Stelle eine von „urteilsfähigen Frauen“ gebildete „Elitetruppe“ „im Kampf gegen die sittlichen und sozialen Nöte der Zeit“.

302 Vgl. F. Stübiger, Mädchen waren kein Thema. Die Reichsschulkonferenz von 1920, in: Ariadne (2008)53-54, S.77; dazu auch I. Hansen-Schaberg, Koedukation an Berliner Reformschulen in der Weimarer Republik, in: Keim/Weber, a.a.O. (Anm. 45), S.61-82, S.65ff.

303 Im März 2010 ist sie aufgrund sexuellen Missbrauchs von Schülern, nicht zuletzt durch ihren ehemaligen Schulleiter, in die Schlagzeilen geraten; sie hat eine anhaltende Debatte über den Umgang mit Sexualität in pädagogischen Institutionen in Geschichte und Gegenwart ausgelöst. – Wyneken war wegen der ihm zur Last gelegten sexuellen Übergriffe 1920 mit einer einjährigen Haftstrafe belegt und vom Unterricht suspendiert worden.

304 Hansen-Schaberg, Minna Specht, a.a.O. (Anm. 201); → Beiträge: Schule, Erwachsenenbildung.

305 Dohm, a.a.O. (Anm. 255), S.233.

306 Anerkennung dieses koedukativen Ansatzes kam auch von Seiten der Arbeiterbewegung und der sozialistischen Presse; vgl. Uhlig, Reformpädagogik und Schulreform, a.a.O. (Anm. 65), S.96f.

307 G. Bäumer, Die pädagogische Sendung des Landerziehungsheims, in: Die Hilfe 19(1913)40, S.634f. Das Landerziehungsheim sei „Pflgestätte neuer pädagogischer Gedanken“ außerhalb des öffentlichen Schulwesens, dessen reformerische Bildungsideen

308 Vgl. Uhlig, Reformpädagogik und Schulreform, a.a.O. (Anm. 65), S.96.

309 P. Geheeb, Koedukation und weibliche Bildung (zuerst 1926), abgedruckt in: I. Hansen-Schaberg/B. Schonig (Hg.), Landerziehungsheim-Pädagogik, Hohengehren 2002, S.26-31; vgl. auch P. Geheeb, Die Odenwaldschule im Lichte der Erziehungsaufgaben der Gegenwart (zuerst 1931), in: D. Benner/H. Kemper (Hg.), Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, Teil 2, Weinheim 2001, S.153-157.

interpretierten die „gegenseitige Beeinflussung der Geschlechter“ in der Weise, „daß der männliche Einfluß im Mädchen die gesunde Entfaltung der weiblichen Eigenart hervorlockt und umgekehrt“³¹⁰, der Kultivierung des traditionell erwarteten Frauen- bzw. Männerbildes also zugute kommen sollte. Geheeb, dessen „Mentorin in Sachen Frauenbewegung und Frauenemanzipation“³¹¹ die im radikalen Flügel der Bürgerlichen engagierte Minna Cauer gewesen war, wollte gar „reine Weiblichkeit“ entwickeln, „regenerativ“, durch „allmähliche Umwandlung der Verhältnisse“, nachdem weibliche Natur, angestiftet vom „unvermeidlich“ taktischen Vorgehen der Frauenbewegung gegen männliche Dominanz, durch sklavische „Imitation männlicher Art und männlicher Leistung“³¹² „entartet“³¹³ sei.³¹⁴ Diese Theoretiker enttäuschten die an Koedukation geknüpften Erwartungen der Frauenbewegung: „Kameradschaft der Geschlechter“ und im Rückgriff auf Schleiermachers „Katechismus der Vernunft für edle Frauen“ ein „lebendigere[r] geistige[r] Austausch zwischen männlicher und weiblicher Wesensart auf allen Kulturgebieten“³¹⁵ und damit eine Entwicklung der Frau als Mensch und Individuum. Erst dann würde die patriarchalisch-hierarchische Geschlechterstruktur durch Koedukation aufgebrochen (wie bereits bezüglich der Übertragung des Familienmodells auf die höhere Mädchenschule von Seiten der Mädchenschul-

pädagogen diskutiert). Bäume hatte die Vielfalt der Entwicklungsmöglichkeiten betont und Frauen einen Freiraum zu ihrer Verwirklichung eingeräumt, selbst sie aber band mit ihrem Verweis auf die dem weiblichen Geschlecht obliegende soziale Verpflichtung und den nicht lösbaren „Dualismus“ von Familien- und Berufspflichten die Frauen wieder in die gesellschaftlich sanktionierte Geschlechterordnung zurück.³¹⁶ Dennoch unterstützte sie Versuche zur Überwindung der Geschlechterstereotypen durch Koedukation.

Das im 18. Jahrhundert entstandene polare, zu zwei getrennten Kultursphären entwickelte Geschlechterkonzept wurde durch Evolutionstheorie, Eugenik, Medizin und Biologie um 1900 fundiert,³¹⁷ in der reformpädagogischen Theorie und Praxis der Versuchsschulen bestimmte es modellhaft die gemeinsame Erziehung von Knaben und Mädchen,³¹⁸ nicht weniger die sozialistische Bildungspolitik.³¹⁹ Gestützt auf solche naturwissenschaftlichen, im Bewusstsein der Zeit den gesellschaftlichen Progress garantierenden Ansätze blieb die Ablösung der überkommenen patriarchalisch-hierarchischen Struktur an den koedukativen, von Lehrkräften beiderlei Geschlechts betriebenen Schulen ohne wirkliche Chance.

Dies belegt beispielhaft Ellen Schwitalskis einschlägige Studie zum Wirken der Lehrerinnen an der Odenwaldschule unter dem dominanten Paul Geheeb.³²⁰ Dennoch entschied in diesem reformpädagogischen „Biotop“ die Nähe zur Frauenbewegung über den Werdegang der durch „Flexibilität und Suche nach beruflicher Veränderung und Weiterbildung“³²¹ ausgezeichneten Frauen: hier deutet sich eine von der Frauenbewegung geprägte, im Nationalsozialismus und über ihn hinaus, durch die Auflösung des BDF 1933 und die Emigration zahlreicher Pionierinnen abgebrochene reformpädagogische Traditionslinie an. Edith Cassirer-

310 Zit. n. Hansen-Schaberg, Koedukation an Berliner Reformschulen, a.a.O. (Anm. 302), S.67. Auch nach K. Hoffmann (Die natürlichste Sache der Welt? Erfahrungen mit der Koedukation, in: G. Radde u.a., Hg., Schulreform. Kontinuitäten und Brüche. Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln 1912 bis 1945, Berlin/Opladen 1993, S.299-309) wurden in den Neuköllner koedukativen Versuchsschulen (Karsens „Karl-Marx-Schule“ und der Rütlichschule) die Geschlechterrollen nicht problematisiert, auch wenn die Festlegungen in der praktischen Arbeit nicht starr gehandhabt wurden.

311 M. Näf, Paul und Edith Geheeb-Cassirer. Gründer der Odenwaldschule und der École d'Humanité, Weinheim/Basel 2006, zu Koedukation bes. S.168-184, hier S.178.

312 Geheeb, Koedukation, a.a.O. (Anm. 309), S.28.

313 Ebd., S.30 („Entartung“).

314 Ebd.

315 Zit. n. Hansen-Schaberg, Koedukation an Berliner Reformschulen, a.a.O. (Anm. 302), S.66.

316 Knab, a.a.O. (Anm. 62), S.144f.

317 Vgl. C. Honegger, Die Ordnung der Geschlechter. Die Wissenschaften vom Menschen und das Weib, Frankfurt/M./New York 1991, bes. S.200ff.

318 Hansen-Schaberg, Koedukation an Berliner Reformschulen, a.a.O. (Anm. 302), S.67.

319 Hoffmann, Die natürlichste Sache, a.a.O. (Anm. 310).

320 Schwitalski, a.a.O. (Anm. 64), S.205f.

321 Ebd., S.361

Geheeb verdankte die Entscheidung für einen eigenständigen Lebensentwurf und Berufsweg vor allen Alice Salomon; die der Frauenbewegung verpflichtete *Elisabeth Huguenin* (1885-1970), die längere Zeit an der Odenwaldschule, nach ihrem Weggang im Dissens mit Geheeb später an der *École d'Humanité* tätig war, vermittelte zwischen der französisch-schweizerischen und deutschen Reformpädagogik, zu ihren Themen zählten Koedukation, Konzeption einer humanen Schule, weibliche Erziehung und Selbstbestimmung der Frau³²²; von der Frauenbewegung beeinflusst waren die Künstlerin und Zeichenlehrerin Helene Czapski-Holzmann oder die promovierte Naturwissenschaftlerin, Pädagogin und Pazifistin Olga Knischewsky, sie engagierte sich in der „Internationalen Frauenliga für Freiheit und Frieden“. Die Leistungen und Arbeiten dieser Frauen³²³ waren beachtlich, doch wurde etwa die organisatorisch-praktische Reformarbeit Edith Cassirer-Geheeb's erst nach Geheeb's Tod anerkannt.³²⁴ Trotz dessen rückwärtsgewandten Konzepts etablierten diese Frauen eine selbstbestimmte weibliche Theorie und Praxis, entfalteten ihr Potential, ohne freilich die strukturellen Machtverhältnisse zu verändern. Dass die Nähe zu religiösen Bewegungen immer wieder eine große Rolle im Selbstfindungsprozess der Frauen und im Kampf um eine Gleichstellung der Geschlechter gespielt hat, darauf kann hier nicht eingegangen werden.³²⁵ Infolge der preußischen

Mädchenschulreform von 1908 und des 1923 als Weg zum Abitur anerkannten Oberlyzeums entwickelte sich in Deutschland allerdings ein überwiegend separates höheres Mädchenschulsystem, die Quote koedukativer höherer Schulen blieb gering.³²⁶

Wie problematisch es war, Koedukation mit unterschiedlichsten Begründungen, auch Vorbehalten (Anna Siemsen u.a.), ohne Modellversuche und Evaluation als Königsweg zur Gleichstellung der Geschlechter zu propagieren, sollten erst die erneut von Frauen angestoßenen Diskussionen der Mitte der 1970er Jahre einsetzenden zweiten westdeutschen Frauenbewegung verdeutlichen. Der heutige Ansatz einer „reflexiven Koedukation“ ist nicht unähnlich der vorsichtig-prüfenden und durch praktische Erfahrung revidierenden Haltung des gemäßigten Flügels der bürgerlichen Frauenbewegung³²⁷. Mit der Neukonzeption der Frauenforschung in Form der Geschlechterforschung wird auch Geschlechtergerechtigkeit in der schulischen Erziehung für Knaben und Mädchen neu verhandelt, derzeit sogar mit (voreiligem) Akzent auf der Schaffung von Chancengleichheit für Knaben.

322 Vgl. ebd., S.255: Liste der Publikationen.

323 Einige Frauen wirkten nur kurzfristig in der Odenwaldschule, und es ist ein Gewinn, dass die biographischen Skizzen Einblicke in die Vielfalt der erprobten Lebens- und Berufswege geben.

324 Ob Geheeb's Indienstnahme und fehlende Würdigung der Arbeit seiner Frau vor allem mit dem Frauenbild in Deutschland erklärt werden kann, könnte evtl. ein Vergleich mit der von Dora und Bertrand Russell geführten Reformschule zeigen. Natürlich ist man versucht, das von Jane Addams und Ellen Starr konzipierte *Hull House* und die Kooperation zwischen Addams, John Dewey und Herbert Mead dagegen zu stellen (vgl. jüngst Pinhard, a.a.O., Anm. 175). Cassirer-Geheeb's organisatorische Leistung wurde allerdings von der Schülerschaft, z.B. von Klaus Mann, durchaus wahrgenommen.

325 Vgl. z.B. B. Rang, In Distanz zur Moderne: Die gelehrte Anna Maria van Schurman (1607-1678), in: Querelles. Jahrbuch für Frauenforschung 1996,

Stuttgart/Weimar 1996, S.3-47; I. Behnken/P. Schmid, Religion in den Tagebüchern von Frauen – zwei Fallstudien, in: M. Kraul/Ch. Lüth (Hg.), Erziehung der Menschen-Geschlechter. Studien zu Religion, Sozialisation und Bildung in Europa seit der Aufklärung, Weinheim 1996, S.63-99; Baader, Reformpädagogik, a.a.O. (Anm. 64).

326 Vgl. C. Huerkamp, Bildungsbürgerinnen, Göttingen 1996, S.54 (Tabelle 2).

327 Vgl. H. Faulstich-Wieland/M. Horstkemper, 100 Jahre Koedukationsdebatte – und kein Ende. Mit dem Hauptartikel und anderen Kritiken, in: Ethik und Sozialwissenschaften. Streitforum für Erziehungskultur 7(1996)4; H. Faulstich-Wieland, Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen, Darmstadt 1995; H. Faulstich-Weber u.a., Doing Gender im heutigen Schulalltag: empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen, Weinheim u.a. 2004 (Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung, 39).

6. Resümee und Ausblick

Die bürgerliche Frauenbewegung kämpfte um die Gleichberechtigung der Geschlechter in der Gesellschaft, in Recht, Ökonomie und Politik, während die proletarische von der Notwendigkeit ausging, den Klassenantagonismus zu beseitigen. Diese Ziele, die strukturelle Veränderung des Geschlechterverhältnisses bzw. der Machtverhältnisse zwischen Kapital und Arbeit, wollten die Frauen durch Bildung und selbstbestimmte Arbeit sowie die Erziehung und Bildung der kommenden Generation, besonders der Mädchen, erreichen; als Voraussetzung hatten sie ein neues Verständnis von der Rolle der Frau in Familie und Gesellschaft und vom Aufwachsen, von der Erziehung der Kinder entwickelt. Der Reformpädagogik schwebte eine Veränderung des Erziehungs- und Schulwesens „vom Kinde aus“ vor, ihre Quellen waren z.T. die gleichen wie die der Frauenbewegung. Beide waren kultur- und zivilisationskritisch, als Gruppierung keineswegs homogen, und sie erhoben als soziale Bewegungen den Anspruch, die Gattung zu vervollkommen, die Gesellschaft zu erneuern oder zu erlösen; nach dem Ersten Weltkrieg drangen sie verstärkt auch auf Pazifismus und Völkerverständigung. Im gemeinsamen Bereich der Diskussion pädagogischer Reformen und der Grundlegung institutioneller und struktureller Veränderungen in der Erziehung der Geschlechter kam es zu Abgrenzungen, zu Kontroversen, aber auch zu Kooperation. Spätestens mit dem Ersten Weltkrieg entstand ein von beiden Seiten getragener Fachdiskurs, nicht zuletzt wegen der verbesserten, gerade auch der akademischen Bildungsmöglichkeiten von Mädchen und Frauen; nun zählte für Frauen vor allem die organisatorische Zugehörigkeit zu einer politischen Partei, zu pädagogischen, womöglich international arbeitenden Reform- und Friedensbewegungen oder zum Völkerbund, nicht so sehr die Verbindung zur Frauenbewegung. Für die Weimarer Republik ist also nach *Frauen in der Reformpädagogik* zu fragen – bis heute noch weitgehend ein Forschungsdesiderat; vorliegender Artikel wies hin auf Minna Specht, Anna Siemsen oder Reformeinnen an der Odenwaldschule. Die Genderfrage musste auf Dauer zu einem integralen

Bestandteil der Reformdiskussion werden, wollten Frauen sich auf Tagungen nicht auf die Teilnahme in Ausschüssen für weibliche Belange beschränken (ein bis heute virulentes Problem). Dass das Geschlechterverhältnis quer zu anderen Sachproblemen liegt, brachte erstmals 1920 die Analyse der Reichsschulkonferenz an den Tag.³²⁸

In der Entwicklung beider sozialer „Bewegungen“ gab es Ungleichzeitigkeiten, historisch wie konzeptionell führte die Frauenbewegung die reformpädagogische Theorie und Praxis an. Die um 1840 entstandene, ab 1865 organisierte Frauenbewegung in Deutschland entwarf ein Weiblichkeitskonzept, das die Transformation und Professionalisierung der traditionell den Frauen zugeschriebenen, im häuslichen Bereich kultivierten Vermögen in neue weibliche Berufsfelder und anders konzipierte Rollenbilder vorsah, um strukturelle Veränderungen in Arbeitswelt und Öffentlichkeit zu erwirken. Die Mutter-Kind-Beziehung wurde um das Konstrukt einer von der biologischen Mutterschaft gelösten „geistigen Mütterlichkeit“ erweitert, zunächst reflektierte es das Wirken im Bereich der frühkindlichen, auf Fröbel sich berufenden Kindergartenerziehung, im Weiteren insbesondere die Tätigkeit in Schule oder Sozialer Arbeit. Bereits im Kindergarten als „Domäne der Frauen“ hatte man die später ebenfalls mit Bezug auf Fröbel in der Reformpädagogik u.a. relevanten Erziehungsprinzipien erprobt, revidiert und weiterentwickelt, bald in Auseinandersetzung mit dem entstehenden reformpädagogischen Diskurs. Die Erziehung durch die Mutter genoss traditionell, auch in Form einer sozialen Mutterschaft, gesellschaftliche Anerkennung. Daneben bestand ein stärker auf die individuelle Entwicklung der Frauen gerichtetes, am Egalitätsdiskurs des 18. Jahrhunderts bzw. der Arbeiterbewegung orientiertes Denken; in ihm wurde vor dem Hintergrund von Evolutionstheorie und Eugenik um 1900 jedoch zunehmend der Umgang mit dem Geschlechterunterschied problematisiert. Die immer mehr berücksichtigte Geschlechterdifferenz lag eben-

328 M. Drees, Das Mädchenbildungswesen, in: Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen, hg. v. Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin, Leipzig 1920, S.68-75, S.68.

so gut der empirisch-experimentellen pädagogischen Psychologie zugrunde und war Basis einer offenen, oft kontroversen Diskussion innerhalb der Frauenbewegung wie in Auseinandersetzung mit der Reformpädagogik.

Dem Anliegen der Frauenbewegung entsprechend, war die Bildung der Frauen zu Persönlichkeit und autonomem Handeln die Bedingung aller Pädagogik. Der Emanzipationsprozess der Kinder war an den der Frauen gekoppelt, und damit wurde in der religiös-interkonfessionellen, dann insbesondere der jüdisch und kulturprotestantisch tingierten Frauenbewegung im Erzieher-Zögling-Verhältnis stets die ethisch-moralische Dimension pädagogischen Handelns impliziert, auf der Seite der Erziehenden und als Perspektive und Ziel für die zu erziehenden Kinder oder, wie in der Sozialen Arbeit, die jungen Mädchen und Frauen. Der reformpädagogische Vorsprung der Kindergartenpädagogik wurde in der Historiographie der Reformpädagogik unterschlagen, doch auch in der der Frauenbewegung wenig gewürdigt. In anderen Ländern dagegen sollte die Diskussion der frühen Erziehung, zusätzlich zur Entwicklung der höheren Mädchenbildung, auch die Entwicklung einer Wissenschaft von der Erziehung prägen; in Deutschland dagegen schwor man auf die Erziehung durch die Mütter in den Familien, die Kindergärtnerinnenausbildung blieb auf dem Niveau der Frauenschulen.

Wie bereits in der Kindergartenpädagogik arbeiteten die Frauen in der Sozialen Arbeit mit einem sozialpädagogisch erweiterten Erziehungsbegriff. Gegründet auf die neuen Wissenschaften Nationalökonomie und empirische Sozialforschung, außerdem auf reformpädagogische, der Arbeitsschule ähnliche Methoden institutionalisierten sie Soziale Arbeit und Sozialpädagogik als weibliches Berufsfeld. Fern autoritärer Unterrichtsstrukturen operierten sie mit einem ganzheitlichen Lernbegriff; der Ausbildungsgang war einem Wissenschafts- und Berufsverständnis verpflichtet, das Wissen, sozialpolitisches Engagement und Ethik umfasste. Für die Ausbildung der Ausbilderinnen schufen die Frauen deshalb Akademien – auch in der Folge wurde ihr (zum abstrakten alternatives) Wissenschaftskontext nicht in die parallel entstehende Universitätsdisziplin Sozialpäda-

gogik integriert. Soziale Arbeit und Sozialpädagogik, die infolge der Not der Bevölkerung nach dem Ersten Weltkrieg an Bedeutung gewonnen hatten, staatlich anerkannt worden waren und sich zunehmend etablierten, wurden in hohem Maße von jüdischen und/oder sozialistischen Pionierinnen getragen und mit ihnen nach 1933 exiliert; durch die Rassegesetze pervertierte das Fach fundamental. Nach 1945 waren es auf diesem Sektor gerade Frauen, die sich im Ausland auf eine soziale und pädagogische Arbeit im Nachkriegsdeutschland vorbereitet hatten, sich nun mit Gastdozenturen und „summer schools“ oder auf Dauer in der Kinder- und Jugendfürsorge, im Jugendstrafwesen, in der Familienberatung engagierten oder am Aufbau des Fachschulwesens in Deutschland beteiligten. Bereits in der Weimarer Republik, vor allem aber wegen der desolaten politisch-organisatorischen Möglichkeiten nach 1945 war der Einfluss der Frauenbewegung auf die Reformprozesse in Sozialer Arbeit und Sozialpädagogik äußerst gering gewesen.

Eine Problematik anderer Art für die Rekonstruktion des Verhältnisses von Frauenbewegung und Reformpädagogik ergab sich aus der Rückständigkeit des höheren weiblichen Bildungswesens. Da in Deutschland eine gleichberechtigte höhere und akademische Mädchen- und Frauenbildung nur in der Angleichung an die verstaatlichte Knabenbildung zu erreichen war und der Staat sich zögerlich verhielt, wurden in dem jahrzehntelangen Kampf mit den Mädchenschulpädagogen, aber auch den liberalen, mit der Frauenbewegung sympathisierenden Reformern die Energien gerade der führenden Frauen gebunden; in Eigeninitiative suchten sie Wege der Durchsetzung gleicher Bildungsmöglichkeiten zu schaffen, hatten aber ein separates weibliches, universitäre Studien einschließendes Bildungssystem strikt verworfen. Vor dem Hintergrund der Reformpädagogik gewannen diese Debatten an Brisanz. Ohne das den (privaten wie öffentlichen) Mädchenschulen zugesprochene reformpädagogische Potential, gar ihren Modellcharakter zu künftigen Einrichtungen für beide Geschlechter nutzen zu können, sahen sich die Frauen mit dem Dilemma konfrontiert, die Bildung der Mädchen derjenigen der Knaben angleichen zu müssen, ei-

ner Bildung, die sie wie die männlich dominierte Kultur als einseitig intellektuell kritisiert hatten; nichtsdestotrotz erkannten sie die Ambivalenz jeden kulturellen Fortschritts. Gleichzeitig versäumten sie die Ausformulierung eines geschlechterdiffernten allgemeinbildenden Erziehungs- und Schulsystems, auch für den reformpädagogischen Diskurs. Erst nachdem eine formale Gleichstellung der Mädchen- mit der Knabenbildung 1908 in Preußen weitgehend erreicht war, nahmen die Repräsentantinnen der bürgerlichen Frauenbewegung vermehrt Stellung zur Reformpädagogik und betonten ihre davon nicht unterschiedene eigene „ganzheitliche“ Pädagogik. Engagierter hatte die Frauenbewegung sich zuvor mit reformpädagogischen Debatten in Bezug auf den Elementarbereich auseinandergesetzt.

Koedukation war eine prinzipielle Forderung des radikalen Flügels der bürgerlichen wie der proletarischen Frauenbewegung. Die gemäßigten Bürgerlichen knüpften daran, wenngleich vor allem aus Pragmatismus, die Erwartung, dass eine wechselseitige Wahrnehmung der Geschlechterunterschiede zur Aufweichung stereotyper Handlungsmuster führte. In Gemeinschaftsschulen und familienähnlichen (bürgerlichen oder sozialistischen) Reformschulen sollte koedukative Erziehung allerdings nicht zur Überwindung traditioneller Rollenmuster und der Hierarchie im Geschlechterverhältnis führen. Dennoch verschafften sich Frauen hier Freiräume. Die höhere Mädchenschule der staatlichen Aufsicht zu überantworten, hatte indessen die Auseinandersetzung mit einem „öffentlichen Patriarchat“³²⁹ zur Folge.

Die Frauenbewegung profitierte insofern von der zivilisations- und kulturkritischen Arbeit der Reformpädagogik, als diese zur Veränderung des Verhaltens der Generationen beigetragen³³⁰,

autoritäre Strukturen in Familie und Schule bekämpft, als sie die Wertschätzung des Individuums und der Kreativität beflügelte und dadurch die Entstehung eines „neuen Lebensgefühls“ gefördert hatte. Eines Bewusstseins der „*leiblich-seelischen Einheit*“ menschlichen Daseins, wie es „in der künstlerisch betonten körperlichen Bildung“ zum Ausdruck komme, im „*Gefühl*“ als Lebensquell³³¹ – dem entsprachen die Aufwertung der Intuition gegenüber der Verstandesanalyse und die Schätzung der schöpferischen Kräfte im Arbeitsunterricht. Generelle Impulse aber verdankten beide „Bewegungen“ der umfassenden Lebensreform.

Für Bäumer entwickelte sich nach dem Versagen der Weimarer Klassik ein „neuer Humanismus“³³². Obschon sie angesichts der gesellschaftlichen Bedingungen für Intellektualismus in der Mädchenbildung warb, räumte sie nun, anders als Helene Lange noch 1907, die Unverzichtbarkeit von Gefühl, Intuition und Spontaneität im Prozess der Humanisierung des Menschen und der Gesellschaft ein. Auf andere Weise entwickelte die bis heute faszinierende Anna Siemsen, die der sozialistischen Frauenbewegung nahestand, in ihrer gesellschaftspolitischen Analyse den Entwurf einer humanen Gesellschaft: wie sie den sozioökonomischen Entwicklungen in Erziehung und Berufswahl Rechnung zu tragen und zur Gestaltung der Gesellschaft beizutragen habe.³³³ In Sozialer Arbeit und Sozialpädagogik aber war es die Frauenbewegung, die von ihrer Reform im Kindergarten bis zur Schaffung neuer Ausbildungsgänge und Einrichtung eigenständiger Fachschulen und Akademien Pionierarbeit leistete, um die Situation der Kinder und Jugendlichen zu verbessern.

329 Vgl. Allen, *Feminismus und Mütterlichkeit*, a.a.O. (Anm. 113), S.287.

330 Beklagt wurde allerdings, dass für Studentinnen in der Weimarer Republik die Frauenbewegung nach Schaffung der Zugangsbedingungen zu Hochschule und Studium an Attraktivität verloren hatte, vgl. A. Schaser, *Die „undankbaren“ Studentinnen. Studierende Frauen in der Weimarer Republik*, in: G. Schulz (Hg.), *Frauen auf dem Weg zur Elite*, München 2000, S.97-116.

331 Hierbei wirkt vor allem der Eindruck der Hellerauer Festspiele nach, vgl. Bäumer, *Hellerauer Festspiele*, a.a.O. (Anm. 231).

332 G. Bäumer, *Das neue Lebensgefühl*, in: Ried, a.a.O. (Anm. 44), S.32f.

333 Z.B. Siemsen, *Beruf und Erziehung*, a.a.O. (Anm. 25); dies., *Berufswahl*, a.a.O. (Anm. 44). Vgl. M. Jungbluth, *Anna Siemsen. Eine demokratisch-sozialistische Reformpädagogin*, Frankfurt/M. 2012.

7. Auswahlbibliographie

a. Archive

Archiv der deutschen Frauenbewegung, Kassel.
Helene-Lange-Archiv im Landesarchiv Berlin,
Berlin.

b. Quellen

Arbeiten des Bundes für Schulreform (Hg.),
Dritter Deutscher Kongreß für Jugendbil-
dung und Jugendkunde zu Breslau am 4., 5.
und 6. Oktober 1913: Der Unterschied der
Geschlechter, Leipzig/Berlin 1914.

Die deutsche Schulreform. Ein Handbuch für
die Schulkonferenz, hg. v. Zentralinstitut für
Erziehung und Unterricht in Berlin, Leipzig
o.J. [1920].

Die höhere Mädchenbildung. Vorträge, gehalten
auf dem Kongress zu Kassel am 11. und
12. Oktober 1907, Leipzig/Berlin 1908.

Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorge-
schichte und Vorbereitung und ihre Ver-
handlungen. Amtlicher Bericht, erstattet vom
Reichministerium des Innern, Leipzig 1921.

Frauenbewegung und Frauenbildung, hg. v. E.
Dauzenroth, Bad Heilbrunn/Obb. 1964.

Handbuch der Frauenbewegung, hg. v. H. Lan-
ge/G. Bäumer, Teile 1-3, Berlin 1901/1902.

Hansen-Schaberg, I. (Hg.), Die Praxis der Re-
formpädagogik. Dokumente und Kommen-
tare zur Reform der öffentlichen Schule in der
Weimarer Republik, Bad Heilbrunn 2005.

Hopf, C./Matthes, E., Helene Lange und Ger-
trud Bäumer, Bad Heilbrunn/Obb. 2001.

Lange, H., Kampfzeiten. Aufsätze und Reden
aus vier Jahrzehnten, Bd. 1, Berlin 1928.

Salomon, A., Frauenemanzipation und soziale
Verantwortung. Ausgewählte Schriften, Bd. 1:
1896-1908, hg. v. A. Feustel, Neuwied 1997.

Salomon, A., Frauenemanzipation und soziale
Verantwortung. Ausgewählte Schriften, hg.
v. A. Feustel unter Mitarb. v. E. Bauer, Bd.
2, Neuwied u.a. 2000.

Schreiber, A. (Hg.), Das Buch vom Kinde, 2
Bde., Leipzig/Berlin 1907.

Twellmann, M., Die Deutsche Frauenbewegung.
Ihre Anfänge und erste Entwicklung. Quellen
1843-1889, Meisenhain am Glan 1972.

Ziegler, Th., Die geistigen und sozialen Strömun-
gen des neunzehnten Jahrhunderts, Berlin
1911.

c. Sekundärliteratur

Allen, A. T., Feminismus und Mütterlichkeit in
Deutschland. 1800-1914, Weinheim 2000.

Baader, M. S. u.a. (Hg.), Ellen Keys reformpä-
dagogische Vision, Weinheim/Basel 2000.

Fassmann, I. M., Jüdinnen in der deutschen Fra-
uenbewegung 1865-1919, Hildesheim u.a.
1996.

Gerhard, U., Unerhört. Die Geschichte der deut-
schen Frauenbewegung, Reinbek b. Hamburg
1990.

Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd.
IV: 1870-1918, hg. v. Ch. Berg, München
1991; Bd. V: 1918-1945, hg. v. D. Lange-
wiesche/H.-E. Tenorth, München 1989.

Jacobi, J., „Geistige Mütterlichkeit“. Bildungs-
theorie oder strategischer Kampfbegriff ge-
gen Männerdominanz im Mädchenschulwe-
sen?, in: Mädchen und Jungen – Männer und
Frauen in der Schule. Die Deutsche Schule
82(1990), 1. Beiheft, S.208-224.

Keim, W./Weber, N. H. (Hg.), Reformpädagogik
in Berlin. Tradition und Wiederentdeck-
ung, Frankfurt/M. u.a. 1998.

Kersting, Ch., Weibliche Bildung und Bildungs-
politik: das International Council of Women
und seine Kongresse in Chicago (1893), Lon-
don (1899) und Berlin (1904), in: Paedagogica
Historica 44(2008)3, S.327-346.

Kleinau, E./Opitz, C. (Hg.), Geschichte der
Mädchen- und Frauenbildung, Bd. 2, Frank-
furt/M./New York 1996.

Mädchenschulgeschichte(n). Die preußische
Mädchenschulreform und ihre Folgen. Ari-
adne. Forum für Frauen- und Geschlechter-
geschichte (2008)53/54.

Retter, H. (Hg.), Reformpädagogik. Neue Zu-
gänge – Befunde – Kontroversen, Bad Heil-
brunn 2004.

Schaser, A., Helene Lange und Gertrud Bäumer.
Eine politische Lebensgemeinschaft, Köln
2000.

Schröder, I., Arbeiten für eine bessere Welt.
Frauenbewegung und Sozialreform 1890-
1914, Frankfurt/M. 2001.

- Schwitalski, E., „Werde, die du bist“. Pionierinnen der Reformpädagogik. Die Odenwaldschule im Kaiserreich und in der Weimarer Republik, Bielefeld 2004.
- Tenorth, H.-E., Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung, 3., völlig überarb. u. erw. Aufl., Weinheim/München 2000.
- Uhlig, Ch., Reformpädagogik: Rezeption und Kritik in der Arbeiterbewegung, Frankfurt/M. u.a. 2006 (Studien zur Bildungsreform, hg. v. W. Keim, Bd. 46).
- Uhlig, Ch., Reformpädagogik und Schulreform. Diskurse in der sozialistischen Presse der Weimarer Republik, Frankfurt/M. u.a. 2008 (Studien zur Bildungsreform, hg. v. W. Keim, Bd. 47).

Jugendbewegung

Winfried Mogge

1. Einführung
2. Jugend und Jugendbewegungen
3. Eckdaten und Strömungen
4. Erste Begegnungen von Jugendbewegung und Reformpädagogik
5. Rezeption der Reformpädagogik in der bürgerlichen Jugendbewegung
6. Rezeption der Reformpädagogik in der Arbeiterjugendbewegung
7. Rezeption der Jugendbewegung in der Reformpädagogik
8. Nachwirkungen
9. Auswahlbibliographie

1. Einführung

„Alles, was in den 1920er Jahren an pädagogischen Reformen unternommen, an Stätten neuer Methoden, an neuen Schulen entwickelt worden ist, wurde von einem Personenkreis getragen, der aus der Jugendbewegung hervorgegangen oder mindestens von ihr berührt worden ist: die Lehrerkollegien der Landerziehungsheime, der großstädtischen Versuchsschulen, die neuartigen Experimente in der Sozialpädagogik, der Rudolf-Steiner-Schulen, die Volkshochschulbewegung und noch der Beginn akademischer Lehrerbildung und pädagogischer Hochschulen nach 1924 sind durch Personen wie Ideen der Jugendbewegung belebt worden.“¹

Diese pointierten Sätze, die Wilhelm Flitner 1968 mit Blick auf die bürgerliche Jugendbewegung schrieb, könnten das Motto für den gesam-

ten Diskurs zum Thema „Reformpädagogik und Jugendbewegung“ sein. In der zeitgenössischen wie in der neueren Literatur ist es eine kaum einmal hinterfragte Feststellung: „Reformpädagogische Bewegung“ und „Jugendbewegung“ hatten ein symbiotisches Verhältnis zueinander. Beide entstanden aus dem Protest sensibler Eliten gegen das Erziehungssystem ihrer Zeit, auch aus dem Aufstand der „Jugend“ gegen das „Alter“. Die Schulen und sonstigen Projekte der Reformpädagogik bezogen aus den Bünden die alternativen Lebens- und Gemeinschaftsformen, und umgekehrt suchte man die Umsetzung der Visionen von einem „neuen Menschen“ und einer jugendlich erneuerten Gesellschaft in der Arbeit der Reformpädagogen.

Von vereinzelt Begegnungen zwischen Reformpädagogik und Jugendbewegung in der Gründungsphase der Wandervogel-Bünde abgesehen, gab es vor dem Ersten Weltkrieg allerdings kaum nennenswerte Kontakte und Kenntnismnahmen. Das änderte sich schlagartig um 1913. Scheidedatum war nicht, wie sonst so oft, der Krieg, sondern das spektakuläre öffentliche Auftreten des *Wandervogels e.V.* und der *Freideutschen Jugend* mit Tagungen, Resolutionen, Zeitschriften und auch Skandalen in der allgemeinen Endzeitstimmung am Vorabend des Krieges. Zu dieser Zeit entdeckten Pädagogen die in Bünden verfasste Jugend als Potential für die Erneuerung der alten Gesellschaft, umgekehrt suchten Wandervogel und Freideutsche bei Pädagogen Weg-

1 W. Flitner, Ideengeschichtliche Einführung in die Dokumentation der Jugendbewegung, in: W. Kindt (Hg.), Die Wandervogelzeit. Dokumentation der Jugendbewegung, Bd. 2, Düsseldorf/Köln 1968, S.10-17, Zitat S.16. Die Texte in dieser Quellenedition lassen genaue Herkunftsnachweise vermissen. Im vorliegenden Beitrag wird deshalb in der Regel zu den Originalen zurückgegangen. Bei Zeitschriften der Jugendbewegung kann die Zählung sprunghaft sein oder ganz fehlen. In diesen Fällen wird das Zitierschema des Handbuchs durchbrochen und statt eines Jahrganges die Nummer oder das Heft mit dem Erscheinungsjahr angegeben.

weisungen in die Zukunft – ein Vorgang, der differenziert betrachtet werden muss, weil es angesichts der ideologischen Unterschiede der Personen und Gruppierungen keine einheitlichen Aussagen über Richtungen und Ziele geben konnte und kann. Nach 1918 entstand dann das weite Geflecht von Kooperationen und wechselseitiger Beeinflussung. Jugendbewegung und Reformpädagogik sahen sich nun gleichermaßen in die Pflicht genommen als Retter einer zerstörten Gesellschaft – berufen zur Stiftung von „Sinn“ und „Einheit“ nach der Katastrophe, wie immer die „neue Ordnung“ auch aussehen möge. Zu der zwischen konservativen und sozialistischen Entwürfen changierenden bürgerlichen Jugendbewegung trat die revolutionäre Arbeiterjugend, die sich aus der Vormundschaft der Parteien lösen konnte. Das Interesse der „Reformpädagogischen Bewegung“ war ihnen allen gewiss.

Die konkreten Begegnungen beider „Bewegungen“ waren bei näherem Hinsehen erstaunlich selektiv; viele Zusammenhänge wurden erst von den Theoretikern und Historikern beider Seiten nachträglich konstruiert. Die Schnittmengen sollen im folgenden Beitrag mit Beispielen aus den Bereichen der *bürgerlichen* und der *proletarischen* Jugendbewegung gezeigt werden. Die *konfessionellen* Bünde bleiben dabei unberücksichtigt – diese entfalteten ihre jeweils eigene Geschichte und Pädagogik, die gesonderter Betrachtung bedarf. Die katholischen und evangelischen Jugendbünde profilierten sich gegen die traditionellen kirchlichen Verbände und das in Regelwerken erstarrte religiöse Leben der Amtskirchen;² von der Reformpädagogik wurden sie dennoch nicht ernst genommen.³ Die jüdische Jugendbewegung in Deutsch-

land spiegelte die Spaltungen der deutschen Juden in Parteien und Religionsgemeinschaften zwischen Assimilierten und Zionisten, Orthodoxen und Liberalen und entwickelte über ihre Pädagogik eine eigene religiös-jüdische oder national-jüdische Identität.⁴

Die *Literatur* zur Jugendbewegung ist kaum noch überschaubar; *Quellen* sind reichlich vorhanden und in Spezialarchiven gut erschlossen.⁵

Böhm/J. Oelkers (Hg.), Reformpädagogik kontrovers, Würzburg 1995, S.75-87.

- 2 Neuere Gesamtdarstellungen der konfessionellen Bünde fehlen. Als Übersichten unersetzt: P. Hastenteufel, *Katholische Jugend in ihrer Zeit*, Bd. 1: 1900-1918, Bd. 2: 1919-1932, Bamberg 1988/89; F. Henrich, *Die Bünde katholischer Jugendbewegung. Ihre Bedeutung für die liturgische und eucharistische Erneuerung*, München 1968; L. Cordier, *Evangelische Jugendkunde*, Bd. 1-3, Schwerin 1925-29; U. Smidt (Hg.), *Dokumente evangelischer Jugendbünde. Wandlungen zwischen zwei Weltkriegen*, Stuttgart 1975.
- 3 Vgl. W. Böhm/F. Grell, *Reformpädagogik und Christentum – ein problematisches Verhältnis*, in: W.

- 4 Als Übersicht unersetzt: H. Meier-Cronemeyer, *Jüdische Jugendbewegung*, Teile 1 und 2. *Germania Judaica*, 8(1969)1/2 und 3/4; Ch. Schatzker, *The Jewish Youth Movement in Germany between the years 1900-1933*, Tel Aviv 1969.

- 5 Wichtigste *Bibliographien*: A. Kistner (Hg.), *Die deutsche Jugendbewegung*. Antiquariatskatalog 68, von M. Edelmann, Nürnberg 1960; ders., *Ergänzung zu Katalog 68 von M. Edelmann, Nürnberg 1968* [insgesamt rund 4.800 Titel, einschließlich Periodika]; *Stiftung Jugendburg Ludwigstein und Archiv der deutschen Jugendbewegung* (Hg.), *Bibliographie zur Geschichte der Jugendbewegung. Quellen und Darstellungen*, Schwalbach 2009 [Auswahl-Bibliographie mit insgesamt rund 5.000 Titeln]; H. Eppe, *Literatur zur Geschichte der Sozialistischen Jugendbewegung*, in: H. Eppe/U. Herrmann (Hg.), *Sozialistische Jugend im 20. Jahrhundert. Studien zur Entwicklung und politischen Praxis der Arbeiterjugendbewegung in Deutschland*, Weinheim/München 2008, S.356-364 [Auswahl-Bibliographie mit insgesamt rund 75 Titeln]. *Quelleneditionen*: Dokumentation der Jugendbewegung, hg. im Auftrage des Gemeinschaftswerkes „Archiv und Dokumentation der Jugendbewegung“ v. W. Kindt, Bd. 1: *Grundschriften der Deutschen Jugendbewegung*, Düsseldorf/Köln 1963; Bd. 2: *Die Wandervogelzeit. Quellenschriften zur deutschen Jugendbewegung 1896-1919*, Düsseldorf/Köln 1968; Bd. 3: *Die deutsche Jugendbewegung 1920 bis 1933. Die bündische Zeit*, Düsseldorf/Köln 1974. Das voluminöse Werk bietet Nachdrucke vor allem aus der Zeitschriften- und Broschürenliteratur der bürgerlichen Jugendbewegung, allerdings mit zahlreichen nicht gekennzeichneten Auslassungen. Eine neuere kritische *Geschichte der Jugendbewegung* fehlt. In Details und Daten fehlerhaft, als *Gesamtdarstellung* unersetzt: W. Z. Laqueur, *Die deutsche Jugendbewegung. Eine historische Studie* (zuerst 1962), Köln 1983². Als *Einführung und Übersicht* mit Literaturangaben: W. Mogge, *Jugendbewegung*, in: D. Kerbs/J. Reulecke (Hg.), *Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933*, Wuppertal 1998, S.181-196. Zur *Forschungsgeschichte*: P. Dudek, *Jugend als Objekt der Wissen-*

Trotzdem ist das Verhältnis von Reformpädagogik und Jugendbewegung bisher nicht systematisch und übergreifend untersucht worden. Erste wissenschaftliche Publikationen arbeiteten einäugig mit Blick auf die bürgerlichen Bünde hier, die sozialistische Arbeiterjugend dort.⁶ Erste Fallbeispiele für die Wechselwirkungen von Schule und Jugendbewegung in einzelnen Regionen ergab ein Symposium des Bayerischen Schulmuseums Ichenhausen und der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg.⁷ Hinzu kamen einige wenige pädagogik- und begriffsgeschichtliche Studien sowie verstreute Aufsätze zu Einzelaspekten.⁸ Aus deren Erträgen kann man eine Art pädagogisches Programm der bürgerlichen Jugendbewegung zusammenziehen, das auch auf die Reformpädagogik wirkte: die Idee von der Schaffung eines „neuen Menschen“ durch Erziehung, das Leitbild der Führerpersönlichkeit als „Sozialisationsagent und Identifikationsob-

schaften. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich, Opladen 1990.

- 6 Vgl. H. S. Rosenbusch, Die deutsche Jugendbewegung in ihren pädagogischen Formen und Wirkungen, Frankfurt/M. 1973; E. Eberts, Arbeiterjugend 1904-1945. Sozialistische Erziehungsgemeinschaft – Politische Organisation, Frankfurt/M. 1980.
- 7 L. Kriss-Rettenbeck/M. Liedtke (Hg.), Regionale Schulentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert. Vergleichende Studien zur Schulgeschichte, Jugendbewegung und Reformpädagogik im süddeutschen Raum, Bad Heilbrunn 1984, darin die Beiträge von H. Hierdeis, O. Koenig, W. Mogge, H. S. Rosenbusch, H. Salfenauer, F. O. Schmaderer.
- 8 K. Seidelmann, Das Erbe der Jugendbewegung in der deutschen Pädagogik, in: Recht und Wirtschaft der Schule 5(1964)1, S.12-17; J. H. Ulbricht, Jugendkult, Reformpädagogik und Jugendbewegung zu Beginn des „Jahrhunderts des Kindes“, in: Der Deutschunterricht 52(2000)2, S.37-47; F. M. Konrad, Gemeinschaftsformen und -ideale in Jugendbewegung und Reformpädagogik, in: Theodor-Litt-Jahrbuch 3(2003), S.43-66; D. Waterkamp, Die deutsche Jugendbewegung als Quellpunkt pädagogischer Praxis, in: Jahrbuch d. Archivs der dt. Jugendbewegung 20(2002/03), S.159-177; F. Thiel, Pädagogische Bewegungen. Protestkommunikation und berufliche Selbstvergewisserung 1848-1933, Berlin 2003, S.73-91; U. Herrmann, Jugend, Jugendbewegung, Jugendkultur und die deutsche Reformpädagogik, in: Historische Jugendforschung. Jahrbuch d. Archivs der dt. Jugendbewegung NF 4(2007), S.168-202.

jekt“, die Bildung eines durch pädagogische Leistung legitimierten und partnerschaftlich agierenden Lehrers; Bund und Gruppe als Sozialisationsform der Jugend und Alternativmodell zur Gesellschaft; Selbsterziehungsgemeinschaft und Lebensgemeinschaft als Ersatz traditioneller Erziehungskonzepte.⁹ Diese Leitbilder lassen sich teilweise auch auf die Arbeiterjugendbewegung übertragen, wobei dort die Erziehung zum „sozialistischen Menschen“ in einer solidarischen Gemeinschaft die eindeutige Maxime war.¹⁰

Das „Handbuch der Pädagogik“ von Herman Nohl und Ludwig Pallat (erschieden 1928-33) gab jahrzehntelang die Aussagen zum Thema „Reformpädagogik und Jugendbewegung“ vor.¹¹ Dort wurden *Wandervogel*, *Freideutsche Jugend* und *Bündische Jugend* als maßgebliche Bestandteile des historischen Konstruktes „Pädagogische Bewegung“ beschrieben – eine Deutung, die sich bis heute durchzieht.¹² Dabei gehörte es zum Standard, die bürgerliche Jugendbewegung als selbstständig und jugendautonom bis revolutionär zu definieren (und somit gründlich misszuverstehen), bis hin zu ihrer Interpretation als Teil der „Freiheitspädagogik“, gar als „kopernikanische Revolution in der Erziehung“.¹³ In der

-
- 9 Zusammengezogen aus den Zusammenfassungen bei Rosenbusch, a.a.O. (Anm. 7) und Thiel, a.a.O. (Anm. 8).
- 10 Vgl. Hauptvorstand des Verbandes der Arbeiterjugendvereine Deutschlands (Hg.), Das Weimar der arbeitenden Jugend. Niederschriften und Bilder vom 1. Reichsjugendtag der Arbeiterjugend vom 28. bis 30. August 1920 in Weimar, bearb. v. E. R. Müller, Berlin 1920, S.5-9.
- 11 H. Nohl/L. Pallat (Hg.), Handbuch der Pädagogik, Bd. 1: Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens, Langensalza 1933; Bd. 2: Die biologischen, psychologischen und soziologischen Grundlagen der Pädagogik, Langensalza 1929; Bd. 3: Allgemeine Didaktik und Erziehungslehre, Langensalza 1930; Bd. 4: Die Theorie der Schule und der Schulaufbau, Langensalza 1928; Bd. 5: Sozialpädagogik, Langensalza 1929.
- 12 W. Scheibe, Die reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Eine einführende Darstellung (zuerst 1969, 1994¹⁰), unveränd. Nachdr., Weinheim/Basel 1999, S.37-50; H. Röhrs, Die Reformpädagogik. Ihr Verlauf unter internationalem Aspekt (zuerst 1980), Weinheim/Basel 2001⁶, S.184-208.
- 13 J. R. Schmid, Freiheitspädagogik. Schulreform und Schulrevolution in Deutschland, Hamburg 1973, S.125-140.

neuesten deutschen Literatur zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik wurde die Jugendbewegung höchst unterschiedlich beachtet – von der Nichtbehandlung¹⁴ über die Erwähnung als Hintergrundwissen¹⁵ oder Lieferant einiger Leitbegriffe¹⁶ bis zur ausführlichen Darstellung ihrer Strömungen und Wirkungen¹⁷. Die *Arbeiterjugendbewegung* passte fast nirgends in das Schema.¹⁸ Wegweisend für jede weitere Forschung ist das „Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte“ mit seinen Überblicksdarstellungen und umfassenden Literaturangaben.¹⁹

2. Jugend und Jugendbewegungen

Die *Jugendbewegung* entstand im Zusammenhang der ökonomischen, sozialen und kulturellen Umbrüche der „wilhelminischen Ära“. In der Gesellschaft um 1900 galten die tradierten Konzepte von Jugend nicht mehr – sie waren, wie überhaupt die überschaubare Welt der ständischen Ordnung, in der Industriellen Revolution verloren gegangen. Auch die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen hatten sich gründlich verändert. Konkret: Bürgersöhne standen bis zur beruflichen und familiären Selbstständigkeit drastisch verlängerte und spezialisierte Schul- und Studien- oder Ausbildungszeiten durch, Bürgertöchter blieben zum Lernen meist lange an Schule und Haus gebunden; beider Jugendalter war neu definiert mit offenem Ende. Nachkommen von Arbeitern teilten das tradierte Schicksal der Bauernkinder, halfen schon in jungen Jahren mit Lohnarbeit bei der Existenzsicherung der Familien oder gingen im Pubertätsalter in die praktische Berufsausbildung; sie kannten kein „sozial-kulturelles Moratorium“ der „Reifezeit“ und mussten jugendliche Freiräume als Lebensmöglichkeit erst entdecken.²⁰

In dieser Situation wurde *Jugend* neu definiert. Es ging dabei nicht nur um eine Änderung der Terminologie, nämlich die Ablösung des „Jünglingsalters“ durch „Jugend“, sondern um die Umwertung der Begriffe. „Jüngling“ (oder „Jungfrau“) war seit dem 18. Jahrhundert die positiv besetzte Bezeichnung des wohlgeratenen, christlich und national erzogenen, gesellschaftlich angepassten jungen Menschen, „Jugendlicher“ hingegen der auffällig, gar straffällig gewordene Altersgenosse. Die „Jugendzeit“ galt als möglichst rasch zu durchlaufender biologischer und rechtlicher Übergang zwischen Kindheit und Erwachsenenalter. Allenfalls als periodisch wiederkehrender Generationenkonflikt war das Jugendalter zu bemerken und zu fürchten. Jetzt aber machte sich „Jugend“ wahrnehmbar als eigene

14 D. Benner/H. Kemper, Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik, Weinheim/Basel 2003.

15 A. Flitner, Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts (zuerst 1992, erw. Neuausg. 1999), unveränd. Nachdr., München 2001.

16 J. Oelkers, Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte (zuerst 1989), 4., vollst. überarb. u. erw. Aufl., Weinheim/München 2005, S.11-25, 48f., 113ff., 243-277, 308-332. Als aus der Jugendbewegung übernommene Leitbegriffe nennt Oelkers: organische Gemeinschaft, Führer und Gefolgschaft, Schule als Lebensgemeinschaft.

17 E. Skiera, Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung, München/Wien 2003. Als Wirkungen der Jugendbewegung nennt Skiera: Bereicherung des Schullebens durch die Lebensformen der Jugendgruppe, Erlebnisunterricht, Gruppe als Erziehungsgemeinschaft, Neubestimmung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses.

18 Ausnahme: Oelkers, a.a.O. (Anm. 16), S.288, 296f., 307f.

19 Vgl. die Beiträge „Familie, Kindheit, Jugend“ und „Pädagogisches Denken“ in: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 1: 15. bis 17. Jahrhundert. Von der Renaissance und Reformation bis zum Ende der Glaubenskämpfe, hg. v. N. Hammerstein, München 1996; Bd. 2: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800, hg. v. N. Hammerstein/U. Herrmann, München 2005; Bd. 3: 1800-1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches, hg. v. K. E. Jeismann/P. Lundgreen, München 1987; Bd. 4: 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkrieges, hg. v. Ch. Berg, München 1991; Bd. 5: 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur, hg. v. D. Langewiesche/H. E. Tenorth, München 1989.

20 Vgl. zusammenfassend die Beiträge „Familie, Kindheit, Jugend“ in: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 1-4, a.a.O. (Anm. 19); → Beitrag: Einführung.

Lebenszeit und gesonderte Altersstufe – und als neue pädagogische Herausforderung.²¹

Denn Jugend war im kollektiven Bewusstsein ziemlich plötzlich präsent als gewaltiges Potential an unkontrollierter Kraft, die es zu beobachten und einzuhegen galt. Und umgekehrt, ins Positive gewendet, projizierte die Erwachsenengesellschaft ihre Hoffnungen auf das Ende der „alten“ und den Beginn der „neuen“ Zeit auf die jeweils kommende junge Generation. Dabei waren die Zielvorstellungen höchst unterschiedlich: Bürgern ging es vor allem um die „Erhaltung ihres Elitestatus“ und die „Neuformierung ihrer verunsicherten kollektiven Identität“²², Arbeitern um die „Kulturmission des Proletariats“ und den „Befreiungskampf der Arbeiterklasse“²³, wenn sie ihre Jugendbewegungen förderten. Mehr noch: „Jugend“ wurde, ganz unabhängig von der realen Situation junger Menschen um 1900, zu einem Mythos der Gesellschaft des wilhelminischen Reiches, dann der Weimarer Republik – zum Glauben, Jugend an sich sei der Inbegriff von Zukunft, der Aufbruch zu neuen Ufern, die Überwindung eines kranken und überalterten Systems.²⁴ Das neue Verständ-

nis von Jugend dokumentierte sich auch in der Literatur²⁵ und in der Bildenden Kunst²⁶ und besonders augenfällig in der Mode und der Konsumwerbung²⁷. In mehrerlei Beziehungen konnte es bald heißen, das als „Jahrhundert des Kindes“²⁸ ausgerufenen neue Saeculum sei tatsächlich das der Jugend²⁹.

Jugendkulturen mit generationsspezifischem Selbstbewusstsein und eigenem Brauchtum haben Kultur- und Sozialhistoriker in vielen Zeiten und Ländern identifiziert – im neuzeitlichen Europa etwa bei städtischen Bruderschaften und ländlichen Burschenvereinen, bei Gesellen- und Schülervereinen, Freundschaftsbünden und Dichterkreisen.³⁰ Mit Phantasie und

gungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert, Frankfurt/M. 1988; B. Stambolis, *Mythos Jugend – Leitbild und Krisensymptom. Ein Aspekt der politischen Kultur im 20. Jahrhundert*, Schwalbach 2003.

- 21 Vgl. L. Roth, *Die Erfindung des Jugendlichen*, München 1983; U. Herrmann, *Der „Jüngling“ und der „Jugendliche“: Männliche Jugend im Spiegel polarisierender Wahrnehmungsmuster an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert*, in: *Geschichte und Gesellschaft* 11(1985)2, S.205-216; ders., *Jugend in der Sozialgeschichte*, in: *Sozialgeschichte in Deutschland. Entwicklungen und Perspektiven im internationalen Zusammenhang*, hg. v. W. Schieder/V. Sellin, Bd. 4: *Soziale Gruppen in der Geschichte*, Göttingen 1987, S.133-155; J. Ch. von Bühler, *Die gesellschaftliche Konstruktion des Jugendalters. Zur Entstehung der Jugendforschung am Beginn des 20. Jahrhunderts*, Weinheim 1990.
- 22 U. Aufmuth, *Die deutsche Wandervogelbewegung unter soziologischem Aspekt*, Göttingen 1979, S.236.
- 23 Zentralstelle für die arbeitende Jugend Deutschlands/Redaktion der „Arbeiter-Jugend“, *An die arbeitende Jugend!*, in: *Arbeiter-Jugend* 1(1909)1, S.1f., Zitat S.1.
- 24 Vgl. W. Mogge, *Wandervogel, Freideutsche Jugend und Bünde. Zum Jugendbild der bürgerlichen Jugendbewegung*, in: Th. Koebner u.a. (Hg.), *„Mit uns zieht die neue Zeit“: Der Mythos Jugend*, Frankfurt/M. 1985, S.174-198; I. Götz von Olenhusen, *Jugendreich, Gottesreich, Deutsches Reich. Junge Generation, Religion und Politik 1928-1933*, Köln 1987; H. Fend, *Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedin-*

- 25 Vgl. K. M. Bogdal u.a. (Hg.), *Jugend. Psychologie – Literatur – Geschichte*, Festschrift für Carl Pietzcker, Würzburg 2001; O. Gutjahr, *Jugend als Epochen-thema um 1900*, in: *Adoleszenz. Freiburger Literaturpsychologische Gespräche. Jahrbuch für Literatur und Psychoanalyse*, Bd. 16, Würzburg 1997, S.117-147; B. Dahlke, *Jünglinge der Moderne. Jugendkult und Männlichkeit in der Literatur um 1900*, Köln 2006.
- 26 Vgl. H. H. Hofstätter, *Jugendstil. Graphik und Druckkunst*, Eltville 1983.
- 27 Vgl. Deutscher Werkbund e.V./Württembergischer Kunstverein (Hg.), *Schock und Schöpfung. Jugendästhetik im 20. Jahrhundert*, Darmstadt/Neuwied 1986; K. Buchholz u.a. (Hg.), *Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900*, Bd. 1 u. 2, Darmstadt 2001, mit reichen Bildzitate bes. in Bd. 2.
- 28 E. Key, *Das Jahrhundert des Kindes. Studien*, Berlin 1902.
- 29 K. Korn, *Die bürgerliche Jugendbewegung*, hg. v. der Zentralstelle für die arbeitende Jugend Deutschlands, Berlin 1910, S.5. Das häufig verwendete, ironische Zitat im Wortlaut: „In der Tat: wenn man dieses bereits stark angebrochene Jahrhundert als Jahrhundert des Kindes begrüßt hat – im preußischen Deutschland scheint es längst zum Jahrhundert der Jugend, mehr noch der Arbeiterjugend, avanciert zu sein.“
- 30 Vgl. J. R. Gillis, *Geschichte der Jugend. Tradition und Wandel im Verhältnis der Altersgruppen und Generationen*, Weinheim/Basel 1980; M. Mitterauer, *Sozialgeschichte der Jugend*, Frankfurt/M. 1986. In der Jugend- und Generationenforschung nach 1945

Wunschdenken konnte man rückwirkend auch historische *Jugendbewegungen* definieren.³¹ Am Ende des 19. Jahrhunderts blickte man in Deutschland auf eine bereits traditionsreiche *Jugendarbeit* der christlichen Kirchen und der vaterländischen und berufsbezogenen Erwachsenenverbände zurück. Doch nun sah sich die wilhelminische Gesellschaft vor der Notwendigkeit, neue Strategien „öffentlicher Erziehung“ speziell der männlichen Jugend zwischen Volksschulentslassung und Heeresdienst zu entwickeln.³²

Die Gefahren der modernen Zeit, besonders für die Jugend der neuen Schicht der Arbeiterschaft, hießen Verstärkung, Bindungslosigkeit, Verwahrlosung, Alkohol, Kriminalität, „Sozialdemokratismus“; den Nachwuchs des Bürgertums sah man speziell durch die Versuchungen der „Stadt“ und der „Straße“ in seiner körperlichen und geistigen Gesundheit bedroht.³³ Die Antwort der Politik auf diese Her-

ausforderungen war eine umfassende, konservative und restriktive staatliche *Jugendpflege*. Auch nationale *Jugendverbände* widmeten sich verstärkt und massenhaft der „patriotischen“ und vormilitärischen Erziehung.³⁴ In dieses Szenarium trat die *Jugendbewegung* als Angebot einer neuen Form und Sinnggebung jugendlicher Existenz – eine pädagogische Konstruktion voller Ambivalenzen, die zugleich avantgardistische und reaktionäre Züge trug.

„*Jugendbewegung*“ ist, ähnlich wie „Reformpädagogik“, ein vieldeutiger und für viele Gruppierungen und Strömungen eingesetzter Sammelbegriff. Der Name kam im beginnenden 20. Jahrhundert auf und wurde durch Buchtitel der Schriftsteller Karl Korn³⁵ und Hans Blüher³⁶ populär. Auf Wortzusammensetzungen mit „Jung“ und „Jugend“, auch „Jugendbewegung“ mochte bald kaum eine der zahlreichen Gruppen verzichten, die den Anspruch auf die Wortführerschaft der jeweils jungen Generation und auf die Wegweisung in eine neue Zeit anmeldeten.³⁷

wurde die historische Jugendbewegung in die Geschichte der Jugendkulturen und Jugendsubkulturen gestellt. Neuerdings werden die Begriffe schärfer getrennt. Vgl. D. Baacke/W. Ferchhoff, Von den Jugendsubkulturen zu den Jugendkulturen. Der Abschied vom traditionellen Jugendsubkulturkonzept, in: *Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen* 8(1995)2, S.33-46; V. Amit-Talal/H. Wulff (Eds.), *Youth Cultures. A Cross-cultural Perspective*, London/New York 1995; D. Dracklé (Hg.), *Jung und wild. Zur kulturellen Konstruktion von Kindheit und Jugend*, Berlin/Hamburg 1996; H. M. Griese/J. Mansel, *Sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Jugend, Jugendforschung und Jugenddiskurse – Ein Problemaufriss*, in: *Soziologie. Forum der Deutschen Gesellschaft für Soziologie* 32(2003)2, S.23-64.

- 31 Vgl. G. Linne, *Jugend in Deutschland. Vom Sturm und Drang zur APO*, Gütersloh 1970; F. Heer, *Werthers Weg in den Underground. Die Geschichte der Jugendbewegung*, München u.a. 1973. Dazu W. Mogge, *Jugendrevolution als Geschichtsmythos*. Friedrich Heer und die Jugendbewegungen, in: R. Faber (Hg.), *Offener Humanismus zwischen den Fronten des Kalten Krieges. Über den Universalhistoriker, politischen Publizisten und religiösen Essayisten Friedrich Heer*, Würzburg 2005, S.211-229.
- 32 Vgl. Ch. Berg, *Familie, Kindheit, Jugend*, in: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 4, a.a.O. (Anm. 19), S.130f.
- 33 Vgl. W. Mogge, „Ihr Wandervögel in der Luft...“. Fundstücke zur Wanderung eines romantischen Bildes und zur Selbstinszenierung einer Jugendbewegung, Würzburg 2009, S.92ff.

34 Vgl. Berg, *Familie, Kindheit, Jugend*, a.a.O. (Anm. 32), S.128-131; Ch. Schubert-Weller, *Vormilitärische Jugendziehung*, in: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 4, a.a.O. (Anm. 19), S.503-515; *Dokumentation der Jugendbewegung*, a.a.O. (Anm. 5), Bd. 2, S.776-800.

35 Korn, *Bürgerliche Jugendbewegung*, a.a.O. (Anm. 29). Vgl. auch J. Kipper, *Die sozialistische Jugendbewegung in Deutschland*, Gladbach 1912; W. Ilgenstein, *Die Gedankenwelt der modernen Arbeiterjugend. Eine Beleuchtung der roten Jugendbewegung*, Berlin 1912. Das kenntnisreiche Buch des Sozialdemokraten Korn ist eine Streitschrift gegen die Vereinnahmung der Arbeiterjugend durch die konfessionelle und staatliche Jugendpflege, die er „bürgerliche Jugendbewegung“ nennt. Von „Jugendbewegung“ ist schon vorher in den Zeitschriften die Rede; vgl. (NN), *Die Vorläufer der „Arbeiter-Jugend“*, in: *Arbeiter-Jugend* 1(1909)1, S.2.

36 H. Blüher, *Wandervogel. Geschichte einer Jugendbewegung*, Teil 1: *Heimat und Aufgang*, Teil 2: *Blüte und Niedergang*, Berlin-Tempelhof 1912; ders., *Die Wandervogelbewegung als erotisches Phänomen. Ein Beitrag zur Erkenntnis der sexuellen Inversion*, Berlin 1912. Durch die Streitschrift Blühers wurde der Begriff „Wandervogel“ sprichwörtlich; vgl. G. Büchmann, *Geflügelte Worte. Der Zitatenschatz des deutschen Volkes*, Berlin 1961³⁰, S.743.

37 Vgl. Mogge, *Wandervogel*, a.a.O. (Anm. 24), S.177-179; Berg, a.a.O. (Anm. 32), S.91-145.

Es gehört zu den hartnäckig sich haltenden Standard-Behauptungen in der Literatur, *Wandervogel* und *Bündische Jugend* seien spontane, autonome, gar revolutionäre Bewegungen von Jugendlichen gegen die offiziellen Sozialisationsinstanzen gewesen, speziell also eine „Revolt gegen Elternhaus und Schule“³⁸. Entsprechend sei die *Arbeiterjugend* „ausschließlich der Initiative der Jugend entsprungen“³⁹. Schon die Betrachtung der Organisationengeschichte erweist diese Interpretation als Ideologie. Tatsächlich bewegte sich die Jugendbewegung in einem ambivalenten Verhältnis zur Jugendpolitik. Sie war eng verknüpft mit Erwachsenenverbänden und mit der offiziellen Jugendpflege. So gehörten die meisten Wandervögel vor dem Ersten Weltkrieg korporativ dem staatlich geförderten *Jungdeutschlandbund* (gegründet 1911) an, und in der Weimarer Zeit partizipierten fast alle Bünde aus allen Lagern an den jugendpolitischen Errungenschaften als Mitglieder des *Reichsausschusses der deutschen Jugendverbände* (1919-1933). Sozialistische Jugendorganisationen befanden sich im ständigen Kampf zwischen Abhängigkeit und Abgrenzung mit den politischen Parteien, konfessionelle Bünde definierten sich in der kontroversen Diskussion über amtskirchlich verfasste Religion oder gelebte Religiosität.

Das heißt: Bürgerliche, proletarische und konfessionelle Jugendbewegung entstand und agierte in ihrem jeweiligen gesellschaftlichen Umfeld, ohne es zu sprengen, teils in Abwehr, teils in Anverwandlung, teils in Beeinflussung der offiziellen Jugendpflege und der tradierten Pädagogik, allenfalls verbalradikal den Sturz des „Alten“ fordernd und bestenfalls jugendliche Spielräume und Lebenswelten ausweitend. Dieser Vorgang wurde, subjektiv zweifellos zu Recht, als Abfolge leidenschaftlich erkämpfter Neuerungen kommentiert. Namentlich bürgerliche Mädchen und junge Frauen erlebten die Ausweitung ihrer Aktionskreise als Emanzipa-

tionsschub, auch wenn die in den Bünden vermittelten Rollenbilder der Geschlechter weitgehend konservativ blieben.⁴⁰ Auch bei den Arbeiterjugendvereinen hatten die weiblichen Mitglieder trotz nomineller Gleichberechtigung stets gegen mächtige patriarchale Strukturen zu kämpfen.⁴¹

Die Faszination der Jugendbewegung für Generationen von Zeitgenossen wie für heutige Betrachter, ihre anregend vorbildhafte Wirkung in der Reformpädagogik verdankt sie ihren besonderen *Ausdrucksformen*. „Bund und Gruppe als Lebensformen deutscher Jugend“⁴² ist eine treffende Bezeichnung für die neue Art der Gesellung, die vom Wandervogel aus den Schülervereinen, von der Arbeiterjugend aus den Jugendabteilungen der Arbeiterbildungsvereine entwickelt wurde. Die stärkste Wirkung der Gruppe kam aus ihrem Selbstverständnis als „Erziehungsgemeinschaft“. In den jugendlichen Freundeskreisen vollzog sich nicht nur eine von den Erwachsenen mehr oder weniger weit zugelassene Selbstorganisation, sondern auch die gegenseitige „Selbsterziehung“ bei der alltäglichen Begegnung, auf der Wanderung, bei Spiel und Sport, beim Musizieren, im Stadt- oder Landheim, im Zeltlager und beim Bundestag. Im „Spannungsverhältnis zwischen Autonomie und Fremdbestimmung“ erwies sich die jugendbewegte Gemeinschaft als dehnbare „Freiraum“, als „Gegenwelt“, in der die Gebräuche und Werte der Erwachsenenengesellschaft sowohl eingeübt und angeeignet als auch hinterfragt und verändert werden konnten.⁴³

38 Blüher, Wandervogel, a.a.O. (Anm. 36), Teil 1, S.VI und 50. Vgl. Quellenzitate und Widerlegung dieser Thesen bei Aufmuth, a.a.O. (Anm. 22); O. Neuloh/W. Zilius, *Die Wandervögel. Eine empirisch-soziologische Untersuchung der frühen deutschen Jugendbewegung*, Göttingen 1982.

39 K. Korn, *Die Arbeiterjugendbewegung. Einführung in ihre Geschichte*, Berlin 1922, S.5.

40 Vgl. Neuloh/Zilius, a.a.O. (Anm. 38), S.65ff., 121ff.; R. Schade, *Ein weibliches Utopia. Organisationen und Ideologien der Mädchen und Frauen in der bürgerlichen Jugendbewegung 1905-1933*, Köln 1996, passim.

41 Vgl. B. Joergens, *Kameradschaft, Emanzipation und Gleichheit. Konzepte sozialistischer Geschlechterverhältnisse in der Weimarer Republik und nach dem Zweiten Weltkrieg*, in: Eppe/Herrmann, a.a.O. (Anm. 5), S.120-159.

42 K. Seidelmann, *Bund und Gruppe als Lebensformen deutscher Jugend. Versuch einer Erscheinungskunde des deutschen Jugendlebens in der ersten Hälfte des XX. Jahrhunderts*, München 1955. Vgl. ders., *Gruppe – soziale Grundform der Jugend, Teil 1: Darstellung*, Hannover 1970.

43 Vgl. U. Linse, *Lebensformen der bürgerlichen und der proletarischen Jugendbewegung. Die Aufbrüche der Jugend und die Krise der Erwachsenenwelt*, in:

Singen und Tanzen, Musizieren und Theaterspielen, Aufnahmezeremonien und Feuerreden, Schwur- und Grußformeln, Abzeichen und Wimpel, Wanderkluft und Reformkleidung, neue Formen der Geselligkeit und des Umganges der Geschlechter miteinander: Dies alles entwickelte sich zu einem eigenen System von Ritualen und Zeichen. Die Gemeinschaftsformen in Gruppe und Bund und die neue Ästhetik der Jugendlichkeit erwiesen sich als attraktiv für sämtliche Jugendorganisationen und die gesamte Jugendarbeit zwischen 1890 und 1933 und darüber hinaus – und als vorbildhaft auch für die Erziehungs- und Schulmodelle der „Reformpädagogischen Bewegung“.⁴⁴

3. Eckdaten und Strömungen

a. Bürgerliche Jugendbewegung

Der historische Vorlauf der *bürgerlichen Jugendbewegung* beginnt in der deutschen Romantik und wird konkret sichtbar im 19. Jahrhundert. Zu nennen sind die *Sänger-* und *Wanderebewegungen* mit ihrer postromantischen Entdeckung von „Volk“ und „Natur“, sind Natur- und Heimatschutz als Reaktion auf die Hochindustrialisierung und Verstädterung des Deutschen Reiches.⁴⁵ Sodann die historische *Studentenbewegung*; die heroisierten Burschenschaften des Freiheitskrieges von 1813, die männerbündischen Lebensformen, Zeremonien und Lieder der Studentenverbindungen prägten

anfangs auch die Wandervogel-Gruppen.⁴⁶ Unmittelbarer Entstehungshintergrund der Jugendbewegung ist die *Lebensreformbewegung* des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts – ein Bündel bürgerlich-konservativer und sozialistischer Reformbewegungen zwischen Landschafts- und Naturschutz, Naturheilkunde und Ernährungsreform, Vegetarismus und Antialkoholbewegung, Kleidungsreform und Freikörperkultur, Siedlungs- und Gartencitadellenbewegung, verknüpft mit sozialen, kulturellen und religiösen Erneuerungsbestrebungen.⁴⁷

Als erste Welle der Jugendbewegung gilt der *Wandervogel*, beginnend mit Schülervereinen an Gymnasien, die freiwilligen Stenographie-Unterricht nahmen und unter Anleitung von Oberschülern und Studenten wanderten. Aus derart unspektakulären Anfängen, zu beobachten zunächst in und um Magdeburg und Berlin seit 1890, angeregt von Begegnungen mit der literarischen Romantik, behütet von bildungsbürgerlichen Schriftstellern und Pädagogen, geduldet und gefördert von liberalen Schulleitungen, entwickelte sich eine Jugendkultur, die sich in wenigen Jahren im ganzen Deutschen Reich, in Österreich und der Schweiz ausbreitete. Der ersten organisatorischen Form- und Namensgebung in Steglitz als *Wandervogel, Ausschuß für Schülerfahrten* (1901) folgten zahlreiche Spaltungen und Wiedervereinigungen vor dem Ersten Weltkrieg. Unabhängig von dieser Tradition entstanden weitere Vereine, so der *Schülerabstinenzbündel Germania* (1902) oder der *Hamburger Wanderverein*, dann *Bund Deutscher Wanderer* (1905), die mit den Wandervogel-Bünden zusammenarbeiteten oder fusionierten.⁴⁸

Mit dem *Bund der Wanderschwestern* (1905) und dem *Deutschen Mädchen-Wandebund* (1914) traten die ersten rein weiblichen Gruppierungen in die zunächst männerbündische Bewegung ein. Gruppen von Mädchen und jungen Frauen gab es ab 1907 auch in den meisten

Jahrbuch d. Archivs der dt. Jugendbewegung 10(1978), S.24-58.

44 Zur Ästhetik der Jugendbewegung: W. Mogge, Bilder aus dem Wandervogel-Leben. Die bürgerliche Jugendbewegung in Fotos von Julius Groß 1913-1933, Köln 1986; D. Kerbs u.a., Bilder der Freundschaft. Fotos aus der Geschichte der Arbeiterjugend, Münster 1988; U. Pilarczyk, Gemeinschaft in Bildern. Jüdische Jugendbewegung und zionistische Erziehungspraxis in Deutschland und Palästina/Israel, Göttingen 2009.

45 Vgl. Mogge, Ihr Wandervögel, a.a.O. (Anm. 33), S.14ff., 74ff. Einige Gruppierungen der Jugendbewegung kamen direkt aus dieser Tradition; vgl. Der Wanderer. Sonder-Ausgabe: Fünfundzwanzig Jahre Bund Deutscher Wanderer, Wittenberg 1930; → Beitrag: Natur.

46 Vgl. S. Bias-Engels, Zwischen Wandervogel und Wissenschaft. Zur Geschichte von Jugendbewegung und Studentenschaft 1896-1920, Köln 1988, S.151ff.

47 Zu Begriff und Ausdehnung: Kerbs/Reulecke, a.a.O. (Anm. 5); Buchholz u.a., a.a.O. (Anm. 27).

48 Vgl. Mogge, Jugendbewegung, a.a.O. (Anm. 5); → Beitrag: Fahrt und Lager.

Wandervogel-Bünden, dann deren Nachfahren in der Weimarer Zeit. Dieses konfliktreiche Kapitel der bürgerlichen Jugendbewegung spiegelt die ganze Bandbreite der Frauengeschichte im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts zwischen progressiven Emanzipationskonzepten und neukonservativen Weiblichkeitsmythen.⁴⁹

Dem Schulalter entwachsene Wandervögel richteten sich an den Universitäten zwischen den traditionellen Korporationen und den modernen Freistudenten mit eigenen Organisationen ein. In diesen neuartigen Studentenverbindungen lebten Idee und Stil jugendbewegter Gemeinschaft fort; sie nannten sich *Deutscher Bund abstinenten Studenten* (1902), *Deutsche Akademische Freischar* (1907) oder *Akademische Vereinigung* (1912). Diese Gruppen waren Hauptträger des rasch legendär gewordenen „Ersten Freideutschen Jugendtages“ auf dem Hohen Meißner (11./12. Oktober 1913), bei dem sich 14 jugendbewegte, studentische, lebensreformerische und reformpädagogische Organisationen zum lockeren Dachverband *Freideutsche Jugend* zusammenschlossen.⁵⁰

Der 1913 wiedervereinigte *Wandervogel e.V.* betonte als jugendbewegte Kerngruppe unablässig die Idee einer reinen Wander- und Kulturbewegung. Entgegen der bis heute kolportierten Ansicht, die bürgerliche Jugendbewegung sei unpolitisch gewesen und erst durch den Zeitenbruch des Ersten Weltkrieges ideologisiert worden, ist festzustellen, dass die Wandervögel von Beginn an unter dem Einfluss der „Völkischen Bewegung“ und hier besonders des *Alldeutschen Verbandes* standen.⁵¹

In der kurzlebigen *Freideutschen Jugend* kamen die Kontroversen innerhalb der bürgerlichen Jugendbewegung zum Austrag. Hier sammelten sich zunächst die pazifistischen und linken Minderheiten in Arbeitsgemeinschaften, pflegten Kontakte zu kulturkritischen Schüler- und Studentenkreisen. Der Verband zerfiel nach dem Krieg in einen linken („menschheitlichen“) und einen rech-

ten („völkischen“) Flügel und löste sich ab 1920 in die Bedeutungslosigkeit auf.⁵² Der *Mainstream* der *Bündischen Jugend* der Weimarer Zeit bewegte sich derweil ins völkische Lager.⁵³

Nach der (fast) allgemeinen Kriegsbegeisterung in allen Bünden prägte das Erlebnis von Niederlage und Revolution die Jugendbewegung auf unterschiedliche Weise. Über die ideologischen Lager hinweg gab es dramatische Diskussionen um das Selbstverständnis und die Sendung der Jugend in einer umgestürzten Welt. Was dem *Wandervogel* angedichtet wurde, ihm tatsächlich jedoch fremd war, wurde nun in der *Bündischen Jugend* mit expressivem Pathos ausgerufen: der Aufstand der „Jugend“ gegen das „Alter“, der „Frontkampf der Generationen“. „Neben dem vermorschenden Alten bauen wir das Neue“, hieß es 1921 in einem „Manifest der Jugend“.⁵⁴ Als „das Neue“ wurde (von „rechts“ wie von „links“) angeboten: Erziehung zu einer revolutionären Gesinnung, Kampf gegen die korrupte kapitalistische Gesellschaft, Besinnung auf genossenschaftliche Lebens- und Arbeitsformen; als Wege zum Ziel: Ordensbündnisse in den Gruppen und Bünden, Gründung von Siedlungen, Werkgemeinschaften, Jugendburgen und neue Schulen.⁵⁵

Die *Bündische Jugend* der Weimarer Zeit stellte sich in etwa 80 bis 100 zahlenmäßig meist kleinen Organisationen dar. Eine Art reformerischer Sonderweg führte etliche Pfadfinderbünde weg vom internationalen Scoutismus zur deutschen Jugendbewegung. Im *Bund der Wandervögel und Pfadfinder* (1926), ein Jahr darauf umbenannt in *Deutsche Freischar*, flossen diese Stränge zusammen. Mit dem *Großdeutschen Bund* (1933) gab es kurz vor Verbot und Auflösung der Bünde noch den Versuch einer Dachor-

49 Vgl. Schade, a.a.O. (Anm. 40), S.83ff., 191ff.; → Beitrag: Frauenbewegung.

50 Vgl. Bias-Engels, a.a.O. (Anm. 46); W. Mogge/J. Reulecke, Hoher Meißner 1913. Der Erste Freideutsche Jugendtag in Dokumenten, Deutungen und Bildern, Köln 1988.

51 Vgl. Mogge, *Ihr Wandervögel*, a.a.O. (Anm. 33), S.94-119.

52 Vgl. R. Preuß, *Verlorene Söhne des Bürgertums. Linke Strömungen in der deutschen Jugendbewegung 1913-1919*, Köln 1991; Mogge/Reulecke, a.a.O. (Anm. 50), S.54ff. Als detaillierte, aber unkritische Darstellung: D. Schenk, *Die Freideutsche Jugend 1913-1919/20. Eine Jugendbewegung in Krieg, Revolution und Krise*, Münster 1989.

53 Vgl. Dokumentation der Jugendbewegung, a.a.O. (Anm. 5), Bd. 3, passim.

54 In: *Junge Menschen* 2(1921)19, S.289.

55 Vgl. Mogge, *Wandervogel*, a.a.O. (Anm. 24), S.183-192.

ganisation der bürgerlichen Jugendbewegung mit dem Ziel, den sich abzeichnenden Monopolspruch der revolutionären *Hitlerjugend* abzuwehren und eine konservative, umfassende außerschulische Jugendziehung in Kooperation mit der staatlichen Jugendpflege und der Reichswehr aufzubauen. Das Ende der Bünde wird meist beschrieben als Abfolge von Repressionen und Verboten bis hin zum Abtauchen in den Widerstand, ist aber auch eine Geschichte der freiwilligen und begeisterten „Gleichschaltungen“ und Karrieren in der Staatsjugendorganisation.

b. Proletarische Jugendbewegung

Die *proletarische Jugendbewegung* entstand, ähnlich wie die bürgerlichen Bünde, nicht als spontane Jugendkultur, sondern hatte ihre Vorläufer in Erwachsenenverbänden. Ihr Hintergrund ist die politische und soziale Arbeiterbewegung, die sich – beginnend 1863 mit der Gründung des *Allgemeinen Deutschen Arbeitervereins* – in Gewerkschaften, Genossenschaften und Parteien entfaltete. Schon seit den 1830er Jahren waren in Deutschland die *Arbeiterbildungsvereine* aktiv, und aus deren Jugendabteilungen entstanden die ersten eigenen Jugendgruppen. Seit 1903 lassen sich solche Gründungen beobachten, beginnend in Fürth und Offenbach nach dem Vorbild älterer Vereine in Österreich und Belgien. Lokale und regionale Gruppen und Zusammenschlüsse gab es bald als Szene proletarischer Jugendvereine vor und neben den deutschlandweiten Verbänden. Auch die seit 1893 auf den Plan tretenden *Arbeiter-Turnvereine* konnten als Initiatoren örtlicher Jugendgruppen tätig werden.⁵⁶

1904 organisierte sich die überregionale Arbeiterjugendbewegung gleichzeitig an verschie-

denen Orten. In Berlin wurde ein Skandal – die Selbsttötung eines Schlosserlehrlings nach Misshandlungen durch den Lehrherrn – zum Auslöser. Lehrlinge, junge Arbeiter und Gewerkschafter riefen zur Gründung eines Schutzverbandes gegen solche üblichen Missstände auf und gründeten zunächst einen *Berliner Lehrlingsverein*, dann (am 10. Oktober 1904) den *Verein der Lehrlinge und jugendlichen Arbeiter Berlins*. Der breitete sich innerhalb weniger Monate in Norddeutschland aus; die norddeutschen Gruppen schlossen sich zur *Vereinigung der freien Jugendorganisationen Deutschlands* (1906) zusammen. Die Satzungen sahen die Förderung der wirtschaftlichen, rechtlichen und geistigen Interessen der Mitglieder und die Pflege der Geselligkeit vor, als Hauptaufgabe formulierte man die Vorbereitung auf den „gewerkschaftlichen Kampf“. Mit solchen Stichworten sind schon die generellen Unterschiede zur bürgerlichen Jugendbewegung benannt: Die Lebensumstände und Interessen der Jugendlichen, die Entstehungssituation und die Ziele ihrer Organisationen waren grundverschieden.

Zur selben Zeit, wenn auch nicht so spektakulär, entstand ein anderer Strang der Arbeiterjugendbewegung in Süddeutschland, der *Verband junger Arbeiter Mannheims* (1904), dem bald weitere örtliche Vereine folgten. Zwei Jahre später vereinigten diese sich zum *Verband junger Arbeiter Deutschlands*. Hier kamen die jungen Arbeiterinnen auch im Vereinsnamen hinzu. Dieser Verband erstreckte sich rasch über ganz Deutschland und trat so in Konkurrenz zu der norddeutschen Organisation.

Die Arbeiterjugendbewegung entwickelte sich zwischen Förderung und Widerstand von außen. Während die SPD die Jugendvereine, die bewusst keine Parteiorganisationen waren, in der Regel wohlwollend unterstützte, betrachteten die gewerkschaftlichen Zentralverbände sie als überflüssige und schädliche Konkurrenz. Nachhaltige Ablehnung gab es von der staatlichen Jugendpflege, in deren Konzept einer umfassenden vormilitärischen Erziehung die unabhängigen Arbeiterjugendvereine nicht passen konnten. Das Ende ihrer Selbstständigkeit kam jedoch mit dem Reichsvereinsgesetz von 1908,

56 Vgl. H. Eppe/W. Uellenberg-van Dawen, *Kleine Chronik der deutschen und internationalen sozialistischen Kinder- und Jugendorganisationen 1900-1940*, Bonn 1982, Nachdr. 2004. Als Beispiel für eine lokale Entwicklung: Arbeiterjugendbewegung in Frankfurt 1904 bis 1945. Material zu einer verschütteten Kulturgeschichte, in: 100 Jahre Historisches Museum Frankfurt am Main 1878 bis 1978 – Drei Ausstellungen zum Jubiläum, Frankfurt/M. 1978; F. Neuland/A. Werner-Cordt (Hg.), *Die Junge Garde. Arbeiterjugendbewegung in Frankfurt am Main 1904-1945*, Gießen 1980; → Beitrag: Arbeiterbewegung.

das die Teilhabe von Jugendlichen an „politischen Vereinen“ und Versammlungen verbot.⁵⁷

In dieser Situation der erzwungenen Auflösung der Arbeiterjugendvereine gründete die SPD ein Netz von örtlichen *Jugendausschüssen*, die drittelparitätisch mit Vertretern der Partei und der Gewerkschaften und Vertrauensleuten der Jugend besetzt wurden. Als Dachorganisation für das gesamte Reich installierte man eine *Zentralstelle für die arbeitende Jugend Deutschlands* (1908). Der Vorgang wurde oft als Disziplinierung und Bevormundung der Jugendgruppen empfunden und beschrieben, muss aber auch als Rettung und Ermöglichung ihrer weiteren Existenz und Tätigkeit interpretiert werden.⁵⁸ Jedenfalls breitete sich die sozialistische Jugendbewegung in den folgenden Jahren erneut und sprunghaft aus. Die im Kaiserreich vorherrschende gesellschaftliche Ausgrenzung und rechtliche Benachteiligung der jungen Lehrlinge, Arbeiter und Arbeiterinnen wurde dank ihrer Einbindung in die SPD allmählich abgebaut, die *Zentralstelle* in die Institutionen der Jugendpflege einbezogen. Historiker der Arbeiterjugendbewegung sprachen von einer Periode der „reinen Jugendpflege“, die dann dialektisch wieder in „Jugendbewegung“ umgeschlagen sei.⁵⁹

Dieser Prozess begann während des Ersten Weltkrieges. Die Mehrheit der Arbeiterschaft und auch ihrer Jugendbewegung hatte sich trotz

aller internationalistischen und pazifistischen Traditionen von der allgemeinen patriotischen Begeisterung in den Krieg tragen lassen. Der jugendliche Widerstand nicht nur gegen die organisatorische und ideologische Engführung durch die *Zentralstelle*, sondern auch gegen die Kriegspolitik der SPD formierte sich 1916 bei einer Reichskonferenz oppositioneller Gruppen.

Die Geschichte der Arbeiterjugend nach dem Krieg ist eine Abfolge von Spaltungen und Neugründungen, die jeweils mit der Parteiengeschichte einhergingen. Der Trennung der SPD in Mehrheitssozialisten und Unabhängige (1917), dann der Gründung des Spartakusbundes und der KPD (1918/19) folgte die Gründung der *Sozialistischen Proletarierjugend* (1919) hier, der *Freien Sozialistischen Jugend* (1918) dort – in Gegnerschaft zu den alten Arbeiterjugendvereinen bzw. Jugendausschüssen und auch untereinander zerstritten. Die neuen rechtlichen Freiheiten des demokratischen Staates und der Aufstieg der sozialdemokratischen Parteien zur Regierungsmacht veränderten dann auch die Jugendszene. 1919 gewannen die traditionellen Vereine ihre Selbstständigkeit zurück und gründeten den *Verband der Arbeiterjugendvereine Deutschlands*. Als neue Parteijugendorganisation traten im selben Jahr die *Jungsozialisten* auf den Plan.

Die Spaltung der Unabhängigen Sozialdemokratischen Partei brachte wiederum neue Strukturen in die Jugendbünde. Als sich die Mehrheit der USPD mit der KPD vereinigte, schlossen sich deren jugendliche Anhänger zur *Kommunistischen Jugend Deutschlands* zusammen (1920), später umbenannt in *Kommunistischer Jugendverband Deutschlands*. Nach der Wiedervereinigung der Minderheit der USPD mit der SPD bildeten die ihnen nahestehenden Jugendverbände gemeinsam die *Sozialistische Arbeiterjugend Deutschlands* (1922). Neben diesem Hauptstrom gab es eine kaum überschaubare Vielzahl örtlicher und regionaler Abspaltungen oder Neugründungen radikaler linker Gruppen, von denen nur wenige deutschlandweite oder längerfristige Bedeutung erlangten.⁶⁰

57 „Personen beiderlei Geschlechts“ unter 18 Jahren durften nicht Mitglieder „politischer Vereine“ sein. An Veranstaltungen solcher Vereine, sofern sie nicht nur „geselligen Zwecken“ dienten, und an „öffentlichen politischen Versammlungen“ durften sie nicht teilnehmen. Die Definition, was „politisch“ sei, wurde vor allem von den preußischen Polizeibehörden restriktiv gehandhabt, mit scharfer Verfolgung aller „Zuwiderhandlungen“. Vgl. H. Delius, Deutsches Vereinsrecht und Versammlungsrecht in privat- und öffentlich-rechtlicher Beziehung unter besonderer Berücksichtigung des preußischen Rechts, Berlin 1908, S.219ff. Dazu: (NN), An die arbeitende Jugend!, in: Arbeiter-Jugend 1(1909)1, S.1f.

58 Vgl. H. Eppe, 100 Jahre Sozialistische Jugend in Deutschland im Überblick, in: Eppe/Herrmann, a.a.O. (Anm. 5), S.43-68, hier S.50.

59 Vgl. G. Hartmann/H. Lienker, Sozialistische Arbeiterjugendbewegung in der Weimarer Republik, Bielefeld 1982 (Forschungsprojekt Sopaed, Forschungsbericht 1 und 2), S.73, 98ff.; Eppe, 100 Jahre, a.a.O. (Anm. 5), S.51ff.

60 Vgl. C. Bondy, Die Proletarische Jugendbewegung in Deutschland mit besonderer Berücksichtigung der Hamburger Verhältnisse. Ein methodischer und psychographischer Beitrag zur Jugendkunde, Lauenburg 1922; G. Ehrental, Die deutschen Jugendbün-

Die *Sozialistische Arbeiterjugend* (SAJ) wurde zur führenden Trägerin der proletarischen Jugendbewegung in der Weimarer Republik, integrierte sich aber auch in die jugendpolitischen Institutionen der Zeit. So war sie maßgeblich am *Reichsausschuss der deutschen Jugendverbände* beteiligt. Charakteristisch – auch dies ein Unterschied zur bürgerlichen Jugendbewegung – wurde ihre Einbindung in internationale Organisationen.⁶¹ Eine Gemeinsamkeit mit dem *Wandervogel* und der *Bündischen Jugend* war der Mentalitäts- und Stilwandel nach 1918. Es gab leidenschaftliche Diskussionen über das politische und geistige Versagen der Erwachsenen vor Militarismus und Krieg und die Verantwortung der Jugend für eine neue Kultur der Nachkriegsgesellschaft. Die Arbeiterjugendvereine formulierten ein neues Selbstverständnis als unabhängige Jugendbewegung und Avantgarde der Arbeiterbewegung.⁶²

Die *Sozialistische Arbeiterjugend* zählte zu den konsequenten Befürwortern der Weimarer Demokratie; damit unterschied sie sich von der großen Mehrheit fast aller Fraktionen der sonstigen Jugendbewegung.⁶³ Als die Nationalsozialisten im April 1933 den *Reichsausschuss der deutschen Jugendverbände* okkupierten und ab Mai die Gewerkschaften und Parteien verboten oder zur Selbstauflösung zwangen, erledigten

de. Ein Handbuch ihrer Organisation und ihrer Bestrebungen, Berlin 1929, S.117-129; U. Linse, Die anarchistische und anarcho-syndikalistische Jugendbewegung 1919-1933. Zur Geschichte und Ideologie der anarchistischen, syndikalistischen und unionistischen Kinder- und Jugendorganisationen 1919-1933, Frankfurt/M. 1976.

- 61 Vgl. G. Hartmann/M. Damerius, Entstehungszusammenhänge der selbständigen Arbeiterjugendbewegung in Deutschland und die Auseinandersetzungen um den Erhalt der Selbständigkeit, Bielefeld 1979; Hartmann/Lienker, a.a.O. (Anm. 59); Dokumentation der Jugendbewegung, a.a.O. (Anm. 5), Bd. 2, S.770-775, Bd. 3, S.1010-1043; H. Eppe, Selbsthilfe und Interessenvertretung. Die sozial- und jugendpolitischen Bestrebungen der sozialdemokratischen Arbeiterjugendorganisation 1904-1933, Bonn 1983.
- 62 Vgl. Hartmann/Lienker, a.a.O. (Anm. 59), S.101ff.; Eppe, 100 Jahre, a.a.O. (Anm. 58), S.55ff.
- 63 Vgl. B. Brücher/G. Hartmann, Die Sozialistische Arbeiterjugend in der Weimarer Republik. Ihr Verhältnis zur SPD und ihr Eintreten für die Republik, in: Jahrbuch d. Archivs der dt. Jugendbewegung 13(1981), S.35-50.

sie die in ihrem Sprachgebrauch „marxistischen Jugendverbände“ gleich mit. Die SAJ lebte weiter in zahlreichen Tarnformen, im Exil und im Widerstand.

4. Erste Begegnungen von Jugendbewegung und Reformpädagogik

a. Ludwig Gurlitt und das Gymnasium Steglitz

Die ersten nachweisbaren Begegnungen zwischen Reformpädagogik und Jugendbewegung gab es am Entstehungsort des „Ur-Wandervogels“. Das humanistische *Gymnasium in Steglitz* wurde zum viel zitierten Beispiel für Ansätze liberaler reformerischer Gesinnung und Praxis innerhalb des traditionellen bildungsbürgerlichen Schulsystems.⁶⁴ Der Steglitzer Absolvent Hans Blüher, der das Leiden damaliger Schülergenerationen an den autoritären, auf Lernstoffmassen und Disziplin fixierten Gymnasien drastisch beschrieb, kam nicht umhin, „seiner“ Anstalt eine diskussionsoffene Grundhaltung zu bescheinigen.⁶⁵

Der Germanist und Altphilologe *Robert Lück* (1851-1930), seit 1886 erster Oberstudiendirektor des Gymnasiums Steglitz, wurde mal zum klassischen Schultyrannen abgestempelt, mal zum frühen Reformpädagogen ernannt.⁶⁶ Beides

64 Vgl. G. Köhler, Steglitz zur Jahrhundertwende. Preußens größtes Dorf, ein zentraler Ort des Bildungsbürgertums, in: G. Ille/G. Köhler, Der Wandervogel. Es begann in Steglitz, Berlin 1987, S.9-29; G. Ille, Schülernot und Jugendkult im deutschen Kaiserreich. Zur Situation der bürgerlichen Jugend um 1900, in: Ille/Köhler, a.a.O. (Anm. 64), S.30-53; U. Herrmann, Wandervogel und Jugendbewegung im geistes- und kulturgeschichtlichen Kontext vor dem Ersten Weltkrieg, in: ders. (Hg.), „Mit uns zieht die neue Zeit...“. Der Wandervogel in der deutschen Jugendbewegung, Weinheim/München 2006, S.30-79.

65 Blüher, Wandervogel, a.a.O. (Anm. 36), Teil 1, S.17-47; ders., Werke und Tage. Geschichte eines Denkers, München 1953, S.13ff.

66 Vgl. L. Gurlitt, Mein Kampf um die Wahrheit, Berlin 1907; R. Lück, Das Steglitzer Gymnasium und Herr Prof. Dr. Ludwig Gurlitt, Heidelberg 1907; ders., Gymnasium zu Steglitz. Die Feier des 25jährigen Bestehens, Beilage zum 26. Jahresbericht, Steglitz 1912, S.17-22. Eine Biographie zu Lück fehlt. Verstreute Mitteilungen finden sich bei Blüher, Wander-

war er nicht, sondern ein typischer Vertreter der konservativen, patriotischen, bildungsstolzen, kirchenfrommen, dabei in Grenzen reformwilligen Mehrheit seines Berufsstandes.⁶⁷ Lück förderte nachhaltig, was er „vernünftige Reformen“ nannte: sprachlichen und mathematischen Unterricht über die Vorschriften der Lehrpläne hinaus, Musik und Theater, Sport und Bewegungsspiele, „freie Vorträge“. Damit befand er sich auf einer Linie mit *Friedrich Paulsen* (1846-1908), der sich als Mitglied der von Kaiser Wilhelm II. einberufenen Schulkonferenz von 1890 für die Reform der Gymnasien stark gemacht hatte.⁶⁸ Die in Lehrer- und Schülerkreisen wie auch in seinem Hause leidenschaftlich diskutierte Kultur- und Schulkritik Friedrich Nietzsches hielt Lück für verderblich.⁶⁹ Jugendpsychologisches Verständnis hingegen bewies er, als er an seinem Gymnasium den *Schülerverein Stenographia* und dann den *Wandervogel, Ausschuß für Schülerfahrten* zuließ und die spektakuläre Ausbreitung dieser Bewegung tolerierte und förderte.⁷⁰

Mit radikalen Ideen der frühen „Reformpädagogischen Bewegung“ wurden die Steglitzer „Ur-

Wandervogel“ jäh konfrontiert durch ihren Oberlehrer *Ludwig Gurlitt* (1855-1931). Der Althilologe gehörte zur Richtung der „Individualpädagogik“, die Schule und Unterricht nach den Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes grundlegend neu gestalten wollten. Seine eigene Schulzeit schilderte Gurlitt als Leidensweg; Nietzsche, der „unerschrockene Wahrheitssucher“, habe ihm „tiefe Anregungen und starke moralische Antriebe“ gegeben, teilte er mit, und den einst fügsamen Oberlehrer radikalisiert.⁷¹

Gurlitt war freigeistig und antiklerikal und forderte die Trennung von Schule und Kirche. Mit den Streitschriften „Der Deutsche und sein Vaterland“ (1902) und „Der Deutsche und seine Schule“ (1905) eröffnete er einen furiosen publizistischen Kampf gegen die Schulen und überhaupt die öffentlichen Einrichtungen des Kaiserreiches als Produzenten von „Subalternen“ und „Sklassen“. Besonders das Gymnasium mit seiner „geistigen Überfütterung“ mit unnützem Lernstoff, mit Schulzucht und Erfolgswang hatte es ihm angetan. Als Alternative zum herrschenden Erziehungssystem forderte Gurlitt „Rücksicht auf die geistigen Bedürfnisse der kindlichen Natur“, ein künstlerisches statt eines wissenschaftlichen Verfahrens in der Pädagogik, die Gewährung von Freiheiten und Selbstbestimmung für die Schuljugend nach englischem Vorbild, die Zuwendung des Unterrichts zur gesellschaftlichen Realität.⁷² Als Anhänger der Kunsterziehungsbewegung war er überzeugt vom „Schöpferischen im Kinde“.⁷³

Gurlitts Thesen verdankten ihre öffentliche Aufmerksamkeit wohl der Tatsache, dass sie die konservative Kulturkritik der Jahrhundertwendezeit mit der Klage über den Niedergang der nationalen Geltung Deutschlands und der

vogel, a.a.O. (Anm. 36), Teil 1, S.26, 28f., Teil 2, S.33f.; ders., Werke und Tage, a.a.O. (Anm. 65), S.16ff., 24f., 31; M. Pohl, Stirb und werde! Erinnerungen eines Gymnasialdirektors, Teil 2, Wolfenbüttel 1924, S.90ff.; F. Friedensburg, Lebenserinnerungen, Bd. 1, Frankfurt/M. 1969, S.17; H. Becker, Zwischen Wahn und Wahrheit, Berlin 1972, S.63ff. Biographische Daten zu einzelnen Steglitzer Lehrern und Schülern in: Festschrift zur Feier des 50jährigen Bestehens des Gymnasiums zu Berlin-Steglitz, 1886/1936, Steglitz 1936.

67 Vgl. Lück, Gymnasium zu Steglitz, a.a.O. (Anm. 66), S.17-22.

68 Vgl. F. Paulsen, Gesammelte Pädagogische Abhandlungen, hg. v. E. Spranger, Stuttgart/Berlin 1912, S.1-65, 82-107, 247-255, 262-280; ders., Aus meinem Leben, Vollst. Ausg., hg. v. D. Lohmeier/Th. Steensen, Bräist/Bredstedt 2008, S.301ff.

69 Lück, Steglitzer Gymnasium, a.a.O. (Anm. 66), S.19. Vgl. allgemein H. Cancik, Der Einfluß Friedrich Nietzsches auf Berliner Schulkritiker der wilhelminischen Ära, in: Der altsprachliche Unterricht 30(1987)3, S.55-74.

70 Zur Wahrnehmung der Schule allgemein und des Gymnasiums Steglitz speziell bei der ersten Wandervogel-Generation und zum Widerspruch zwischen Schulrealität und Schulkritik vgl. Aufmuth, a.a.O. (Anm. 22), S.144ff.

71 L. Gurlitt, Der Deutsche und seine Schule. Erinnerungen, Beobachtungen und Wünsche eines Lehrers, Berlin 1905, S.5-10, 15-21, 48f., Zitate S.8, 57, 198. Vgl. Cancik, a.a.O. (Anm. 69), S.63-70, 72.

72 L. Gurlitt, Der Deutsche und sein Vaterland. Politisch-pädagogische Betrachtungen eines Modernen, Berlin 1902, bes. S.27ff., 37ff., 57ff., 75, Zitate S.58, 78, 81. Vgl. A. Kontze, Der Reformpädagoge Prof. Dr. Ludwig Gurlitt (1855-1931) – bedeutender Schulreformer oder „Erziehungsanarchist“? Ein Lebensbild als Beitrag zur Historiographie der Reformpädagogik, Göttingen 2001, bes. S.62-91.

73 Vgl. Kontze, a.a.O. (Anm. 72), S.62f., 157ff.

Vision einer besseren Zukunft aus der Kraft einer neuen Jugend verknüpften. Die „neue Schule“ nach den Vorstellungen Gurlitts zielte so letztlich auf die Wiederherstellung von „Mannhaftigkeit“, „Vaterlandsliebe“ und „Nationalstolz“. Zum ganzen Bild dieser ambivalenten Persönlichkeit gehört der mit einer Unzahl von Reden und Schriften wirksame völkische Vordenker und Agitator. Gurlitt holte seine Argumente aus der chauvinistischen und rassistischen Ideologie Houston Stewart Chamberlains und Paul Anton de Lagardes und bekannte sich stolz zu seiner Freundschaft mit dem „Rembrandtdeutschen“ August Julius Langbehn.⁷⁴

Zeitgleich mit seiner öffentlichen Wirksamkeit als Schulkritiker begann Gurlitts Einsatz für die Jugendbewegung. 1902, ein Jahr nach Gründung des *Ausschusses für Schülerfahrten*, wurde er als dessen Mitglied berufen; bei der Auflösung des Gremiums wählte ihn der Nachfolgebund *Steglitzer Wandervogel* in den Vorstand, aus dem er sich 1907 wegen der Skandale um seine Publikationen zurückziehen musste.⁷⁵ Für das Preußische Kultusministerium schrieb er ein Gutachten über die pädagogische und volksgesundheitliche Bedeutung des Wandervogels mit dem bemerkenswerten Hinweis: „Auch als Vorschule zum Militärdienste dürfte

diese Schöpfung vielen beachtenswert sein.“⁷⁶ Ähnliche Erklärungen publizierte Gurlitt in vereinseigenen Zeitschriften, wo er mit dem „idealen Wandervogel“ das Leitbild des neuen jungen Menschen entwickelte: stadtfreundlich, naturverbunden, kulturell aufgeschlossen, religiös und politisch neutral, friedliebend, genügsam, gesund, frohsinnig, orientiert an der „Sittenreinheit früherer Zeiten“⁷⁷. So wurde dieser Pädagoge zu einem der wichtigsten Protektoren und Ideengeber der frühen Wandervogel-Bewegung. Auch später meldete er sich bei den Bünden mit Ratschlägen und Aufrufen zur Erziehungs- und Schulreform zu Wort.⁷⁸

b. Gustav Wyneken und die Freie Schulgemeinde

Die nächste und wohl wichtigste Phase der wechselseitigen Beeinflussung von Reformpädagogik und Jugendbewegung war die Begegnung mit der *Landerziehungsheimbewegung*. Die Wahrnehmung der verschiedenen Schulen und Gründerväter blieb den Quellen zufolge auf wenige Namen beschränkt. Während *Hermann Lietz* (1868-1919) und *Paul Geheeb* (1870-1961) eher am Rande erschienen und *Martin Luserke* (1880-1968) später als Erzähler und Stückeschreiber rezipiert wurde, spielte *Gustav Wyneken* (1875-1964) eine herausragende Rolle für sämtliche Bünde. Dies geschah in einem spannungsreichen Verhältnis gegenseitiger Anziehung und Abstoßung.⁷⁹ Die *Freie Schul-*

74 Vgl. Gurlitt, *Vaterland*, a.a.O. (Anm. 72), passim; ders., *Schule*, a.a.O. (Anm. 71), S.62-65, 105-113, 139, 157, 195, 214; Dokumentation der Jugendbewegung, a.a.O. (Anm. 5), Bd. 2, S.1041. Als Korrektiv: U. Puschner u.a. (Hg.), *Handbuch zur „Völkischen Bewegung“ 1871-1918*, München 1996, S.136, 166, 273, 275, 909. In der ersten Biographie Gurlitts wird sein „Zitatengeflecht“ (Nietzsche, Chamberlain, Lagarde, Langbehn, Lienhard, Schwane) als Verbindung zur „bürgerlichen Protestbewegung“ der wilhelminischen Zeit nur kurz benannt: Kontze, a.a.O. (Anm. 72), S.71, 156. Auf die „völkischen Motive“ der Gurlittschen Gesellschaftskritik verwiesen Ille/Köhler, a.a.O. (Anm. 64), S.45f.; → Beitrag: Politische Parteien.

75 Gurlitt war nicht „Mitgründer“ des Wandervogels, wie es in der Literatur durchgängig behauptet wird. Vgl. dazu Mogge, *Ihr Wandervogel*, a.a.O. (Anm. 33), S.12, 24, 26, 93f., 100, 113. Zu den widersprüchlichen Aussagen Gurlitts über seine Rolle in der und seine Pläne mit der Jugendbewegung: L. Gurlitt, *Mein Kampf um die Wahrheit*, Berlin 1907², S.94; ders., *Ludwig Gurlitt*, in: *Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen*, hg. v. E. Hahn, Leipzig 1927, S.27-67, hier S.59.

76 L. Gurlitt, *Wandervogel*, in: *Monatschrift [sic!] für höhere Schulen* 2(1903), S.545-548, Zitat S.548.

77 Nachrichtenblatt des „Wandervogel“, Eingetragener Verein zu Steglitz bei Berlin 1(1904)2, S.13-15; ders. 2(1905)1, S.5f.

78 L. Gurlitt, *Den Wandervögeln zum Gruß*, in: *Wandervogel. Monatschrift für deutsches Jugendwandern* 5(1911)1, S.6ff. Vgl. Anm. 104, 123.

79 Vgl. W. Mogge, *Jugendbewegung und Reformpädagogik bei Gustav Wyneken*, in: *Kriss-Rettenbeck/Liedtke*, a.a.O. (Anm. 7), S.261-272. Zu Wyneken grundlegend und bisher unersetzt: H. Kupffer, *Gustav Wyneken*, Stuttgart 1970. Als neuere Zusammenfassung: Benner/Kemper, a.a.O. (Anm. 14), S.92-109. Zum Forschungsstand: *Historische Jugendforschung. Jahrbuch d. Archivs der dt. Jugendbewegung* NF 3(2006) (Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf); P. Dudek, „Versuchssacker für eine neue Jugend“. Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf 1906-1945, Bad Heilbrunn 2009, S.15-25.

gemeinde Wickersdorf wurde für jugendbewegte Kreise aus allen ideologischen Lagern die idealtypische Verwirklichung ihrer eigenen Vorstellungen von Gemeinschaftserziehung. Ein Strom von Besuchern auch aus den Bünden suchte die Schule auf; zahlreiche Studenten und Junglehrer, die hier hospitierten, bekamen Anleitung und Leidenschaft für den Beruf.⁸⁰

Der Philosoph, Germanist und Altphilologe Wyneken war seit 1900 Lehrer am Landerziehungsheim Ilsenburg, dann Haubinda, und geriet in Opposition zu dem autoritären Schulgründer Lietz und dessen nationalistischer, antisemitischer Ideologie. Gemeinsam mit Paul Geheeb gründete er 1906 bei Saalfeld im Thüringer Wald die eigene „Schulgemeinde“. Die Geschichte dieses Hauses geriet unter Wynekens nur kurzen Direktoraten zu einer Abfolge von Skandalen und Sezessionen.⁸¹ Dennoch gelang es ihrem Mitgründer, in zahlreichen Publikationen die Idee einer völlig neuen Institution zu entwickeln, gebunden an den mythisch überhöhten Ort Wickersdorf und die Interpretation des charismatischen geistigen Führers. Hier sollten die Maßstäbe gesetzt werden nicht nur für die bevorstehende Schulreform, sondern für die künftige Erziehung speziell der deutschen Jugend und generell der Menschheit.⁸²

Wickersdorf bedeutete für Wyneken mehr als eine Schule. Für ihn war es „ein geistiger Organismus, ein neuer Typ geistigen Gesamtlebens“. Die alten Strukturen der Schule, die hierarchischen Verhältnisse zwischen Lehrern und Schülern, Subjekten und Objekten des Schulbetriebes, durfte es da nicht mehr geben, sondern nur noch eine sakrale „Gemeinschaft der um den Geist Versammelten und Bemühten“. „Geist“ wiederum war die Chiffre für das „überindividuelle Bewußtsein“, in das sich das „Einzelbewusstsein“ eingliedern müsse – durch Vermittlung im „Treuverhältnis zwischen Führer und Gefolge, Meister und Jünger“.⁸³ So war für diesen Pädagogen Erziehung „nicht Handeln in der gegebenen Situation, sondern Verwirklichung von Prinzipien“.⁸⁴

Ob Wandervögel und Bündische dieses Ideologem verstehen konnten oder wollten, sei dahingestellt. Faszinierend war für sie die real existierende Schule mit ihrem Internatsleben, ihrer Mitbestimmung der Schüler und Schülerinnen über Alltag und Unterricht, mit den hohen Anforderungen an die geistige Eigentätigkeit der Jugendlichen, einem anspruchsvollen intellektuellen und musischen Programm, der Einbeziehung handwerklicher und landwirtschaftlicher Arbeit in den Tagesplan, Sport und Schwimmen, lebensreformerischer Kleidung und Ernährung, Abstinenz von Alkohol und Tabak. Zur wichtigsten Gemeinsamkeit wurde die pädagogische Grundidee vom „Eigenwert des Jugendalters“. Bei Wyneken steigerte sich diese Vorstellung zu der Maxime, Jugend sei „nicht lediglich Vorbereitungszeit“, sondern sie habe „ihren eigenen unersetzlichen Wert, ihre eigene Schönheit und infolgedessen auch das Recht auf ein eigenes Leben“ – und sei dem Alter dank ihrer „intensiveren Geistigkeit“ weit überlegen.⁸⁵

Wyneken suchte auch den Anschluss an die Schulpolitik und warb für die Reform der höheren Schulen – als Vorsitzender des *Bundes für Freie Schulgemeinden*, rastloser Vortragsredner und Kongresssteilnehmer. In der Revolutionszeit

80 Vgl. Junge Menschen 2(1921)20, S.310ff., 1(1926), S.258ff. (Berichte über Begegnungen mit Wyneken). Dazu bes. A. Ehrentreich, 50 Jahre erlebte Schulreform – Erfahrungen eines Berliner Pädagogen, hg. und mit einer Einführung v. W. Keim, Frankfurt/M. 1985, S.86-127; → Beitrag: Schule.

81 Zusammenfassend: Kupffer, Wyneken, a.a.O. (Anm. 79); Dudek, Versuchsacker, a.a.O. (Anm. 79). Zum „Eros“-Prozess: Th. Maasen, Pädagogischer Eros. Gustav Wyneken und die Freie Schulgemeinde Wickersdorf, Berlin 1995.

82 Vgl. G. Wyneken, Der Gedankenkreis der Freien Schulgemeinde. Dem Wandervogel gewidmet, Leipzig 1913; ders., Schule und Jugendkultur, Jena 1913; ders., Was ist „Jugendkultur“?, Öffentlicher Vortrag, gehalten am 30. Oktober 1913 in der Pädagogischen Abteilung der Münchner Freien Studentenschaft, München 1914²; ders., Der Kampf für die Jugend. Gesammelte Aufsätze, Jena 1919; Wickersdorf, Lauenburg 1922. Seine erste literarische Darstellung der „geistige[n] Leistung der Freien Schulgemeinde“ widmete Wyneken „dem Wandervogel als ein Zeichen starken Glaubens an seine Berufung zur Befreiung und Erneuerung der Jugend“.

83 Wyneken, Gedankenkreis, a.a.O. (Anm. 82), S.3f., 12f., 15f.; vgl. ders., Schule und Jugendkultur, a.a.O. (Anm. 82), S.56, 61f.

84 Kupffer, Wyneken, a.a.O. (Anm. 79), S.238.

85 Wyneken, Gedankenkreis, a.a.O. (Anm. 82), S.10f.

1918/19 kam er kurzzeitig zur politischen Verwirklichung seiner pädagogischen Ideen, wurde Mitarbeiter der Kultusministerien in Berlin und München („Kommissarischer Beirat im preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung“ und „Volkskommissar für das höhere Schulwesen des Volksstaates Bayern“). In Preußen wurden die aus seiner Feder stammenden „Schülerlasse“ für kurze Zeit gesetzesgültig. Sie beinhalteten vor allem die völlige Trennung von Staat und Kirche, die Freiwilligkeit des Religionsunterrichtes, die kollegiale Schulleitung, die Einrichtung von „Schulgemeinden“ als Vollversammlungen von Lehrern und Schülern zur freien Aussprache über alle Angelegenheiten des Schullebens, die Gründung von „Schülerräten“ oder „Schülerausschüssen“ als Interessenvertretungen der Jugendlichen, schließlich die Freiheit der Schüler zur Bildung „unpolitischer Vereine“.⁸⁶ Die „Wandervogel-Monatsschrift“ druckte später den Erlass des Preußischen Kultusministeriums nach – mit einem bitteren Nachwort seines Verfassers über das Scheitern der Reform und dem Appell an die Wandervögel, nun selbst initiativ zu werden.⁸⁷

Parallel zu seinen politischen Aktivitäten liefen Wynekens Versuche, maßgeblichen Einfluss auf die Jugendbewegung zu gewinnen. Seine Auftritte beim „Freideutschen Jugendtag“ auf dem Hohen Meißner (1913) und einem „Westdeutschen Jugendtag“ auf der Loreley (1917), dann eine Reihe von „Jugendkulturtagungen“ (1923 in Höxter, 1924 in Hildesheim, 1925 in Halle) gehörten in diese Strategie⁸⁸, ebenso die von ihm beeinflussten oder herausgegebenen und redigierten Zeitschriften⁸⁹. Die 1919 gegründete *Entschiedene Jugend* und, vielfach mit

der *Freideutschen Jugend* verknüpft, die *Freien Studentenschaften* machten sich seine Parolen von der „Jugendkultur“ und der Erneuerung der Schule und Hochschule aus dem „Geist“ zu eigen. Zahlreiche Pädagogen und Schulmodelle beriefen sich auf seine Ideen. Die Mehrzahl der Bünde rezipierte in Zustimmung oder Ablehnung Wynekens Forderungen nach Jugendemanzipation, setzte sich jedoch gegen seinen Führungsanspruch ab.⁹⁰

5. Rezeption der Reformpädagogik in der bürgerlichen Jugendbewegung

a. Wandervogel und Bund Deutscher Wanderer

Ein einheitliches Konzept zu reformpädagogischen Themen sucht man bei den Wortführern und Meinungsbildnern der bürgerlichen Jugendbewegung vergebens. Mit Verwunderung wird man konstatieren, dass die „Reformpädagogische Bewegung“ im ersten Jahrzehnt der Wandervogel-Bünde noch keine bemerkenswerte Rolle spielte; in den internen Veröffentlichungen kam sie jedenfalls nicht vor. Die ersten vereinseigenen Periodika, 1904 einsetzend, waren Schülerzeitungen – und enthielten doch keine Beiträge zu den Themen Schule und Schulreform, Erziehung und Erziehungsreform.⁹¹ Wenn eine Überschrift zum Beispiel „Wandervogel und Schule“ lautete, dann ging es allemal um vordergründig organisatorische Fragen oder die unterschiedliche Praxis der Zulassung bzw. Ablehnung von Gruppen an den Schulen.⁹² Nur ausnahmsweise zeigte ein

86 Zusammenfassende Darstellungen bei Kupffer, Wyneken, a.a.O. (Anm. 79); Dudek, Versuchsacker, a.a.O. (Anm. 79).

87 Wandervogel. Monatsschrift für deutsches Jugendwandern 14(1919)2/3, S.94-96; → Beitrag: Schule.

88 Vgl. Die Grüne Fahne. Monatsschrift für jugendliche Weltanschauung 1(1924/25) passim; Kupffer, Wyneken, a.a.O. (Anm. 79), S.125ff.

89 Wyneken fungierte als Herausgeber, Redakteur oder Mentor mehrerer Zeitschriften: Die Freie Schulgemeinde (1910-20), Der Anfang (1913-14), Der Neue Anfang (1919-20), Die Grüne Fahne (1924-25), Der Schulkampf (1928-32).

90 Vgl. Mogge, Jugendbewegung und Reformpädagogik bei Gustav Wyneken, a.a.O. (Anm. 79); → Beitrag: Pädagogischer Eros.

91 Nachrichtenblatt des „Wandervogel“, Eingetragener Verein zu Steglitz bei Berlin (1904-13); Wandervogel. Illustrierte Monatsschrift (1904-06). Zahlreiche weitere Periodika mit ähnlichen oder gleichen Titeln folgten entsprechend den Teilungen bzw. Vereinigungen der Bünde. Wegen häufiger Änderungen von Titeln und Untertiteln empfiehlt sich beim Zitieren von Zeitschriften der Wandervogel-Bünde jeweils die vollständige Angabe auch des Untertitels, um die Identifizierung zu ermöglichen.

92 Vgl. H. Breuer, Rückblick: Ilmenau-Arolsen, in: Wandervogel. Monatsschrift für deutsches Jugendwandern 5(1911)4, S.107-111; [G.] Schmidt, Wan-

Streiflicht von einem Bundestag, dass es auch grundsätzlich und hitzig zugehen konnte: 1910 in Arolsen stand beim *Wandervogel, Deutscher Bund für Jugendwanderungen* das Thema „Schule“ auf der Tagesordnung, worauf es zu einer heftigen Diskussion um die „Bevormundung durch die Schule“ und zur Forderung nach einem „neuen Erzieherideal“ kam und der Ruf „Kampf bis aufs Messer wider die Schule“ ertönte.⁹³

Von Gegensätzen und Kämpfen zwischen Jugendbewegung und Schule wollte man in dem 1913 wiedervereinigten *Wandervogel e.V.* offiziell nichts wissen. Der Wandervogel sei politisch und konfessionell neutral und stehe keineswegs im Gegensatz zur Autorität der Schule – so der Tenor.⁹⁴ Geradezu ängstlich war die von dem Schuldirektor Edmund Neuendorff geleitete neue Bundesführung auf Neutralität bedacht, als in allen Bänden und Zeitschriften kontrovers über den „Freideutschen Jugendtag“ diskutiert wurde. Man ging sogar ausdrücklich auf Distanz zur *Freideutschen Jugend*, die wegen ihrer Verknüpfung mit pädagogischen „Interessenverbänden“ nichts mehr mit einer Jugendbewegung zu tun habe.⁹⁵

Mit ähnlichen Argumenten wehrte man auch die „Jugendkulturbewegung“ ab, die auf dem Hohen Meißner mit ihrer skandalumwitterten Zeitschrift „Der Anfang“ geworben hatte.⁹⁶ Man brauche neben dem Wandervogel keine „neue Jugendkultur“, und die zweifellos kritikwürdige und reformbedürftige Schule könne nicht durch „Emanzipationsversuche“ und „Revolutionieren“, sondern nur durch eine „gesunde und frische Jugend“ verbessert werden, so die konservative Position.⁹⁷

Das ganze Dilemma der Wandervogel-Bewegung „zwischen Reform und Restauration“ zeigte sich in der Auseinandersetzung mit Wyneken.⁹⁸ Der Vorgang hat weit mehr als vereinsgeschichtliches Interesse. Der Prophet der Jugendemanzipation umwarb im Jahr 1913 die Jugendbewegung als Bündnispartner; vom „Wandervogel“, dem Heils- und Hoffnungsträger einer „neuen Jugend“, erwartete er die entscheidende Vorarbeit bei der revolutionären Neugestaltung der Schule.⁹⁹ Die Abwehr im *Wandervogel e.V.* besorgte die offiziöse „Wandervogel-Führerzeitung“ mit völkischen und antisemitischen Parolen, was kein zu verharmlosender Einzelfall blieb. Hier wurden die intellektuellen Kulturkritiker und Schulreformer um Wyneken als „undeutsch“ und „semitisch“ diffamiert und die internen Kontroversen zu einem grundsätzlichen Kampf zwischen dem „Gesunden“ und dem „Kranken“, konkret: „zwischen Germanentum und einer anderen Rasse“ erhoben.¹⁰⁰

Auch dieses Beispiel zum Verhältnis von Jugendbewegung und Reformpädagogik steckt voller Paradoxien. Im gleichen Jahr gab man in demselben Blatt Vertretern der Landerziehungsheimbewegung – auch der *Freien Schulgemeinde Wickersdorf* – breiten Raum zur Selbstdarstellung ihrer Schulen. Die Autoren betonten jeweils ihre und ihrer Häuser Verbundenheit mit den Ideen und der Lebensweise des Wandervogels.¹⁰¹

dervogel und Schule, in: *Wandervogelführerzeitung* 1(1913)5, S.85-88; F. Dauner, *Wandervogel und Schule*, in: *Wandervogelführerzeitung* 1(1913)7, S.125-127.

93 Schmidt, a.a.O. (Anm. 92), S.86.

94 F. Vetter, Wie sollen sich unsere Schulen zu der Wandervogel-Bewegung stellen? Leitsätze, in: *Wandervogelführerzeitung* 1(1913)5, S.90f.

95 Vgl. Mogge/Reulecke, a.a.O. (Anm. 50), S.64, 311f., 397f., Quellennachweise S.406.

96 E. Neuendorff, Lieben Freunde!, in: *Wandervogel. Monatsschrift für deutsches Jugendwandern* 8(1913)10, S.302f. Vgl. Anm. 126.

97 K. Wilker, An die Jugend, in: *Wandervogelführerzeitung* 1(1913)7, S.127-130.

98 Vgl. Ch. Niemeier, *Jugendbewegung zwischen Reform und Restauration. Eine exemplarische Studie anhand der Debatten in der Wandervogelführerzeitung zwischen 1912 und 1920*, in: K. Neumann/R. Uhle (Hg.), *Pädagogik zwischen Reform und Restauration*, Weinheim 2001, S.71-98.

99 G. Wyneken, *Wandervogel und Freie Schulgemeinde*, in: *Die Freie Schulgemeinde. Organ des Bundes für Freie Schulgemeinden* 3(1913)2, S.33-41.

100 K. Wilker, *Freie Schulgemeinde und Wandervogel*, in: *Wandervogelführerzeitung* 1(1913)3, S.48-50. Vgl. K. Boesch, *Protest*, in: *Wandervogelführerzeitung* 1(1913)3, S.45-48; W. Fischer, *Warum Wandervogel und freie Schulgemeinde?*, in: *Wandervogelführerzeitung* 1(1913)13, S.266f.; B. Imendörffer, *Wynekens Jugendkultur und deutsches Volkstum*, in: *Wandervogelführerzeitung* 2(1914)7, S.136-145. *Erwiderungen und Ergänzungen von G. Wyneken, H. Blüher und H. Kranz* in: *Die Freie Schulgemeinde* 3(1913)3, S.81-89.

101 *Wandervogelführerzeitung* 1(1913)13, S.256-269 (mit Beiträgen von B. Hell, W. Illgen, [NN] Strei-

Ausgesprochen moderat verlief die Diskussion in dem ebenfalls zum völkischen Lager zählenden *Bund Deutscher Wanderer*. Das Interesse dieser Gruppierung galt speziell der Landerziehungsheimbewegung. Die vereinseigene Zeitschrift „Der Wanderer“ berichtete mehrmals ausführlich und sympathisierend über die *Deutschen Landerziehungsheime* und die *Freie Schulgemeinde Wickersdorf*, ihre „Ideen“, Verfassungen und Lehrpläne.¹⁰² Hinzu kam als unkommentierter Nachdruck der Beitrag von Wyneken aus der Festschrift zur „Jahrhundertfeier“ mit dem provozierenden Titel „Reformphilistertum oder Jugendkultur?“¹⁰³. Auch Ludwig Gurlitt war zur Stelle und witterte Bundesgenossen für eine Fortsetzung seines Kampfes gegen das pädagogische und schulpolitische Establishment.¹⁰⁴

Eine eindeutige Option für eine Richtung der „Reformpädagogischen Bewegung“ gab es in diesem Bund nicht, und die Rezeption war auch nicht andeutungsweise kritisch. Es genügte der Appell an die „schöpferischen Kräfte“ der Jugend, um als wegweisend zu gelten – verknüpft mit dem nationalen Pathos bei Lietz, mit dem Mythos der Jugendlichkeit bei Wyneken, mit den von Lagarde und Langbehn geholten Phrasen der Deutschheit bei Gurlitt. Die beste Jugenderziehung, da war man sich im *Bund Deutscher Wanderer* einig, leiste ohnehin die Jugendbewegung. Weder die herkömmliche Familien- und Schulerziehung noch die von Behörden und Militärs gesteuerte nationale Jugendarbeit sei imstande, „die Eigenart der menschlichen Seele in der Übergangszeit vom Kind zum Erwachsenen [zu] verstehen“. Der Freiheitsdrang gegen die Autoritäten, die Suche nach

Vorbildern, das erwachende Geschlechtsleben und viele andere Beunruhigungen dieser Lebensphase könnten nur im Kreise der Freunde und Freundinnen des Bundes verstanden und geklärt werden. Und: „Wir Wanderer glauben fest, daß das Wandern das beste Mittel ist, um dem Ziele einer neuen Jugendkultur näher zu kommen.“¹⁰⁵

Krieg und Revolution und ein interner Generationswechsel veränderten nicht nur Mentalitäten und Sprache der Jugendbewegung, sondern auch ihr Verhältnis zu reformpädagogischen Ideen und Projekten. Selbst in den generell konservativen Wandervogel-Bünden setzte sich ab 1918 das revolutionäre Pathos durch. „Dröhnend stürzt eine Welt zu Grabe, die Welt der europäischen Zivilisation, zernagt, zersetzt, zertrümmert von ihren eignen Götzen, der Macht, dem Geld. ... Wir Jungen haben den Glauben an das Alte verloren“, hieß es in der „Wandervogel Monatsschrift“. Die Jungen als Erben und „einziger Sinn“ der Revolution müssten die Welt neu aufbauen, forderte ein jugendlicher Autor. Das wichtigste und nächstliegende Arbeitsfeld für die Jugend sei die Schule. Hier habe man es noch mit den alten Einrichtungen und Lehrern zu tun. Auf den Kathedern wolle man aber künftig Helfer und Führer sehen, „das Verhältnis des Meisters zu den Jüngern“ erleben statt „das der amtlichen Autorität zum Untertan“. Nötig sei in den Schulen eine Erziehung zu einem Leben, das höheren Sinn habe als Prüfungen und Karrieren. Solange die Schulordnung nicht von Grund auf geändert sei, müsse die Jugend sich selbst helfen: Schulgemeinden fordern, die freie Aussprache zwischen Lehrern und Schülern pflegen, lebensvolle Einführungen in Kunst, Philosophie, Kultur- und Religionsgeschichte im Unterricht verlangen, eigene Büchereien und Bildereien, Schülerbühnen und Musikaufführungen organisieren, Schulfeiern selbst gestalten, Parteilichkeiten aus der Schule verbannen, für die Einheitsschule eintreten, von der proletarischen Jugendbewegung lernen, die Klassengegensätze überwinden.¹⁰⁶

cher). Außerdem berichtete K. Sträter, Mitarbeiterin der Zeitschrift „Der Hauslehrer“, über das Unterrichtssystem Berthold Ottos.

102 E. Wyneken, Die Idee der Freien Schulgemeinde, in: *Der Wanderer. Monatsschrift für Jugendsinn und Wanderlust* 7(1912)7, S.170-174, 7(1912)8, S.205-208. Der Verfasser, mit abgekürztem Vornamen angegeben, ist *Ernst Wyneken* (1886-1914), ein Bruder Gustav Wynekens.

103 G. Wyneken, Reformphilistertum oder Jugendkultur?, in: *Der Wanderer. Monatsschrift für Jugendsinn und Wanderlust* 8(1913)6, S.134-136.

104 L. Gurlitt, Jugenderziehung, in: *Der Wanderer. Monatsschrift für Jugendsinn und Wanderlust* 8(1913)8, S.193-196.

105 Ch. Schneehagen, Wie leisten wir „Wanderer“ Erziehungsarbeit an der Jugend?, in: *Der Wanderer. Monatsschrift für Jugendsinn und Wanderlust* 7(1912)8, S.201-204.

106 W. Kelber, Die Schule und wir, in: *Wandervogel. Monatsschrift für deutsches Jugendwandern* 14(1919)6, S.160-163.

In diesem bemerkenswerten Text wurde ein reformpädagogisches Programm „von unten“ und ganz ohne Anbindung an die etablierten Organisationen formuliert. Der Verfasser sollte ein Jahr später seine Forderungen als Delegierter der Jugendbewegung auf der Reichsschulkonferenz vortragen. Offensichtlich bereitete man sich in einigen Wandervogel-Bünden intensiv auf diese große Konferenz vor und verbreitete auch sonst Thesen mit radikalen Forderungen zur Reform und Selbstverwaltung des Erziehungswesens.¹⁰⁷ Höhepunkt und charakteristisches Beispiel solcher Aktivitäten war eine „Schulkonferenz der Bündischen Jugend“ am 10./11. März 1928 in Berlin, bei der sich die Delegierten der zwölf größten Bünde in den Streit der Parteien und Standesverbände um die künftige Gestalt der Volksschule einmischten. Die von einer Mitte-Rechts-Koalition getragene Reichsregierung bevorzugte die christliche Bekenntnisschule als Regelfall. In den Bünden lehnte man den Gesetzentwurf als von parteitaktischen und nicht von pädagogischen Erwägungen geleitet ab. So fand sich die bürgerliche Jugendbewegung trotz ihrer prinzipiell demokratiefeindlichen Haltung an der Seite der parlamentarischen Opposition und der Reformpädagogen – in einer schulpolitischen Frage, die tatsächlich von der Weimarer Demokratie nicht mehr gelöst wurde.¹⁰⁸

Sprach sich hier ein repräsentativer Kreis der Jugendbewegung für die *Gemeinschaftsschule* aus, so ließ doch die Faszination der elitären *Landerziehungsheime* nicht nach. Mehrere Exkursionen zu den bereits legendären Häusern sind dokumentiert. So besuchte 1923/24 eine Delegation älterer Wandervogel-Führer als „Kundschafter der Jugendbewegung“ die Lietzschenschen Landerziehungsheime Schloß Ettersburg bei Weimar und Gebesee bei Erfurt¹⁰⁹ und die

Freie Schulgemeinde Wickersdorf. In der Schulgemeinde zeigte man sich tief beeindruckt von Unterricht und Gemeinschaftsformen; Idee und Leben dieser Anstalt, so die Schlussfolgerung, seien nun „mit dem innersten Wesen des Wandervogels sehr eng verwandt“. Konkret hieß das, die Jugendbewegung solle Wickersdorf die Menschen – engagierte junge Lehrer und auch Schüler – zuführen, die dieser für das freie Geistesleben in Deutschland unverzichtbare Ort brauche.¹¹⁰

Einmal mehr muss der Eindruck korrigiert werden, in den Wandervogel-Bünden habe sich in der Weimarer Republik ein einheitliches und zwar positives Verhältnis zur progressiven „Reformpädagogischen Bewegung“ entwickelt. Krasse Gegensätze und auch Fehldeutungen spiegeln sich in einer Flut von Publikationen aus den eigenen Reihen, die sich speziell mit den pädagogischen und religiösen Aspekten der Jugendbewegung beschäftigten.¹¹¹

Eine einflussreiche Gruppe von Autoren beschwor eine „innere“, aus mystischen Kräften des „Bundes“ gespeiste Pädagogik für eine „Tatgemeinschaft des Volkes“. Die war zuge-spitzt nachlesbar in der Schrift „Wandervogel, Werkat, Dramatik“ (1921) des Kriesslyrikers und Stückeschreibers *Leo Fußhüller* (1889-1963).¹¹² Neben solchen Dokumenten des Irrationalismus gab es realistisch orientierte Versu-

dervogelgaue 12(1924)6/7, S.184-187; Wandervogel Gau Nordmark 6(1924), S.95-97.

110 Wandervogel Gau Nordmark 6(1924), S.187-194. Wickersdorf stand zu der Zeit nicht unter der Leitung von Wyneken; die Gäste erlebten Martin Luserke, August Halm und Paul Reiner als inspirierende Pädagogen und konstatierten (zu früh), dass die Schulgemeinde sich von der abschreckenden Autorität des „ehemaligen Meisters“ löse. In demselben Heft wird u.a. über „Wyneken, die Jugendbewegung und das heutige Wickersdorf“, „Landerziehungsheim und freie Schulgemeinde“, „Koedukation“, „Neue Schule und Jugendgemeinschaft“ berichtet; ebd., S.194-208.

111 Vgl. W. Mogge, Religiöse Vorstellungen in der deutschen Jugendbewegung, in: H. Cancik (Hg.), Religions- und Geistesgeschichte der Weimarer Republik, Düsseldorf 1982, S.90-103.

112 L. Fußhüller, Wandervogel, Werkat, Dramatik. Die Dreiheit eines neuen Schul-Lebens, Hartenstein 1921.

107 F. Natorp, Zwingburg oder Heimat?, in: Junge Menschen 1(1920)2/3, S.11; (NN), Protest der Jugend!, in: Junge Menschen 1(1920)9, S.97. Vgl. die Resolution einer Wandervogel-Versammlung im Januar 1920 zu den Schulerlassen: Wir und die Schule, in: Junge Menschen 1(1920)4, S.25.

108 Vgl. Dokumentation der Jugendbewegung, a.a.O. (Anm. 5), Bd. 3, S.1472ff.

109 Wandervogel-Warte. Zeitschrift des Wandervogels Völkischer Bund und des Bündnisses freier Wan-

che von Lehrern, ihre Erfahrungen aus dem bündischen Gruppenleben in die Schulpraxis zu übertragen. Das wichtigste Ergebnis dieser Art, ein Sammelwerk „Die Schulgemeinde“ (1921), herausgegeben von Edmund Neuendorff (1875-1961), dem langjährigen Bundesleiter des *Wandervogels e.V.* und der *Deutschen Turnerschaft*¹¹³, enthielt Berichte und Anleitungen für Schule und Unterricht mit jugendbewegter und reformpädagogischer Begrifflichkeit, entpuppte sich jedoch als völkisch-reaktionäres Konzept in modischer Verkleidung. Dieses Programm zielte auf eine höhere Schule für die künftigen „Führer des Volkes“, die keine demokratischen Spielereien wie „Versamlungsreden halten, Abstimmen und Wählen“ benötigten, sondern „produktive verantwortliche Arbeit im Dienste des Ganzen“ leisten wollten, und das war die nationalbewusste „Volksgemeinschaft“.¹¹⁴ Auch der Lehrer und völkische Schriftsteller *Friedrich Wilhelm Fulda* (1885-1945), der sich als Erster an einer „Wandervogelpädagogik“ versucht hatte, propagierte eine „Auslese-Erziehung“ (1923) und forderte, das jugendbewegte Prinzip von vorbildhaftem Führertum und freiwilliger Gefolgschaft auf die Schule zu übertragen.¹¹⁵

b. Freideutsche Jugend und „Junge Menschen“

Eine Gegenwelt zu den Wandervogel-Bünden, auch im Verhältnis zur Reformpädagogik, entfaltete sich in der *Freideutschen Jugend*. Deren erste öffentliche Kundgebung im Oktober 1913 war als Alternative zu den Gedenkfeiern der wilhelminischen Gesellschaft anlässlich der 100. Wiederkehr der Völkerschlacht bei Leipzig gedacht, zugleich als Demonstration eines „neuen

Jugendwillens“.¹¹⁶ In der Einladung zum Fest hieß es, die deutsche Jugend wolle sich nun aktiv „als einen besonderen Faktor in die allgemeine Kulturarbeit“ eingliedern. Und die als gemeinsame Erklärung verabschiedete „Meißnerformel“ beschwor in ihrem ersten Satz die Utopie einer sich selbst bestimmenden und die Welt verändernden Jugend:

„Die Freideutsche Jugend will aus eigener Bestimmung, vor eigener Verantwortung, mit innerer Wahrhaftigkeit ihr Leben gestalten. Für diese innere Freiheit tritt sie unter allen Umständen geschlossen ein. Zur gegenseitigen Verständigung werden Freideutsche Jugendtage abgehalten. Alle gemeinsamen Veranstaltungen der Freideutschen Jugend sind alkohol- und nikotinfrei.“¹¹⁷

Auffällig ist die maßgebliche Beteiligung von Pädagogen am „Freideutschen Jugendtag“. Im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stand Gustav Wyneken. Seine kompromisslosen Vorstellungen vom Recht der Jugend auf eigene Lebensgestaltung und kulturelle Erneuerung flossen in die offiziellen Texte ein; nachdrücklich war in dem als Flugblatt verbreiteten Aufruf auch vom „Typus einer neuen Schule als des Heims und Ursprungs einer neugearteten Jugend“ die Rede.¹¹⁸ Als Festredner hielt Wyneken eine Ansprache, die wegen pazifistischer Appelle angesichts der allgemeinen nationalistischen Vorkriegshysterie öffentliches Aufsehen erregte.¹¹⁹ Daneben beeindruckte der junge Lehrer Martin Luserke, seit 1910 Leiter der *Freien Schulgemeinde Wickersdorf*, als Vermittler bei den Streitgesprächen über die Ziele der *Freideutschen Jugend*.¹²⁰

Der ebenfalls als Redner eingeladene Hermann Lietz hatte es vorgezogen, mit seinen *Landerziehungsheimen* zur Einweihung des bombastischen Völkerschlacht-Denkmal bei Leipzig zu fahren. Die *Freie Schulgemeinde Wickersdorf* und das *Landschulheim am Solling* hingegen nahmen mit jeweils vollständiger „Heimgemeinde“ am „Freideutschen Jugendtag“ teil, zeichneten auch in der Einladung als Mitveranstalter. Gründungsmitglieder

113 Vgl. H. Ueberhorst, Edmund Neuendorff. Turnführer ins Dritte Reich, Berlin 1970; L. Peiffer (Hg.), Illustrierte Geschichte der Deutschen Turnerjugend, Essen 1992, S.19f., 22ff., 75ff.; W. Mogge, Neuendorff, in: Neue Deutsche Biographie, Bd. 19, Berlin 1999, S.110-112; Mogge, Ihr Wandervogel, a.a.O. (Anm. 33), S.115f.

114 E. Neuendorff (Hg.), Die Schulgemeinde. Gedanken über ihr Wesen und Anregungen zu ihrem Aufbau, Leipzig/Berlin 1921, Zitate S.1, 8.

115 F. W. Fulda, Die Beispielpädagogik im Wandervogel. Ein Vortrag, Leipzig 1914; ders., Auslese-Erziehung, Rudolstadt 1923.

116 Vgl. Mogge/Reulecke, a.a.O. (Anm. 50).

117 Ebd., S.52.

118 Ebd., S.47ff., 63.

119 Ebd., S.47ff., 293ff., 300, 392.

120 Ebd., S.50ff., 317ff., 326ff., 332.

der neuen Dachorganisation der Jugendbewegung waren auch der *Bund für Freie Schulgemeinden* und der lebensreformerische *Deutsche Vortruppbund*.¹²¹

In der Festschrift „Zur Jahrhundertfeier auf dem Hohen Meißner 1913“ stellten sich die *Deutschen Landerziehungsheime* und die *Freie Schulgemeinde Wickersdorf* als Modelle neuer Pädagogik vor, mit schroffem Nebeneinander der Gegensätze: hier die Betonung der „Erziehung zu nationaler Gesinnung und Tat“, dort der Entwurf einer Schule als Vermittlerin einer „neuen auf die Kultur gerichteten Gesinnung“. Die beiden Selbstdarstellungen standen so auch beispielhaft für widerstreitende Positionen in diesem Segment der „Reformpädagogischen Bewegung“.¹²²

In diesem Sinne bietet die „Festschrift“ weiteres reichhaltiges Quellenmaterial. Die „bedeutendsten Führer des neuzeitlichen deutschen Geisteslebens“ waren eingeladen worden, Texte als „Wegweisungen“ für die deutsche Jugend beizutragen; unter den 28 Autoren waren bezeichnenderweise die Pädagogen unterschiedlichster Richtungen stark vertreten. Ludwig Gurlitt variierte seine Polemik vom Kampf der Jugend gegen die lebensferne und verlogene Erziehung durch Staat und Kirche. *Georg Kerschensteiner* (1854-1932), Stadtschulrat in München, wünschte der Jugend, dass in den deutschen Schulen nicht nur die unterrichtlichen Leistungen, sondern auch die Charaktere entwickelt würden. Der Lehrer *Adalbert Luntowski* (1883-1934), Sprecher völkisch orientierter Bünde, erwartete den nahen Zusammenbruch des „deutschen Zivilisationschaos“ und die Wiedergeburt des „neugermanischen Menschen“ aus der Jugendbewegung. *Paul Natorp* (1854-1924), Philosoph und Sozialpädagoge, schrieb empathisch und kritisch zugleich über „Aufgaben und Gefahren unserer Jugendbewegung“, mit apokalyptischen Warnungen vor der Überschätzung der Technik und den Schrecken eines modernen Krieges, vor Spezialistentum und Nationalismus. Schließlich konnte Wyneken seine zentrale Forderung wiederholen, die Jugend müsse die Schule als ihr „geistiges Heim“ und Ort einer „neuen Jugendkultur“ selbst erobern.¹²³

Als Nachspiel zum „Freideutschen Jugendtag“ gab es Anfang 1914 kulturpolitische Debatten im Bayerischen Landtag, im Preußischen Abgeordnetenhaus und in der Badischen Ständeversammlung und eine Pressekampagne gegen die angeblich revolutionären Bestrebungen der *Freideutschen Jugend*. Höhepunkt der Gegenoffensive war eine große „Aufklärungsversammlung“ am 9. Februar 1914 in München, bei der der Soziologe *Alfred Weber* (1868-1958) um Verständnis für die Jugendbewegung warb, die „innerlich begründete Autoritäten“ nicht antaste, Zwang und Drill jedoch ablehne.¹²⁴ Wyneken fasste bei der Gelegenheit seine Forderungen an die „neue Erziehung“ zusammen, die mit dem lebendigen Willen der Jugend rechnen und die Selbstständigkeit des jungen Menschen anerkennen müsse.¹²⁵

Das eigentliche Feindbild der Kritiker der Jugendbewegung von 1913/14 hieß „*Jugendkulturbewegung*“. Diese lockere Arbeitsgemeinschaft von Schüler- und Studentengruppen berief sich auf Gustav Wyneken als ihren Mentor und zog zahlreiche junge Intellektuelle an. Führender Kopf war der spätere Psychoanalytiker *Siegfried Bernfeld* (1892-1953), Beginn ein *Akademisches Comité für Schulreform* und ein „Sprechsaal“ als Diskussionsforum für Gymnasiasten und Studenten in Wien. Ähnliche Stützpunkte folgten in zahlreichen deutschen Universitätsstädten, Aufsehen erregten besonders ihre Vortrags- und Diskussionskreise, die keine Tabus scheuten: Jugend und Sexualität, Politik und Staat, Elternhaus und Schule. Für Skandale sorgte „Der Anfang – Zeitschrift der Jugend“ mit konkreter Schul- und Unterrichtskritik und Berichten über Fälle körperlicher und seelischer Misshandlung.¹²⁶ Auf die Ergebnisse einer halbherzigen offiziellen Reformpädagogik wollte man in diesen Gruppen nicht länger warten, sondern als Jugendbewegung die Revolution des Schul- und Erziehungswe-

124 Hauptausschuß der Freideutschen Jugend (Hg.), Die Freideutsche Jugend im Bayrischen Landtag, Hamburg 1914, S.11-19, Zitat S.16f.

125 Ebd., S.25-37, Zitat S.31.

126 Vgl. U. Herrmann, Die Jugendkulturbewegung. Der Kampf um die höhere Schule, in: Koebner u.a., a.a.O. (Anm. 24), S.224-244; K. Laermann, Der Skandal um den „Anfang“. Ein Versuch jugendlicher Gegenöffentlichkeit im Kaiserreich, in: Koebner u.a., a.a.O. (Anm. 24), S.360-381.

121 Ebd., S.47, 64ff., 392.

122 Ebd., S.65, 69, 87, 101ff., 349.

123 Ebd., S.74, 160ff., 170ff., 201ff., 248ff. Vgl. P. Natorp, Hoffnungen und Gefahren unserer Jugendbewegung, Jena 1920.

sens erzwingen.¹²⁷ Die solchermaßen provozierte Erwachsenenwelt reagierte durch ihre Behörden mit Überwachung und Verboten von Versammlungen, Verbot der Zeitschrift, auch Relegationen einiger Akteure von Schulen und Universitäten.¹²⁸

Das Forum für Fragen der Reformpädagogik wurde in den nächsten Jahren die *Freideutsche Jugend*. In einer dichten Folge von Konferenzen kamen Gäste aus verschiedenen Richtungen der „Reformpädagogischen Bewegung“ zu Wort, was sich dann in der Zeitschrift „Freideutsche Jugend“ spiegelte.¹²⁹ So schrieb *Bernhard Hell* (1877-1955), Lehrer in Wickersdorf und später Gründer des *Evangelischen Landerziehungsheims Ursprungsschule*, über „Führertum und Schule“.¹³⁰ *Otto Koch* (1886-1972), Mitglied des *Bundes Entschiedener Schulreformer*, stellte die „Einheitsschule“ als organische Verbindung aller Erziehungsinstitutionen vom Kindergarten bis zur Hochschule vor – eine „soziale und nationale Forderung“, die den pädagogischen Vorstellungen der Jugendbewegung am ehesten entspreche.¹³¹ Der Lehrer und spätere kommunistische Reichstagsabgeordnete *Theo (Theodor) Neubauer* (1890-1945) forderte das „Recht des Kindes“ als Menschenrecht auf freie Entfaltung ein.¹³² In einer ganzen Serie von Beiträgen stritten auch Befürworter und Gegner *Gustav Wynekens* über dessen philosophische und pädagogische Ideen.¹³³

Der bald in Fraktionen zerstrittenen *Freideutschen Jugend* gelang als letzte gemeinsame Aktion die Vorbereitung auf die *Reichsschulkonferenz* von 1920. Wenn die Politik sich ge-

genwärtig verstärkt um die Neuordnung des Schulwesens kümmere, so hieß es auf einem „Führertag“ im April 1919 in Jena, wenn der Verfassungsausschuss der Nationalversammlung Richtlinien für das Schulwesen beschließen und Reich und Länder Schulkonferenzen vorbereiteten, dann dürfe die Jugendbewegung das Thema nicht vernachlässigen. Denn es gebe einen „Klassenkampf der Jugend“, der „um das Recht zur Entfaltung und um die äußere Sicherstellung jugendlichen Lebens“ gehe, und im Mittelpunkt dieses Kampfes stehe die Schule als der Ort, an dem die Jugend den größten Teil ihres Lebens verbringe.¹³⁴

Schon 1918 hatte die Preußische Regierung die Einberufung einer Schulkonferenz angeregt,

„die aus freiheitlich, neuzeitlich und sozial gerichteten Pädagogen und Sachverständigen bestehen und die gründliche Erneuerung des deutschen öffentlichen Schul- und Erziehungswesens vorbereiten sollte“.¹³⁵

In den Bünden versprach man sich von der im Reichsinnenministerium vorbereiteten Reichsschulkonferenz keinen Fortschritt, „solange die Schulmänner des alten Regimes und überhaupt die Alten dort dominieren“. Doch dann bündelte eine „Schulkommission“ der *Freideutschen Jugend* konkrete Forderungen an die Reichsregierung zum künftigen Bildungssystem der Weimarer Republik und zur institutionalisierten Beteiligung von Jugendlichen.¹³⁶

Tatsächlich nahmen an der Konferenz neben den Delegierten der Länder und Kommunen, der Kirchen, zahlreicher Berufs- und Standesverbände und reformpädagogischer Vereinigungen auch Sprecher sämtlicher großen Jugendverbände und der Jugendbewegung teil. Der für die Vorbereitung und Leitung zuständi-

127 G. Barbizon, Die treibenden Kräfte, in: *Der Anfang. Zeitschrift der Jugend* 1(1913)1, S.1.

128 Vgl. Mogge/Reulecke, a.a.O. (Anm. 50), S.54ff., 309ff., 317f., 323f., 326, 342.

129 *Freideutsche Jugend. Eine Monatsschrift* (ab 1916: *Eine Monatsschrift für das junge Deutschland*) 1(1915) bis 6(1920). Vgl. Dokumentation der Jugendbewegung, a.a.O. (Anm. 5), Bd. 3, S.252-293; Mogge/Reulecke, a.a.O. (Anm. 50), S.54-58.

130 B. Hell, *Führertum und Schule*, in: *Freideutsche Jugend* 5(1919)1, S.18-21.

131 O. Koch, *Die Einheitsschule*, in: ebd. 5(1919)5, S.212-215.

132 Th. Neubauer, *Vom Recht des Kindes*, in: ebd. 6(1920)2, S.59f.

133 *Freideutsche Jugend* 3(1917), passim.

134 E. Kantorowicz, *Bemerkungen über die freideutsche Tagung in Jena*, in: *Freideutsche Jugend* 5(1919)8/9, S.342-347, Zitat S.346. Vgl. E. Buske, *Freideutscher Führertag*, in: *Alt-Wandervogel. Monatsschrift für deutsches Jugendwandern* 14(1919)5, S.69.

135 *Die Reichsschulkonferenz 1920 – Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Amtlicher Bericht, erstattet vom Reichsministerium des Innern*, Leipzig 1921, S.11.

136 F. Westendorf, *Gedanken zur Reichsschulkonferenz*, in: *Freideutsche Jugend* 6(1920)3, S.99-101.

ge Staatssekretär *Heinrich Schulz* (1872-1932) hatte sie als „Sachverständige“ eingeladen.¹³⁷ Der Hamburger Schulinspektor *Carl Götze* (1865-1947), ein im *Bund für Schulreform* engagierter ehemaliger Lehrer, der dann Bericht-erstatte der Konferenz für den Ausschuss „Schülerfragen“ war, hielt ausdrücklich fest, dass zum ersten Mal überhaupt Vertreter der Jugend an den Arbeiten einer Schulkonferenz teilnahmen, und betonte, die Jugendbewegung habe in einer veränderten Zeit Verantwortung für den inneren Aufbau des gesamten Gemeinschaftslebens übernommen.¹³⁸

Während der Konferenz kam es zu bislang unbekanntem Kooperationen: Die Bürgerlichen arbeiteten in Ausschüssen und bei Anträgen eng zusammen mit dem *Verband der Arbeiterjugendvereine Deutschlands*, der *Sozialistischen Proletarierjugend*, den sozialdemokratischen und sozialistischen Lehrer- und Lehrerinnenvereinen, dem *Bund für Freie Schulgemeinden* und dem *Bund Entschiedener Schulreformer*. Rückhalt fanden die Delegierten der Bünde vor allem bei *Alfred Andreesen* (1886-1944), *Carl Götze*, *Fritz Karsen* (1895-1951), *Siegfried Kawerau* (1886-1936), *Johannes Langermann* (1848-1923), *Paul Oestreich* (1878-1959) und *Gustav Wyneken*, also einem breiten Spektrum der „Reformpädagogischen Bewegung“.¹³⁹ Die selbstbewussten Auftritte der jugendlichen Sprecher bei den Plenarsitzungen am 12., 18. und 19. Juni 1920 zählten offensichtlich zu den Höhepunkten der gesamten Konferenz. Die Versammlung hörte mit Kundgebungen zwischen Protest und Zustimmung die komprimierten Vorwürfe der Jugendbewegung als zugespitzten Generationenkonflikt: Die alten „zum Staatsbürger erziehenden Institute“ hätten nichts mit der „Totalität Leben“ zu tun, die auf bloßer „Machtautorität“ gründenden Lehrer fänden keine innere Verbindung zu den Schülern, die Mehrheit aller Lehrenden habe das „Wesen des

Kindes“ nicht begriffen. In einem Antrag hieß es, keine nur organisatorische Reform könne die Schule neu mit Geist und Leben erfüllen, und jede Schule bleibe tot, solange sie nicht mitgetragen werde von der Jugend.¹⁴⁰ Aus dem Ausschuss „Schülerfragen“ kamen „Leitsätze“, die weitgehend den Forderungen der Landerziehungsheime und der Jugendbewegung entsprachen. Der Ausschussvorsitzende beschrieb dies als Erhebung der „Gemeinschaftsidee“ zur Richtlinie für die Bildungspolitik und als Sieg der Jugend in Zusammenarbeit mit den Reformern über das Pädagogen-Establishment.¹⁴¹

Die Reichsschulkonferenz war freilich nur eine beratende Versammlung ohne eigene Entscheidungsbefugnis. Der reformwilligen „Weimarer Koalition“ aus SPD, Zentrum und DDP blieb keine Zeit mehr für die Umsetzung der Vorlagen. Der damals jugendliche Delegierte *Hans Alfken* (1899-1994) erinnerte sich 50 Jahre danach, noch immer spürbar frustriert, an das Beharrungsvermögen der konservativen Mehrheiten, die Gruppeninteressen und Standesvorurteile, die reaktionären pädagogischen und gesellschaftspolitischen Vorstellungen besonders der organisierten akademischen Lehrerschaft.¹⁴²

Die zeitlich folgenden Beiträge der Jugendbewegung zum reformpädagogischen Diskurs wären nicht denkbar ohne die aus dem Blätterwald der Bünde herausragende Zeitschrift „Junge Menschen“. 1920 aus der *Freideutschen Jugend* entstanden, bekundete sie ihren missionarischen Anspruch mit wechselnden Untertiteln wie „Halbmonatsschrift für die Jugend Deutschlands“, „Blatt der deutschen Jugend, Stimme des neuen Jugendwillens“ und „Monatshefte für Politik, Kunst, Literatur und Leben aus dem Geiste der jungen Generation“.¹⁴³ Herausgeber war der

137 Reichsschulkonferenz, a.a.O. (Anm. 135), S.515; → Beitrag: Schule.

138 C. Götze, Schüler und Schülerinnen, in: Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen, hg. v. Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin, Leipzig 1921, S.184-199, Zitat S.184f.

139 Reichsschulkonferenz, a.a.O. (Anm. 135), S.34f., 42, 45, 514f., 748, 764, 767f., 783, 786f., 796f., 800, 903, 917, 988ff., 1037, 1043f.

140 Ebd., S.514f., 988ff. Vgl. Götze, a.a.O. (Anm. 138), S.185ff.

141 Reichsschulkonferenz, a.a.O. (Anm. 135), S.983-988. Vgl. Götze, a.a.O. (Anm. 138), S.184ff., 197ff.

142 H. Alfken, Die Reichsschulkonferenz von 1920. Kritische Würdigung und Reminiszenzen, in: Die deutsche Berufs- und Fachschule 66(1970), S.840-856. Vgl. dazu H. G. Meyer, Nachträgliches zur Reichsschulkonferenz. Eine Schülerversammlung in Hamburg, in: Junge Menschen 1(1920)19, S.195f.

143 In: Junge Menschen 1(1920) bis 8(1927). Als unbefriedigender, weil nur Bruchstücke einzelner Hefte wiedergebender Reprint: Walter-Hammer-Kreis

Schriftsteller und radikale Lebensreformer *Walter Hösterey* genannt *Hammer* (1888-1966). Mit einer frühen Veröffentlichung „Nietzsche als Erzieher“ (1914) hatte er versucht, die Kultur- und Erziehungskritik des Philosophen für Wandervogel und Lebensreformer zu popularisieren.¹⁴⁴ Hammer verfocht ein pazifistisches, sozialistisches, die republikanisch-demokratische Staatsform prinzipiell bejahendes Programm – ein verkörperter Widerspruch zum völkischen, national-konservativen und national-revolutionären Mainstream der *Bündischen Jugend* der Weimarer Zeit.¹⁴⁵ In seiner Berichterstattung und Kommentierung zu aktuellen politischen, sozialen und kulturellen Fragen stellte er dennoch eine verwirrende Vielfalt gegensätzlicher Modelle und Ideologeme vor.¹⁴⁶

In einer Rubrik „Schule und Beruf“ brachte „Junge Menschen“ Nachrichten und Kurzberichte zu Schul- und Unterrichtsfragen, zur Reichsschulkonferenz, über Veranstaltungen und Initiativen bevorzugt des *Bundes Entschiedener Schulreformer*.¹⁴⁷ Kleinere Beiträge aus dem Bereich

der Reformpädagogik finden sich in sämtlichen Jahrgängen – etwa eine Ehrung für *Ellen Key* (1849-1926), die „unentwegte Vorkämpferin für die Rechte der Frau und die Rechte der Jugend“¹⁴⁸. Hervorzuheben sind etliche „Motivhefte“. Eine Nummer galt der aktuellen Schulreformdiskussion und hier speziell der Einheitsschule, mit Beiträgen von *Wilhelm Paulsen* (1875-1943) und Fritz Karsen und Berichten aus Gemeinschaftsschulen.¹⁴⁹ Es folgte ein Heft „Zum zwanzigjährigen Bestehen der Schulgemeinde Wickersdorf“, das um die singuläre Bedeutung dieser Schule kreiste, einer inzwischen im positiven Sinn „unmodernen“ Anstalt ohne schulmethodische Neuerungen, die dennoch „als Sauerteig die Welt durchdringen“ möge.¹⁵⁰ Zuvor schon hatte die Redaktion mehrmals Partei für den heroisierten Wyneken ergriffen, als dieser vor Gericht stand und wegen pädophiler Verfehlungen verurteilt wurde.¹⁵¹ Die – je nach Bewertungsmaßstab – Unentschiedenheit oder Vielseitigkeit der Jugendbewegung in Sachen Reformpädagogik spiegelte sich auch in verehrungsvollen Beiträgen über den Neukantianer *Leonard Nelson* (1882-1927)¹⁵², den Pazifisten *Friedrich Wilhelm Foerster* (1969-1966)¹⁵³ oder den als „jugendliche[n] Feuerkopf“ gerühmten Paul Oestreich und sein Konzept der „elastischen Einheits-, Lebens- und Produktionsschule“¹⁵⁴.

(Hg.), *Junge Menschen*. Monatshefte für Politik, Kunst, Literatur und Leben aus dem Geiste der jungen Generation der zwanziger Jahre, 1920-1927, Frankfurt/M. 1982².

- 144 W. Hammer, *Nietzsche als Erzieher*, Leipzig 1914. Vgl. Th. Herfurth, *Zarathustras Adler im Wandervogelnest. Formen und Phasen der Nietzsche-Rezeption in der deutschen Jugendbewegung*, in: *Jahrbuch d. Archivs der dt. Jugendbewegung* 16(1986/87), S.63-110, hier S.87-94; Ch. Niemeyer, *Nietzsche, die Jugend und die Pädagogik. Eine Einführung*, Weinheim/München 2002, S.92f., 133; J. H. Ulbricht, *Nietzsche als „Prophet der Jugendbewegung“? Befunde und Überlegungen zu einem Rezeptionsproblem*, in: Herrmann, „Mit uns zieht die neue Zeit...“, a.a.O. (Anm. 64), S.80-114.
- 145 Als Korrektiv bzw. Kontrast zu „Junge Menschen“ müsste die wichtigste Zeitschrift der völkischen Bünde untersucht werden: *Der Zwiespruch. Unabhängige Zeitung für die Wanderbünde, Nachrichtenblatt für die Wandervogel-Ämter* (1919-33; mit fast jährlich wechselnden Untertiteln).
- 146 Vgl. W. Schuchart, *Sozialismus und Pazifismus. Skizzen zum politischen Programm der Zeitschrift „Junge Menschen“*, in: *Jahrbuch d. Archivs der dt. Jugendbewegung* 17(1988/92), S.141-162.
- 147 Zum Beispiel: W. Fabian, *Entschiedene Schulreform*, in: *Junge Menschen* 1(1920)10/11, S.108; S. Kawerau, *Klarheit im Denken!*, in: *Junge Menschen* 1(1920)22, S.246f.

148 E. Key, *Die neue Jugend*, in: *Junge Menschen* 1(1920)4, S.26.

149 In: *Junge Menschen* 6(1925)7, S.156-185.

150 In: *Junge Menschen* 7(1926)11, Innentitel und S.258-281, Zitat S.258.

151 In: *Junge Menschen* 1(1920)23, S.257f.; 2(1921)17, S.260ff.; 2(1921)18, S.275f.; 2(1921)20, Innentitel und S.310f. Die (zeitlose) Frage nach der erwünschten Nähe und gebotenen Distanz zwischen Schüler und Lehrer wurde hier nicht differenziert diskutiert, sondern mit Parteinahmen für Wyneken und seine Vorstellungen des „pädagogischen Eros“ beantwortet.

152 In: *Junge Menschen* 7(1926)2, S.31ff.; 8(1927)12, S.314f.

153 In: *Junge Menschen* 2(1921)2, Innentitel und S.18-24.

154 In: *Junge Menschen* 8(1927)12, S.316-318.

c. Pfadfindererziehung und Selbstbetätigung

Die deutsche Pfadfinderbewegung hat ihre Vorläufer und Vorbilder in paramilitärischen angelsächsischen Jugendorganisationen.¹⁵⁵ Der Berufsoffizier *Robert Stephenson Smyth Baden-Powell* (1857-1941), ein Kriegsheld und Idol der englischen Jugend, hatte im Burenkrieg (1899/1900) jugendliche Kundschafter und Boten ausgebildet und eingesetzt. Aus diesen Anfängen, verknüpft mit pädagogischen Vorstellungen von Kameradschaft, Verantwortungsübertragung und Einsatzbereitschaft, entstanden Regeln und eine Organisation für *Scouting-Spiele* für die zivilisationsgeschädigte großstädtische Jugend. Ältere und ähnliche Verbände wie die englischen *Boys' Brigades* und *Church Lads' Brigades* und die nordamerikanische *Woodcraft-Bewegung* schlossen sich an. 1908/09 wurde in London die Zentrale der *Boy Scouts* und *Girl Scouts* gegründet, die sich schnell in den englischen Kolonien und dann weltweit verbreiteten.¹⁵⁶ Pädagogische Ziele und praktische Methoden sowie spezielle Riten und Symbole des „Scouting for Boys“ fasste Baden-Powell in einem Handbuch zusammen. Eine Übersetzung durch den Stabsarzt *Alexander Lion* (1870-1962) gab den Anstoß für die deutsche Pfadfinderbewegung.¹⁵⁷

So entstanden 1909 in Bayern erste *Wehrkraftvereine* und *Pfadfinderzüge*, in Berlin ein

Verein Jugendsport in Feld und Wald. 1911 wurde der *Deutsche Pfadfinderbund* gegründet, ein Jahr später der *Bund Deutscher Pfadfinderinnen*. Die bald in ganz Deutschland, Österreich und der Schweiz verbreitete Organisation war von Offizieren geführt, zentralistisch aufgebaut und nach Altersgruppen eingeteilt. Während des Krieges wurden die Jugendlichen in Lazaretten und für Hilfsdienste eingesetzt. Nach 1918 wandelten sich unter heftigen internen Auseinandersetzungen die Ziele und Methoden; der militärische und obrigkeitstreue Charakter wurde abgebaut, die weltweite Pfadfinderbewegung von ihrem Gründer auf Völkerversöhnung und Friedensstiftung verpflichtet.¹⁵⁸

In Deutschland folgten zahlreiche Teilungen und Neugründungen konkurrierender Bünde, geschieden je nach Selbstverständnis in Traditionalisten oder Reformen, auch je nach Nähe oder Ferne zum weltweiten Scoutismus in „Internationalisten“ oder „Nationalisten“. So entstanden als eigene Zweige der *Bayerische Pfadfinderbund* (1919) und der *Deutsche Späherbund* (1919); vom *Deutschen Pfadfinderbund* trennten sich unter anderen der *Bund Deutscher Neupfadfinder* (1921) und der *Bund deutscher Ringpfadfinder* (1922). Zahlreiche kleinere Organisationen sorgten jeweils für Sonderentwicklungen. Die Fraktionen fanden mehrmals in unterschiedlichen Dachverbänden zusammen: *Großdeutscher Pfadfinderbund* (1925), *Bund der Wandervögel und Pfadfinder* (1926), *Deutscher Pfadfinderverband* (1929), *Reichsschaft deutscher Pfadfinder* (1932). Die Auflösung der freien Jugendarbeit 1933 betraf auch sämtliche Pfadfinderbünde; deren Verhaltensweisen reichten wie bei der *Bündischen Jugend* von freiwilliger Gleichschaltung und ideologischer Übereinstimmung mit der *Hitlerjugend* bis zu illegalem und widerständigem Fortleben einzelner Gruppen.¹⁵⁹

Gemeinsam hatten die deutschen Pfadfinderbünde nach dem Ersten Weltkrieg die Annäherung an den *Wandervogel* und die *Bündische Jugend*, was sich in Vorstellungen von einem

155 Als erste Gesamtdarstellung der fast unüberschaubar fraktionierten deutschen Pfadfinderbewegung: P. Strunk, *Die Pfadfinder in Deutschland 1909-2009*, Neckenmarkt 2011. Noch unersetzt K. Seidelmann, *Die Pfadfinder in der deutschen Jugendgeschichte*, Teil 1: Darstellung, Teil 2,1: Quellen und Dokumente aus der Zeit bis 1945, Teil 2,2: Quellen und Dokumente aus der Zeit nach 1945 bis in die Gegenwart, Hannover 1977, 1980, 1991. Vgl. ders., *Gruppe*, a.a.O. (Anm. 42), S.79-83.

156 Vgl. H. E. Gerr, *Pfadfindererziehung*. Baden-Powells Entwurf einer Erziehung durch Scouting, Baunach 1983, S.15-33, 139-153; ders., *Einführung in die Pfadfinderpädagogik*. Ein Handbuch für Leiterinnen und Leiter, Norderstedt 2009², S.104-119.

157 R. Baden-Powell, *Scouting für Boys*. A Handbook for Instruction in Good Citizenship, London 1908; *Das Pfadfinderbuch*. Nach General Baden-Powells Scouting for Boys unter Mitwirkung von Offizieren und Schulmännern, hg. v. Stabsarzt Dr. A. Lion, München 1909.

158 Vgl. Gerr, *Einführung*, a.a.O. (Anm. 156), S.11ff., 66ff.

159 Vgl. Seidelmann, *Pfadfinder*, a.a.O. (Anm. 155), passim; *Dokumentation der Jugendbewegung*, a.a.O. (Anm. 5), Bd. 2, S.776-798, Bd. 3, S.346-470, 1050-1055, 1472-1476.

„neuen Menschentum“ äußerte, das sich in der Gemeinschaft des „Bundes“ finden lasse. Die Lebensform der Kleingruppe als „Selbsterziehungsgemeinschaft“, die Praxis des Zeltlagers, die ursprünglichen Erziehungsziele „Charakterstärke“, „physische Kraft und Gesundheit“, „handwerkliche Geschicklichkeit“ und „Dienstbereitschaft“ machten die Pfadfinderbewegung auch für Reformpädagogen interessant.¹⁶⁰ Mit Sympathie und Zustimmung wurde sie zum Beispiel in der Zeitschrift „Der Säemann“ als zielgerichteter Weg zur Selbsterziehung und Persönlichkeitsbildung dargestellt.¹⁶¹ Karl Seidelmann (1899-1974), Pfadfinderführer, Landerziehungsheimgründer und Erziehungswissenschaftler, beschrieb das Konzept Baden-Powells gar als

„das erste und bisher einzige geschlossene pädagogische System einer außerschulischen Freizeiterziehung in der Moderne ..., das sich ‚an alle Volksklassen‘ wendet, von ‚konfessionellen und parteipolitischen Orientierungen‘ frei zu sein glaubt und sich seiner ideologischen Schranken insofern kaum noch bewußt ist, als das bürgerlich-christlich-nationale Fundament als selbstverständlich hingenommen wird. ... Selbsterziehung und jugendliche Selbstverwaltung, spielerische Momente und individuelle Ansprüche einer Persönlichkeitserziehung anhand von führerischen Leit- und Vorbildern beherrschen das theoretische Gedankengut.“¹⁶²

Adolphe Ferrière (1879-1960) bezeichnete die Pfadfinderbewegung als „Tatschule außerhalb der Schule im engeren Sinne“ und „dem Wesen und Bedürfnis der jungen Menschen“ genial angepasstes System.¹⁶³ Der Grundsatz „Scouting is Doing“ (heute: „Lernen durch Erfahrung“) führte die Pfadfinderbünde der Weimarer Zeit generell in Opposition zum traditionellen System der Lern-

schule. So beteiligten sie sich an der zeitgenössischen Diskussion zur Schulreform; der *Deutsche Pfadfinderbund* war Mitveranstalter der „Schulkonferenz der Bündischen Jugend“ im März 1928 und somit Verfechter der Gemeinschaftsschule.¹⁶⁴

„Die Jugendbewegung hat die Pflicht, sich für die Erneuerung der Schule einzusetzen“, hatte die Führerzeitschrift „Der Weiße Ritter“ bald nach Kriegsende verkündet, und das sei nicht mit einer kläglich gescheiterten Schülerrevolte oder halbherzig zugestandenem Schülerausschüssen getan, sondern müsse eine „Erneuerung von Grund auf“ aus der Kraft einer von ritterlichem Geist und sozialer Hilfsbereitschaft geprägten Jugend sein.¹⁶⁵

6. Rezeption der Reformpädagogik in der Arbeiterjugendbewegung

a. Bildungsbewegung und Schulreform

Die Arbeiterjugendbewegung verstand sich auch und zunächst als *Bildungsbewegung*. Das war ihrer Herkunft aus der sozialistischen Arbeiterbewegung geschuldet, die eine für alle Heranwachsenden zugängliche Bildung als „Schlüssel für soziale, politische und geistige Emanzipation“ forderte.¹⁶⁶ Der „Internationale Sozialistenkongress“ hatte im Jahr 1900 in Paris die „Erziehung und Organisierung der Jugend“ zu einer Aufgabe aller sozialistischen Parteien erklärt, und dies speziell zur Bekämpfung des Militarismus. In Deutschland gingen jedoch nicht die Parteien als solche, sondern die Arbeiterbildungsvereine mit Angeboten für Jugendliche voran, und so gaben sie der Jugendbewegung die Anfänge und die Richtung vor.

Charakteristisch für die Gründungsphase ist, dass nicht die jungen Fabrikarbeiter die Initiato-

160 Vgl. Nohl/Pallat, a.a.O. (Anm. 11), Bd. 1, S.55, Bd. 2, S.301, 303, Bd. 5, S.101, 116, 122.

161 W. Warstat, Der Geist des Pfadfinders und Wandervogels, in: Der Säemann. Monatsschrift für Jugendbildung und Jugendkunde NS 5(1914)12, S.426-432; Mitteilungen, in: ebd., NS 5(1914)5, S.192, NS 5(1914)6, S.223.

162 Seidelmann, Pfadfinder, a.a.O. (Anm. 155), Teil 1, S.32f.

163 A. Ferrière, Schule der Selbstbetätigung oder Tatschule, Weimar 1928, S.179.

164 Vgl. Seidelmann, Pfadfinder, a.a.O. (Anm. 155), Teil 1, S.21ff., 32ff., 42ff., 57ff., 161f.; Dokumentation der Jugendbewegung, a.a.O. (Anm. 5), Bd. 3, S.346-470.

165 Der Weiße Ritter. Einer Führerzeitung zweites Jahr 1(1919), S.4-6 (Ein Geleitwort), Zitat S.6; → Beitrag: Selbsttätigkeit.

166 Ch. Uhlig, Reformpädagogik: Rezeption und Kritik in der Arbeiterbewegung. Quellenauswahl aus den Zeitschriften *Die Neue Zeit* (1883-1918) und *Sozialistische Monatshefte* (1895/97-1918), Frankfurt/M. 2006, S.28; → Beiträge: Arbeiterbewegung; Erwachsenenbildung.

ren waren, sondern die Handwerkslehrlinge. Die Arbeiterjugendbewegung entstand zwar in den neuen urbanen und industrialisierten Ballungsgebieten, wurde anfangs jedoch getragen von den Lehrlingen des produzierenden Handwerks, die im wilhelminischen Klassensystem noch Chancen für Ausbildung und sozialen Aufstieg sahen und als erste bereit waren, für ihre Rechte zu kämpfen. Deren Interessen prägten dann auch die zahlreichen Aktivitäten der örtlichen Gruppen und der Dachverbände; im Katalog ihrer Forderungen stand vor allem die Pflege der eigenen allgemeinen Bildung, also die Vermittlung von Wissen und Erkenntnissen über die dürftige Grundausstattung durch die Volksschule hinaus.¹⁶⁷

Dies geschah zunächst in den traditionellen Formen der Arbeiterbildung: Vortrag und Diskussion. Ergänzend kamen die eigenen Zeitschriften hinzu, die jeweils allgemeinen Wissensstoff mit der Interpretation des „wissenschaftlichen Sozialismus“ vermittelten und umfangreiche Rubriken wie „Bildungsfragen“ pflegten: „Die Arbeitende Jugend“ für den norddeutschen, „Die Junge Garde“ für den süddeutschen Verband, dann „Arbeiter-Jugend“ als Zentralorgan.¹⁶⁸ „Wir wollen eine Lücke ausfüllen, die bisher wenig beachtet worden ist“, hieß es programmatisch im Blatt des norddeutschen Vereins. Der von der Volksschule vermittelte geistige Zustand der arbeitenden Jugend sei mangelhaft. Die wenigen Stunden Fortbildungsunterricht brächten keine Änderung dieses Zustandes; die von früh bis spät arbeitenden Eltern schieden für die Erziehung aus, die Lehrherren seien ungebildet und brutal, die

Gewerkschafter unfähig. Die Jugend müsse sich selbst helfen und selbst organisieren,

„beraten von Erwachsenen, die für diese Ziele sich interessieren, die die herrlichen Ideen unserer Zeit begriffen haben und erfüllt sind von tiefem Respekt vor der *Menschenwürde* auch der Jugendlichen, auch der arbeitenden“.¹⁶⁹

Mit denselben Argumenten stellte der süddeutsche Verband seine Ziele vor. Die „Erziehung furchtloser Mitstreiter für das Arbeitsheer der Zukunft“ verlange konkret ein umfangreiches Bildungsprogramm: „Vorträge aus den Gebieten der Geschichte, der Volkswirtschaft und Naturwissenschaft“, Analyse der Tagesereignisse „im Spiegel der Geschichtsanschauung ... von Marx und Engels“, Diskussionsabende zum Erlernen selbstständigen Redens und Denkens, Pflege der Kameradschaft und Geselligkeit und des revolutionären Arbeiterliedes.¹⁷⁰

Diese Richtlinien galten auch bei der Neuorientierung des *Verbandes der Arbeiter-Jugendvereine* nach dem Krieg. Im Tätigkeitsbericht des Hauptvorstands für 1920 hieß es, auch nach dem „Übergang zur Jugendbewegung“ sei die Bildungsarbeit das Fundament der Bewegung, und diese Arbeit expandiere sprunghaft. „Die Arbeiterjugend hat ganz richtig erkannt, daß heute die Bildungsarbeit wichtiger als je zuvor ist, sie pflegt sie in erhöhtem Maße, seitdem sie auch Zeit findet, in frohen Stunden Kräfte für ernste Arbeit zu sammeln.“¹⁷¹ So konnte man insgesamt tausende von Vorträgen, Diskussionsabenden und Kursen in den örtlichen Vereinen auflisten; die häufigsten Themengruppen lauteten: Jugend- und Arbeiterbewegung, Volkswirtschaft und Politik, Staats- und Verfassungslehre, Kunst und Literatur, Naturwissenschaft, Wandern und Reisen, Geschichte, Körperkultur und Gesundheitspflege, Alkohol und Nikotin.¹⁷²

Neben der selbstorganisierten *Fortbildung* galt das Interesse der *Schulreform*. Hier gab es keine Meinungsverschiedenheiten über die im

167 Vgl. H. Epe/W. Uellenberg-van Dawen, Kleine Chronik der deutschen und internationalen sozialistischen Kinder- und Jugendorganisationen 1900-1940, Bonn 1982 (Nachdruck 2004), S.5ff.

168 Die Arbeitende Jugend. Zeitschrift für die Interessen der jugendlichen Arbeiter und Arbeiterinnen, Organ des Vereins der Lehrlinge und jugendlichen Arbeiter Berlins 1(1905) bis 5(1909); Die Junge Garde. Organ des Verbandes junger Arbeiter Deutschlands 1(1906) bis 3(1908); Arbeiter-Jugend (1922: Monatsschrift des Verbandes der Arbeiterjugendvereine, ab 1923: Monatsschrift des Verbandes der Sozialistischen Arbeiterjugend Deutschlands, ab 1927: Monatsschrift der Sozialistischen Arbeiterjugend) 1(1909) bis 25(1933).

169 Arbeitende Jugend 1(1905)2, S.1-4.

170 Junge Garde 1(1906)1, S.1f.

171 Hauptvorstand des Verbandes der Arbeiter-Jugendvereine Deutschlands (Hg.), Von Weimar bis Bielefeld. Ein Jahr Arbeiterjugendbewegung, bearb. v. E. Ollenhauer, Berlin 1921, S.16.

172 Ebd., S.21f.

Spektrum der „Reformpädagogischen Bewegung“ vorgegebenen Ziele. Maxime war die Einlösung des alten Versprechens der Emanzipation und Chancengleichheit. „Die neue Schule im freien Volk“ werde sein: „statt einer Standesschule – *Einheitsschule*, statt einer Autoritätsschule – *freie Schule*, statt einer Lernschule – *Arbeitsschule*.“¹⁷³ Wenn in der Gesetzgebung und in der öffentlichen Diskussion über Schulfragen gehandelt wurde, meldete sich die Arbeiterjugend in diesem Sinne mit Versammlungen und Resolutionen zum „Recht der Jugend“ zu Wort.¹⁷⁴

Die wilhelminische *Volksschule* wurde stets kritisiert als Instrument der „herrschenden Klasse“, die Jugend des „arbeitenden Volkes“ zu ungebildeten Lohnsklaven heranzuzüchten, die *Fortbildungsschule* hingegen als ein richtiger Schritt zur Volksbildung gewürdigt.¹⁷⁵ Bei den Diskussionen der Weimarer Zeit über die Zukunft der Volksschule wurde jegliche Konfessionalisierung abgelehnt.¹⁷⁶ Die für alle gesellschaftlichen Schichten durchlässige *Einheitsschule*, wie sie in den Parteiprogrammen der Sozialdemokratie gefordert wurde, galt den Jugendbündeln als das gerechte Schulsystem der Zukunft; der Reformpädagoge und Politiker Heinrich Schulz formulierte ihnen das Programm dazu.¹⁷⁷ Bei der Reichsschulkonferenz 1920 fochten die Delegierten der Arbeiterjugend gemeinsam mit den Kollegen aus den

bürgerlichen Bündeln und den progressiven Schulreformern für deren Einführung.¹⁷⁸

b. Erziehungsgemeinschaft und Emanzipation

Die Arbeiterjugendbewegung bezeichnete sich seit ihrem Beginn auch als *Erziehungsgemeinschaft*. Das Programm der Wissensvermittlung wurde unterbaut durch eine systematisierte „sozialistische Erziehung“. Die Verwirklichung einer sozialen und menschenwürdigen Gesellschaft, so der Hintergrund, setze einen „neuen Menschen“ voraus, der solidarisch zu denken und zu handeln gelernt und geübt habe. Hier berief man sich vor allem auf den Philosophen Max Adler und den Psychologen Alfred Adler und deren Konzepte für eine „parteiische“, von einer Analyse der gesellschaftlichen und ökonomischen Verhältnisse ausgehende, jugendbewegten Idealismus und klassenkämpferischen Pragmatismus verknüpfende „Erziehung zur Solidarität“. Die Pädagogen *Otto Felix Kanitz* (1894-1940), *Kurt Löwenstein* (1885-1939) und *Anna Siemsen* (1882-1951) setzten die Theorien in die Praxis um. Ihre gemeinsame Grundüberzeugung war die reformpädagogische Idee von der Menschenwürde und Autonomie des Kindes; ihre Arbeitsfelder wurden „Kinderrepubliken“, Jugendorganisationen und Einheitsschulen, jedenfalls nicht – wie bei vielen bürgerlichen Reformern – Landerziehungsheime und Elite-Einrichtungen.¹⁷⁹

Der für die Arbeiterjugendbewegung maßgebliche Pädagoge war der 1933 ins Exil gezwungene Kurt Löwenstein. Der Philologe und Politiker, seit 1920 Reichstagsabgeordneter der USPD, dann SPD, seit 1921 Stadtrat und Schuldezernent in Berlin-Neukölln, engagierte sich in zahlreichen Funktionen und mit grundlegenden Publikationen für die Umsetzung demokratisch-sozialistischer und reformpädagogischer

173 F. Ausländer, Die neue Schule im freien Volk, in: Arbeiter-Jugend 11(1919)2/3, S.10f., 11(1919)4, S.22f., Zitat S.11.

174 Vgl. (NN), Das Recht der Jugend, in: Arbeiter-Jugend 1(1909)15, S.169f.; H. Schulz, Jugend und Bildung, in: Arbeiter-Jugend 1(1909)1, S.4f.

175 J. Hoffmann, Die deutsche Fortbildungsschule, in: Arbeiter-Jugend 1(1909)11, S.121f., 1(1909)12, S.133f., 1(1909)13, S.145f.; (NN), Das neue Fortbildungsschulgesetz, in: Arbeiter-Jugend 3(1911)9, S.129f.

176 (NN) Cordes, Unsere Volksschule muß weltlich sein!, in: Arbeiter-Jugend 14(1922)4, S.103-105; H. Schulz, Gegen die Schulreaktion!, in: Arbeiter-Jugend 19(1927)9, S.193f. Vgl. Anm. 177.

177 H. Schulz, Die Schulreform der Sozialdemokratie, Dresden 1911. Vgl. (NN), Die Schule der Zukunft, in: Arbeiter-Jugend 3(1911)16, S.241f.; B. Zimmermann, Arbeitsschule, in: Arbeiter-Jugend 4(1912)11, S.161f.; (NN), Eine Arbeitsschule, in: Arbeiter-Jugend 8(1916) 21, S.162f.; R. Weimann, Die Jugend im neuen Deutschland, in: Arbeiter-Jugend 11(1919)1, S.1f.

178 J. Lang, Die Einheitsschule, in: Arbeiter-Jugend 12(1920)14, S.149f.; H. Schaper, Die Jugend auf der Reichsschulkonferenz, in: Arbeiter-Jugend 12(1920)14, S.152f. Vgl. Anm. 139.

179 Vgl. Eberts, a.a.O. (Anm. 6), S.82-99; Oelkers, a.a.O. (Anm. 16), S.296f.

scher Ideen in die Praxis.¹⁸⁰ Löwensteins Hauptarbeit galt der deutschen und internationalen *Kinderfreunde*-Bewegung, die 1908 in Österreich und 1923 in Deutschland aus zahlreichen Freizeitbeschäftigungen und Ferienkolonien für Arbeiterkinder hervorging und zum größten Projekt der „Reformpädagogischen Bewegung“ überhaupt wurde. In Zeltlagern („Kinderrepubliken“) übten in den Weimarer Jahren insgesamt mehrere zehntausend Jungen und Mädchen Selbstorganisation, Selbsterziehung und demokratische Strukturen in größeren sozialen Einheiten ein.¹⁸¹

Nach dem Ersten Weltkrieg definierte sich die organisierte Arbeiterjugend neu und ausdrücklich als *Jugendbewegung*. Bei dem bald legendär gewordenen „Ersten Reichsjugendtag“ des *Verbandes der Arbeiterjugendvereine* in Weimar (28.-30. August 1920) feierte man ein jugendkulturelles Fest und erlebte sich als Keimzelle einer künftigen Gesellschaft. Die Abkehr von den früheren Zweck- und Selbsthilfevereinen war evident. „Jugend und Sozialismus“, als pathetisches Programm formuliert, bedeutete nun:

„Sozialismus nicht nur eine Sache des kritischen Verstandes, sondern auch Sache des Herzens. Nicht allein die Ueberführung des Eigentums an Produktionsmitteln in den Besitz der Gesamtheit, sondern in der Gegenwart schon von Mensch zu Mensch sozialistische Geisteskultur schaffen. Nicht allein für den Sozialismus den politischen Tageskampf

mit Rede und Schrift führen, auch sozialistisches Zusammenleben. Das ist der Sinn unsrer Jugendbewegung. Dieses Leben wollen wir gestalten, hell und freudig, und es soll in der freudearmen Welt der Arbeit aufgehen als neue Sonne.“¹⁸²

Die kultische Überhöhung der Gemeinschaft einer „neuen Jugend“ fand ihren Ausdruck in einem Gelöbnis ähnlich der „Meißnerformel“ der *Freideutschen Jugend* von 1913:

„In dem engen Gemeinschaftsleben beider Geschlechter wollen wir den Adel an uns bilden, um mitzubauen an einer sozialistischen Zukunft, bis wir an Stelle Hasses, Neides, Kleinsucht die Liebe der Menschen untereinander in Volks- und Völkergemeinschaften zum Siege geführt haben. Wir wollen die *Neurung des Sozialismus durch Tat und Beispiel* aus unsrer Jugendbewegung.“¹⁸³

Beim nächsten Reichsjugendtag in Bielefeld (30./31. Juli 1921) sah man sich als „kraftvoll vorwärts strebende Organisation der deutschen arbeitenden Jugend“, als „Erziehungsgemeinschaft und keine politische Kampforganisation“. Die Tätigkeitsberichte wiesen eine stolze Bilanz auf: Vorträge, Bildungskurse, Lese- und Diskutierabende, auch gesellige und unterhaltende Veranstaltungen für zehntausende Jungen und Mädchen, kulturelle Führungen und Besichtigungen, Wanderungen, Turnen und Sport, Volkstanz, Einrichtung von Jugendbibliotheken, Förderung von Jugendherbergen, Schaffung verbandseigener Jugendheime, eines eigenen Verlages und einer Einkaufs-Genossenschaft.¹⁸⁴ In einem „Sozialismus-Heft“ der „Freideutschen Jugend“ konnte es heißen, die bürgerliche Jugendbewegung habe keine Überzeugung, keine Kampfstellung und kein Ziel mehr außer der „Reformation des Lebensstils“; die proletarische Jugend, aus drückenden sozialen Umständen kommend und in die Härten des kapitalistischen Systems gestellt, sei heute die eigentliche Jugendbewegung.¹⁸⁵

180 Vgl. K. Löwenstein, *Sozialismus und Erziehung. Eine Auswahl aus den Schriften 1919-1933*, neu hg. v. F. Brandecker/H. Feidel-Mertz, Berlin/Bonn-Bad Godesberg 1976; H. Eppe, Kurt Löwenstein. Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik?, Lüneburg 1991; ders., *Erziehung für eine Zukunft, die nicht kam? Zur Bedeutung und Aktualität der politischen Pädagogik Kurt Löwensteins*, Oer-Erkenschwick 1993; E. Weiß, Radikaldemokratisch engagiert und brutal verfolgt, wiederholt verdrängt und bemerkenswert aktuell – Der sozialistische Pädagoge Kurt Löwenstein, in: M. Dust u.a. (Hg.), *Pädagogik wider das Vergessen. Festschrift für Wolfgang Keim*, Kiel/Köln 2000, S.469-489.

181 Vgl. H. Eppe, *Datenchronik der deutschen Kinderfreunde* 1919-1939, Oer-Erkenschwick 2000²; R. Gröschel (Hg.), *Auf dem Weg zu einer sozialistischen Erziehung. Beiträge zur Vor- und Frühgeschichte der sozialdemokratischen „Kinderfreunde“ in der Weimarer Republik – Eine Festschrift für Heinrich Eppe*, Essen 2006; Eppe/Herrmann, a.a.O. (Anm. 5), darin die Beiträge von H. Eppe und B. Brücher.

182 Hauptvorstand, *Das Weimar der arbeitenden Jugend*, a.a.O. (Anm. 10), S.9.

183 Ebd., S.55.

184 Hauptvorstand, *Von Weimar bis Bielefeld*, a.a.O. (Anm. 171), Zitate S.7, 16.

185 M. Hodann, *Die sozialistische Jugendbewegung in Deutschland*, in: *Freideutsche Jugend* 6(1920)5/6, S.196-201, Zitat S.197.

7. Rezeption der Jugendbewegung in der Reformpädagogik

a. Repräsentanten

Schon bei den älteren Reformpädagogen finden sich die unterschiedlichsten Formen der Begegnung mit der Jugendbewegung von empathischer Begleitung und wohlwollendem Protektorat bis zu kritischer Beobachtung und wissenschaftlicher Einordnung in die jeweils aktuelle Theorie und Praxis der Erziehung. Das gilt für den Schulmeister und Schulkritiker *Ludwig Gurlitt* wie für eine nächste Generation von psychologisch orientierten Hochschullehrern. Genannt sei ein Gegensatzpaar: Der national-konservative *Eduard Spranger* (1882-1963) analysierte in seinem Standardwerk „Psychologie des Jugendalters“ (1924) die Jugendbewegung als „gesellschaftliches Pubertätsphänomen“; diese Jugend sei leicht zu begeistern und gut zu gebrauchen für Dienste am mystisch überhöhten „Vaterland“.¹⁸⁶ Der christlich-pazifistische Friedrich Wilhelm Foerster hingegen identifizierte in seinem viel zitierten Erziehungsbuch „Jugendseele, Jugendbewegung, Jugendziel“ (1923) dieselben Vorgänge als einen grundstürzenden „Protest der Jugend gegen die alte Generation und deren Pädagogik, Lebenspraxis, Berufs- und Kulturauffassung“.¹⁸⁷

Systematisch befasste sich erst die Schule der „Geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ mit der Jugendbewegung als Teil ihres Theorems „Pädagogische Bewegung“.

Herman Nohl (1879-1960) zählte selbst zur „Erlebengeneration“ der Jugendbewegung. Als Privatdozent in Jena gehörte er zum *Sera-Kreis*, einer Gruppe von Literaten, Studentinnen, Studenten und Wandervögeln, die der Verleger Eugen Diederichs zur Pflege einer neuen Geselligkeit und Festkultur um sich gesammelt hatte; als Hochschullehrer in Göttingen zog er Studierende und Doktoranden besonders aus der Jugendbewegung an; während der Weimarer Republik war er ein begehrter Ratgeber und Referent zahlreicher jugendbewegter Kreise und Tagungen.¹⁸⁸

Nohl errichtete das jahrzehntelang gültige Theoriegebäude der „Pädagogischen Bewegung“: eine als zusammenhängend gedachte, innovative deutsche Reformpädagogik zwischen 1890 und 1930.¹⁸⁹ Das Thema floss in das „Handbuch der Pädagogik“ (1928-33) ein, aus dem wiederum das Lehrbuch „Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie“ (1935) hervorging.¹⁹⁰ Die (bürgerliche) Jugendbewegung nahm

186 E. Spranger, *Psychologie des Jugendalters*. Jubiläumsausgabe 1924-1949, mit einem Nachwort des Verfassers, Heidelberg 1949, S.130f., 143ff., 323. Vgl. L. Englert (Hg.), *Georg Kerschensteiner – Eduard Spranger*. Briefwechsel 1912-1931, München u.a. 1966, S.187f., 190. Zur nationalistischen Verherrlichung der Jugend und des Krieges 1914 und erneut 1933 vgl. E. Spranger, *An die Jugend*, in: *Der Säemann* NS 5(1914)9/11, S.386-393; *Das humanistische und das politische Bildungsideal im heutigen Deutschland*. Deutsche Abende im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Sechster Vortrag, Berlin 1916; März 1933, in: *Die Erziehung* 8(1933)7, S.401-408; *Fünf Jugendgenerationen 1900-1949*, in: ders., *Pädagogische Perspektiven*. Beiträge zu Erziehungsfragen der Gegenwart, Heidelberg 1951, S.25-57. Dazu Oelkers, a.a.O. (Anm. 16), S.180ff., 226ff., 261.

187 F. W. Foerster, *Jugendseele, Jugendbewegung, Jugendziel*, Erlenbach-Zürich u.a. 1923, S.7ff., 12, 19ff., 67-90. Vgl. ders., *Jugendlehre*. Ein Buch für

Eltern, Lehrer und Geistliche, Berlin 1904, bes. Vorwort und Einleitung; ders., *Erlebte Weltgeschichte 1869-1953*. Memoiren, Nürnberg 1953, S.39-47, 62-77, 155-164. Zu seiner anfangs ambivalenten Haltung zum Krieg vgl. F. W. Foerster, *Christus und der Krieg*, in: *Der Säemann* NS 5(1914)9/11, S.327-340; ders., *Die deutsche Jugend und der Weltkrieg*, Kassel 1915; ders., *Die deutsche Jugend und der Weltkrieg*, Kriegs- und Friedensaufsätze – Neue Ausgabe, Leipzig 1918. Dazu P. Max, *Pädagogische und politische Kritik im Lebenswerk Friedrich Wilhelm Foerstlers (1869-1966)*, Stuttgart 1999, S.70-150; → Beitrag: *Friedensbewegung*.

188 Vgl. W. Flitner, *Erinnerungen 1889-1945* (= *Wilhelm Flitner*, *Gesammelte Schriften*, hg. v. K. Erlinghagen u.a., Bd. 11), Paderborn 1986, S.105, 109f., 118-128, 170; *Dokumentation der Jugendbewegung*, a.a.O. (Anm. 5), Bd. 3, S.1452, 1483, 1487, 1747; M. G. Werner, *Moderne in der Provinz*. Kulturelle Experimente im Fin de Siècle Jena, Göttingen 2003, S.290-299.

189 Vgl. Oelkers, a.a.O. (Anm. 16), S.21; Thiel, a.a.O. (Anm. 8), S.11-19, 60ff.

190 H. Nohl, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland*, in: *Handbuch der Pädagogik*, a.a.O. (Anm. 11), S.302-374 (dort S.308-315: *Die Jugendbewegung*); ders., *Die pädagogische Bewegung in Deutschland*

darin und in sämtlichen Werken Nohls einen bevorzugten Raum ein.¹⁹¹ Er definierte sie, seinem Lehrer Wilhelm Dilthey folgend, als einen Teil der „Deutschen Bewegung“, die aus der Zeit des Sturm und Drang und der Romantik herüberreiche – als eine neue Kultur „aus dem Geist zweckfreier wertgläubiger Jugend“ gegen den „Materialismus“ und „Individualismus“ der Aufklärung. Der Wandervogel habe eine neue, originäre Form jugendlichen Selbstlebens geschaffen und der Pädagogik die Befreiung aus der „Schulform“ gebracht; die Jugendbewegung, metaphysisch gesteigert durch die Erfahrung des Krieges, habe die gesamte pädagogische, sozialpädagogische und jugendpflegerische Arbeit der Weimarer Republik revolutionär verwandelt in einen Dienst an der „Volksgemeinschaft“.¹⁹² Schließlich rechtfertigte Nohl den Übergang der reformpädagogischen und jugendbewegten „Individualpädagogik“ in die nationalsozialistische „Staatspädagogik“ als Umschlag von der „sokratischen“ in die „platonische“ Pädagogik.¹⁹³

und ihre Theorie, Frankfurt/M. 1935² (dort S.15-29: Die Jugendbewegung); → Beiträge: Einführung; Erziehungswissenschaft.

191 H. Nohl, Pädagogische Aufsätze, Berlin 1918, Langensalza 1929²; ders., Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt/M. 1949. Vgl. E. Blochmann, Herman Nohl in der pädagogischen Bewegung seiner Zeit. 1879-1960, Göttingen 1969, bes. S.63ff., 101ff., 130ff., 155ff., 167f.; J. S. Lee/M. Jourdan, Herman Nohl und die Jugendbewegung. Einige Überlegungen vor dem Hintergrund der Diskussion über das Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus, in: Neue Sammlung 30(1990)2, S.267-275.

192 Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland, a.a.O. (Anm. 190), S.310.

193 Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, a.a.O. (Anm. 190), Nachwort zur 2. Aufl. 1935 (S.280-288), unveränd. in der 3. Aufl. 1949 (S.221-227): Die zwei Formen der Pädagogik. Vgl. W. Klafki, Die gegenwärtige Kontroverse in der deutschen Erziehungswissenschaft über das Verhältnis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zum Nationalsozialismus, in: ders., Erziehung, Humanität, Demokratie: Erziehungswissenschaft und Schule an der Wende zum 21. Jahrhundert. Neun Vorträge, Marburg 1998 [Online-Dokument]; W. Klafki/J. L. Brockmann, Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus. Herman Nohl und seine „Göttinger Schule“ 1932-1937 – Eine individual- und gruppenbiografische, mentalitäts- und theoriegeschichtliche Untersuchung, Weinheim/Basel 2002.

Wilhelm Flitner (1889-1990), ein idealtypischer Vertreter der Vorkriegs- und Kriegsgeneration der bürgerlichen Jugendbewegung, bekundete stets seine Prägung durch Freundschaften in jugendbewegten akademischen Kreisen, Begegnungen mit führenden Köpfen der Reformpädagogik und der Landerziehungsheimbewegung, soziales Engagement in der Studentenbewegung.¹⁹⁴ Als Mitinitiator der Thüringer Volkshochschulbewegung lernte er Mitglieder, Ideen und Lebensformen der bürgerlichen und proletarischen Bünde kennen.¹⁹⁵ Als Hochschullehrer las und publizierte Flitner unentwegt über neue Erziehung und pädagogische Erneuerung, wobei er, dem Vorbild seines Lehrers Nohl folgend, die Jugendbewegung als konstituierenden Teil der „Pädagogischen Bewegung“ in den Mittelpunkt rückte.¹⁹⁶ Diese Lehrmeinung verfestigte er zuletzt für bundesrepublikanische Lehramtsstudenten im Handbuch „Die deutsche Reformpädagogik“ (1961).¹⁹⁷

Die wesentliche Wirkung der Jugendbewegung war für Flitner, dass sie einen „neuen Erzieherotyp“ hervorgebracht und die pädagogischen und fürsorglichen Institutionen der Weimarer Republik erobert und verändert habe. Die Wirtschaftskrise von 1932 und die „politische Krise von 1933-1945“ habe diese Generation aus dem pädagogischen Schaffen ausgeschaltet.¹⁹⁸ Ambivalente Äußerungen des Hochschullehrers zur

194 Flitner, Erinnerungen 1889-1945, a.a.O. (Anm. 188), passim. Vgl. J. Burmeister, Wilhelm Flitner – Von der Jugendbewegung zur Volkshochschule und Lehrerbildung. Biographische Studien zur Vorgeschichte reformpädagogischer Reflexion, Köln/Wien 1987.

195 Vgl. Flitner, Die Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit (zuerst 1979), in: ders., Ges. Schriften, Bd. 1, Paderborn 1982, S.321-338; ders., Erinnerungen 1889-1945, a.a.O. (Anm. 188), S.269, 272.

196 Flitner, Erinnerungen 1889-1945, a.a.O. (Anm. 188), S.295-345; ders., Die Pädagogische Bewegung. Beiträge – Berichte – Rückblicke (= Ges. Schriften, Bd. 4), Paderborn 1987.

197 W. Flitner/G. Kudritzki (Hg.), Die deutsche Reformpädagogik, Bd. 1: Die Pioniere der Pädagogischen Bewegung, Düsseldorf/München 1961, S.9-36. Vgl. zuletzt W. Flitner, Reformpädagogik, in: W. Rüegg (Hg.), Kulturkritik und Jugendkult, Frankfurt/M. 1974, S.137-146.

198 Ebd., Bd. 1, S.32-36. Dazu auch W. Flitner, Der Krieg und die Jugend (zuerst 1928), in: ders., Ges. Schriften, Bd. 4, Paderborn 1987, S.56-169.

Funktion der Erziehung und Jugendführung im „Dritten Reich“¹⁹⁹ sorgten für anhaltende Kontroversen über die Rolle der Pädagogik, aber auch der Jugendbewegung im Nationalsozialismus.²⁰⁰

Auch *Erich Weniger* (1894-1961) zählte sich selbst zur Jugendbewegung. Er engagierte sich in der *Freideutschen Jugend*, dann in der *Gilde Soziale Arbeit*, im *Hohenrodter Bund* und in der deutschen Sektion der *New Education Fellowship* und stieg auf in den Kreis der jungen Professoren und Direktoren der neuen Pädagogischen Akademien. Im „Dritten Reich“ und in der Bundesrepublik Deutschland war er als Experte für Wehrpädagogik gefragt. Weniger galt als liberaler Reformpädagoge und Verfechter einer „unpolitischen“, „autonomen Pädagogik“; neuerdings wurden die konservativen, nationalistischen, soldatischen Aspekte seines Denkens herausgestellt.²⁰¹

In „Wehrmachtserziehung und Kriegserfahrung“ (1938) fasste Weniger seine Beobachtungen aus dem Ersten Weltkrieg und seine Arbeiten aus der Weimarer Zeit zusammen. Seine zentralen Begriffe „Manneszucht“, „Kameradschaft und Gefolgschaft“, „Kampfgemeinschaft und Erziehungsgemeinschaft“, „Erziehung und Drill“ waren auch in der Spätphase der *Bündischen Jugend* bekannt und hoch bewertet.²⁰² In der Mitte der positiv besetzten „Kriegserfahrungen“ stand das Bild der neuen „Volksgemeinschaft“. Hier bekam die Jugendbewegung ihren historischen Platz zugewiesen: In ihren „Zellenbildungen“ habe sie ein Beispiel der „Gemeinschaftsbildung“ gegeben, die „Umgestaltung des Jugendlebens“ sei eine vorweggenommene neue „Volksordnung“, im „Soldatentum“ finde die Jugend wie das gesamte Volk die höchste Daseinsform.²⁰³

Als Kontrast zu dieser Gruppe der „opinionleader“ sei der Wandervogel, Weltreisende, Schriftsteller, Pädagoge und Kulturpolitiker *Adolf Reichwein* (1898-1944) genannt, der das prägende Gemeinschaftserlebnis der Gruppe und des Bundes stets auf seine praktische Arbeit projizierte.²⁰⁴ Im

199 W. Flitner, Die deutsche Erziehungslage nach dem 5. März 1933, in: *Die Erziehung* 8(1933)7, S.408-416; ders., Die pädagogischen Arbeiten der Jugendbünde, in: W. Vesper (Hg.), *Deutsche Jugend*. 30 Jahre Geschichte einer Bewegung, Berlin 1934, S.201-225. Vgl. ders., *Erinnerungen 1889-1945*, a.a.O. (Anm. 188), S.343-389.

200 Vgl. H. Kupffer, *Der Faschismus und das Menschenbild der deutschen Pädagogik*, Frankfurt/M. 1984, S.124ff.; W. Keim, *Bundesdeutsche Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus – eine kritische Bestandsaufnahme*, in: ders. (Hg.), *Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus – Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft*, Frankfurt/M. 1991³, S.15-34; A. Rang, *Spranger und Flitner 1933*, in: ebd., S.65-78; U. Herrmann, Nachwort, in: Flitner, *Ges. Schriften*, Bd. 4, Paderborn 1987, S.523-538; Klafki/Brockmann, a.a.O. (Anm. 193), S.11f., 273ff.

201 Vgl. B. Siemsen, *Der andere Weniger. Eine Untersuchung zu Erich Wenigers kaum beachteten Schriften*, Frankfurt/M. 1995, S.1-10; dies., *Erich Weniger, der „militante“ Reformpädagoge*, in: W. Böhm/J. Oelkers (Hg.), *Reformpädagogik kontrovers*, Würzburg 1995, S.127-138; K. Beutler, *Geisteswissenschaftliche Pädagogik zwischen Politisierung und Militarisierung – Erich Weniger*, Frankfurt/M. 1995; ders., *Der Begriff der Militärpädagogik bei Erich Weniger*, in: Th. Gatzemann/A. S. Göing (Hg.), *Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Krieg und Nationalsozialismus. Kritische Fragen nach der Verbindung von Pädagogik, Politik und Militär*, Frankfurt/M. 2004, S.109-124. Nur als Kontrast zu erwähnen der hagiographische Beitrag von U. Hartmann, *Erich Wenigers Militärpädagogik*, in: Gatzemann/Göing, a.a.O., S.125-139. Die eu-

phemistische Gegenposition zu Siemsen und Beutler bei E. Matthes, *Geisteswissenschaftliche Pädagogik nach der NS-Zeit. Politische und pädagogische Verarbeitungsversuche*, Bad Heilbrunn 1998.

202 E. Weniger, *Wehrmachtserziehung und Kriegserfahrung*, Berlin 1938.

203 E. Weniger, *Das Bild des Krieges. Erlebnis, Erinnerung, Überlieferung*, in: *Die Erziehung* 5(1930)1, S.1-21; ders., *Die Jugendbewegung und ihre kulturelle Auswirkung*, in: Erasmus [G. A. Schenkel] (Hg.), *Geist der Gegenwart. Formen, Kräfte und Werke einer neuen deutschen Kultur*, Stuttgart 1928, S.1-54. Zur Fortsetzung der Thematik und Begrifflichkeit nach 1945 vgl. E. Weniger, *Der Hohe Meissner*, in: *Göttinger Universitäts-Zeitung*, Nr. 18, 9.10.1946, S.1f. Zu Kontinuitäten und Diskontinuitäten bei Flitner, Litt, Nohl, Spranger und Weniger vgl. Matthes, a.a.O. (Anm. 201), bes. S.170ff., 208ff., 223ff., 251ff. Zum Thema allgemein W. Keim, *Bildung versus Erziehung. Gab es einen Paradigmenwechsel im Erziehungsdenken unter der Nazi-Diktatur?*, in: H. Lehmann/O. G. Oexle (Hg.), *Nationalsozialismus in den Kulturwissenschaften*, Bd. 2, Göttingen 2004, S.223-258.

204 A. Reichwein, *Bemerkungen zu einer Selbstdarstellung (zuerst 1933)*, in: *Adolf Reichwein. Ein Lebensbild aus Briefen und Dokumenten*, ausgew. v.

Unterschied zu vielen Freunden und Kollegen kam er jedoch nicht zu einem mystifizierten Verständnis von „Volksgemeinschaft“, sondern entwarf die Vision einer „neuen Gesellschaft“ eines „bündischen“, freiheitlichen und demokratischen Sozialismus. Der war auf „Führung und Selbstbestimmung“ angelegt und sollte sich als Arbeits-, Lern- und Lebensgemeinschaft in kleinen Gruppen verwirklichen.²⁰⁵ Dies übte bereits der Marburger Doktorand in einem pädagogischen Pionierprojekt im Sommer 1921: einer „Arbeitsgemeinschaft“ von Jungarbeitern und jugendbewegten Studenten aus unterschiedlichen politischen und weltanschaulichen Lagern als Modell einer toleranten Gemeinschaft in einer polarisierten Gesellschaft.²⁰⁶

In seinen Publikationen zeichnete Reichwein ein positives, bei aller biographischen Authentizität jedoch stark idealisiertes Bild der Jugendbewegung. Ihre Entstehung in den sozialen und ökonomischen Verhältnissen um 1900 analysierte er als Selbstbefreiung der Jugend in einer Zeit erzieherischer Sterilität und geistigen Todes. Ohne jede sozialistische Theorie und ohne gesellschaftliche oder politische Zwecksetzung habe diese Bewegung das Bild der „neuen Menschengemeinschaft“ geschaffen.²⁰⁷

b. Zeitschriften

Eine sehr unterschiedliche Wahrnehmung und Bewertung der Jugendbewegung durch die Reformpädagogik findet sich auch in den erziehungswissenschaftlichen *Zeitschriften* verschiedener Richtungen. Man darf davon ausgehen, dass die gedruckten Periodika in einer heute kaum vorstellbaren Intensität gelesen und diskutiert wurden und zur Information und Meinungsbildung beitrugen. Berichte und Kommentare, Rezensionen, wechselseitiges Zitieren, gelegentlich auch Polemisieren in pädagogischen und jugendbewegten Blättern deuten darauf hin, dass ein Austausch stattfand und die Leserschaften sich kannten und gegenseitig beeinflussten. Ein weiteres Indiz: Etliche Autoren schrieben für die Zeitschriften beider Provenienz. So publizierten die Wandervogel-Führer und Lehrer Edmund Neuen-dorff und *Georg Schmidt* (1890 - wahrscheinlich 1945) in „*Der Säemann*“, ersterer wurde dort sogar Schriftleiter.²⁰⁸ Umgekehrt wurden prominente Reformpädagogen wie Gurlitt, Hell, Karsen, Kawerau, Koch, Paulsen und Wyneken eingeladen, ihre Ideen und Projekte in Zeitschriften der Bünde oder in „*Freideutsche Jugend*“ und „*Junge Menschen*“ vorzustellen.²⁰⁹ Für die „*Arbeiter-Jugend*“ schrieb Heinrich Schulz über aktuelle reformpädagogische und bildungspolitische Themen.²¹⁰

Vor dem Ersten Weltkrieg fand ein solcher Austausch allerdings nur selten statt. „*Der Säemann*“, herausgegeben von der *Hamburger Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung*, alsbald gemeinsam mit dem *Bund für Schulreform*²¹¹, interessierte sich zwar seit seinem Beginn für das Thema „Jugend“.²¹² Zunächst war dies jedoch fokussiert auf „Jugendpflege“ und „Jugendfürsorge“ und die aufkommende wissenschaftliche „Jugendlehre“; auch die Werbung der Politik um die junge Generation und

R. Reichwein unter Mitwirkung von H. Bohnenkamp, hg. und kommentiert v. U. Schulz, Bd. 1, Sonderausgabe München 1974, S.253-262.

205 H. Schernikau, Tiefensee – ein Schulmodell aus dem Geist der deutschen Klassik. Reformpädagogik am Beispiel Adolf Reichweins im geistes- und gesellschaftsgeschichtlichen Grundriss, Weinheim/Basel 2009, S.307. Vgl. U. Amlung, Adolf Reichwein 1898-1944. Ein Lebensbild des politischen Pädagogen, Volkskundlers und Widerstandskämpfers, Bd. 1, Frankfurt/M. 1991, S.27-72.

206 A. Reichwein, Eine Arbeitsgemeinschaft (zuerst 1922), in: U. Amlung u.a. (Hg.), Adolf Reichwein und Fritz Klatt. Ein Studien- und Quellenband zu Erwachsenenbildung und Reformpädagogik in der Weimarer Republik, Weinheim/München 2008, S.41-48.

207 A. Reichwein, Vom Gemeinschaftssinn der deutschen Jugendbewegung. Zugleich ein Abriss ihrer Soziologie (zuerst 1923), in: Reichwein, Lebensbild, a.a.O. (Anm. 204), Bd. 2, S.145-149.

208 Vgl. Anm. 216.

209 Vgl. Anm. 77, 78, 87, 101, 103, 104, 130, 131, 147, 149; die Beispiele lassen sich mehren.

210 Vgl. Anm. 174, 176, 177.

211 *Der Säemann*. Monatsschrift für pädagogische Reform 1(1905) bis 5(1909); Neue Serie: Zs. f. Jugendwohlfahrt, Jugendbildung und Jugendkunde 1(1910) bis 5(1914).

212 P. Natorp, Pestalozzi unser Führer, in: *Der Säemann* 1(1905)1, S.6-8.

die Erfolge der sozialdemokratischen Jugendarbeit wurden gesehen und als Gefahr beschrieben.²¹³ Mit ihren ersten öffentlichen Auftritten wurde dann die „Jugendbewegung“ interessant. Bei zustimmender Parteinahme für die *Freideutsche Jugend*²¹⁴ und kritischer Distanz zur „Jugendkulturbewegung“²¹⁵ sah man Wandervogel und Pfadfinder auf dem besten Wege zur Selbsterziehung und Persönlichkeitsbildung und zur Verwirklichung vaterländischer Tugenden.²¹⁶

Einen speziellen Beitrag zur mentalen Orientierung auf den Krieg leistete die Zeitschrift mit einer „der deutschen Jugend und ihren Führern“ gewidmeten Nummer „Deutschlands Jugend 1914“. Die Pädagogen Friedrich Wilhelm Foerster, Georg Kerschensteiner, Eduard Spranger und Julius Ziehen, der Philosoph Paul Natorp und andere führten hier die gesamte Phraseologie vor von großen Zeiten und heiligem Krieg, vom Krieg als Erlebnis des Volkstums und Jungbrunnen der Nation, vom Opfergang der Jugend und der im Kampf geläuterten Jugend als Träger der Zukunft.²¹⁷ Speziell die Jugend-

bewegung – so Spranger – habe bereits „Großes für den schweren Augenblick geleistet“, sich mit „Marschtüchtigkeit, Entschlossenheit, Gemeinsamkeit und alle[n] kriegerischen Tugenden“ auf 1914 vorbereitet, was hoffentlich nach dem Krieg erhalten und als „Gegengewicht gegen die notwendige Gelehrsamkeit der Schulsäle“ lebendig bleibe. Lediglich bei Foerster und Kerschensteiner war auch die Rede von künftiger „Wiederversöhnung der Völker“.²¹⁸

Auch „*Die Erziehung*“, das Organ der „Geisteswissenschaftlichen Pädagogik“²¹⁹, befasste sich intensiv mit der Jugendbewegung. Ein programmatischer Beitrag des Mitherausgebers Nohl gab die Linie bis 1933 vor: Es ging um die „Einheit der Pädagogischen Bewegung“, die sich bereits in den „elementaren pädagogischen Lebensbewegungen“ – Jugendbewegung und Volkshochschulbewegung – zeige. Beide seien „auf das Ganze des Ideals gegangen“, und speziell die Jugendbewegung suche nach „einer neuen Humanität in einer neuen Gesellschaft“.²²⁰ In diesem Sinne folgten zahlreiche grundsätzliche Artikel über „Wesen und pädagogische Bedeutung der Jugendbewegung“, aber auch Beiträge über aktuelle Entwicklungen in den Bünden, Tagungs- und Literaturberichte.²²¹ Während „Jugendbewegung“

213 H. Ullmann, Der Kampf um die Jugend, in: Der Sämman NS 3(1912)4, S.145f.; ders., Die Jugend und die Parteien, in: Der Sämman NS 3(1912)5, S.198-202.

214 W. Assmus, Freideutsche Jugend, in: Der Sämman NS 4(1913)10, S.464-467; T. Friedemann, Der erste freideutsche Jugendtag, in: Der Sämman NS 4(1913)11, S.485-492; Diskussionsbeiträge und Kurzberichte u.a. von G. Bäumer, P. Natorp, A. Weber in den Rubriken „Mitteilungen“ und „Stimmen des Tages“, 1913/14 passim.

215 P. Cauer, Im Kampf um die Jugend, in: Der Sämman NS 5(1914)2, S.41-55; F. W. Foerster, Die Bewegung für „Jugendkultur“, in: Der Sämman NS 5(1914)5, S.196f.; Kurzbeiträge in den Rubriken „Mitteilungen“ und „Aus Zeitschriften“, 1913/14 passim.

216 G. Schmidt, Vom Wandervogel und seiner Bedeutung in der Gegenwart, in: Der Sämman NS 4(1913)7, S.309-312; E. Neuendorff, Vom Wandervogel, in: Der Sämman NS 5(1914)1, S.12-16; W. Warstat, Der Geist des Pfadfinders und Wandervogels, in: Der Sämman 5(1914)12, S.426-432; Mitteilungen, in: Der Sämman NS 5(1914)5, S.192, NS 5(1914)6, S.223.

217 Vgl. die Beiträge in: Der Sämman NS 5(1914)9/11; M. von Gruber, Was uns die Augusttage 1914 lehren, S.321-327; F. W. Foerster, Christus und der Krieg, S.327-340; K. Scheffler, Die deutsche Zukunft, S.341-345; P. Natorp, Die große Stunde – was

sie der Jugend kündet, S.354-356; H. Reich, Der Weg der Jugend, S.356-358; J. Ziehen, Der Krieg 1914 als Erlebnis des deutschen Volkstums, S.376-383; G. Kerschensteiner, Offener Brief an meine amerikanischen Freunde, S.383-385; E. Spranger, An die Jugend, S.386-393; dazu F. Avenarius, An unsere Jugend, in: Der Sämman NS 5(1914)12, S.417-420; → Beitrag: Friedensbewegung.

218 E. Spranger, An die Jugend, in: Der Sämman NS 5(1914)9/11, S.390f.

219 Die Erziehung, Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben 1(1925/26) [= 1(1926)] bis 17(1942).

220 H. Nohl, Die Einheit der Pädagogischen Bewegung, in: Die Erziehung 1(1926)1, S.57-61.

221 C. Mennicke, Wesen und pädagogische Bedeutung der Jugendbewegung, in: Die Erziehung 1(1926)5, S.263-268; W. Stählin, Über den gegenwärtigen Stand der Jugendbewegung, in: Die Erziehung 2(1927)8, S.469-490; ders., Über die Jugendbewegung, in: Die Erziehung 3(1928)12, S.701-712, 4(1929)2, S.118-134; F. Glaeser, Das Bild der Jugend, in: Die Erziehung 4(1929)2, S.73-94. Vgl. die Listen der Autorinnen und Autoren bei H. E. Ott, Grundzüge der hermeneutisch-pragmatischen Päd-

in der Regel identisch war mit den bürgerlichen Bündeln, blickte ein Bericht über die sozialistischen *Kinderfreunde* über diesen Horizont hinaus. Die Arbeiterbewegung werde Kulturbewegung, hieß es dazu.²²²

Im April 1933 veröffentlichte das Blatt die bis heute kontrovers diskutierten Leitartikel von Spranger und Flitner über „die großen Ereignisse, die der März 1933 für das Deutsche Volk und das Deutsche Reich gebracht hat“ – schwankend zwischen Zustimmung und Skepsis, „teils mitgerissen durch die vaterländische Begeisterung, teils in der Beklommenheit, die jede schicksalhafte Entscheidung erweckt“²²³. Mit positiv gestimmten Berichten über die Auflösung des *Reichsausschusses der deutschen Jugendverbände*, das Verbot der Bünde und den Aufbau der neuen Staatsjugend beendete die Zeitschrift ihre Beschäftigung mit der Jugendbewegung.²²⁴ Aus dem skizzierten Rahmen fiel nur eine kritische, mutige Betrachtung von *Josepha Fischer* (1900-1994), einer Sprecherin der katholischen Jugend, die den Totalitätsanspruch der *Hitlerjugend* und die Vereinheitlichung der Jugendarbeit als verhängnisvolle Preisgabe der demokratischen Vielfalt des Weimarer Staates beklagte.²²⁵

Aus weiteren Periodika ließe sich Material häufen und das Bild einer disparaten Rezeption der Jugendbewegung in der Reformpädagogik vertiefen.²²⁶ Zum Beispiel: In der von Gustav Wyneken herausgegebenen und redigierten Zeit-

schrift „*Die Freie Schulgemeinde*“ wurden vor allem die Vorstellungen des streitbaren Pädagogen über Schule und Jugendkultur ausgebreitet. Hier veröffentlichte Wyneken auch zornige Polemiken gegen seine Gegner in jugendbewegten und reformpädagogischen Bündeln und deren Zeitschriften.²²⁷ Diskussionsforum und Kampfblatt des *Bundes Entschiedener Schulreformer* um Paul Oestreich war „*Die Neue Erziehung*“. In diesem Blatt kamen auch Autorinnen und Autoren aus den linken bürgerlichen und den proletarischen Fraktionen der Jugendbewegung zu Wort.²²⁸ „*Das Werdende Zeitalter*“, deutschsprachige Zeitschrift des *Weltbundes für Erneuerung der Erziehung* um *Elisabeth Rotten* (1882-1964), veröffentlichte Beiträge und Literaturberichte über Jugend und Jugendbewegungen, auch Entwicklungen im Ausland.²²⁹

c. Praxisfelder

In der Eigengeschichtsschreibung der Jugendbewegung wird gern eine Fülle von Schulversuchen, Einrichtungen der Jugend- und Erwachsenenbildung sowie Modellen der Sozialpädagogik als aus diesem Kreise entstanden in Anspruch genommen.²³⁰ Im Einzelfall ist genau

gogik in Deutschland. Eine Monographie über die Zeitschrift „*Die Erziehung*“ von 1925-1933, Göttingen 1971, S.23-31, 160-165.

222 V. Fadrus, *Die Kinderfreunde* in Österreich und Deutschland, in: *Die Erziehung* 5(1930)4, S.238-249, 5(1930)5, S.294-301.

223 E. Spranger, März 1933, in: *Die Erziehung* 8(1933)7, S.401-408; W. Flitner, *Die deutsche Erziehungslage nach dem 5. März 1933*, in: *Die Erziehung* 8(1933)7, S.408-416.

224 *Nachrichten/Jugendführung*, in: *Die Erziehung* 8(1933)12, S.733f.; W. Kindt, *Der Aufbau der staatlichen Jugendführung*, in: *Die Erziehung* 9(1934)3, S.191-196.

225 J. Fischer, *Die innere Lage der neuen Jugendführung*, in: *Die Erziehung* 9(1934)3, S.196-201.

226 Vgl. Ansätze bei Herrmann, *Jugend, Jugendbewegung, Jugendkultur*, a.a.O. (Anm. 8); Quellentexte bei Uhlig, a.a.O. (Anm. 166).

227 *Die Freie Schulgemeinde*. Organ des Bundes für Freie Schulgemeinden 1(1910/11) bis 11(1920).

228 *Die Neue Erziehung*. Monatsschrift für entschiedene Schulreform und freiheitliche Schulpolitik 1(1919) bis 15(1933). Vgl. A. Bernhard, *Demokratische Reformpädagogik und die Vision von der neuen Erziehung*. Sozialgeschichtliche und bildungstheoretische Analysen zur Entschieden Schulreform, Frankfurt/M. 1999, S.99-121.

229 *Das Werdende Zeitalter*. Organ des Internationalen Arbeitskreises für Erneuerung der Erziehung 1(1922) bis 11(1932). Vgl. D. Haubfleisch/J. W. Link, *Das Werdende Zeitalter* (Internationale Erziehungsrundschau). Register sämtlicher Aufsätze und Rezensionen einer reformpädagogischen Zeitschrift in der Weimarer Republik, Oer-Erkenschwick 1994.

230 Vgl. *Dokumentation der Jugendbewegung*, a.a.O. (Anm. 5), Bd. 3, S.1409-1443 (*Jugendbewegung und Volksbildung*), 1444-1476 (*Schulversuche aus der Jugendbewegung*), 1477-1520 (*Jugendbewegung und soziale Arbeit*), 1521-1528 (*Die Arbeitslagerbewegung*). Dazu als kenntnisreiche zeitgenössische Übersicht: J. Fischer, *Die soziale und kulturelle Bedeutung der Jugendbewegung*, in: *Sozialrechtliches Jahrbuch* 3(1932), S.62-86; → Beiträge: *Erwachsene*

hinzusehen, ob und wie weit das zutrifft; oft sind nur personelle Kontinuitäten festzustellen. Ein einheitliches Bild ergibt sich auch hier nicht, sondern ein Spektrum höchst unterschiedlicher Werke und Persönlichkeiten der Reformpädagogik, die kaum mehr als die lebensgeschichtliche Prägung durch die Jugendbewegung gemeinsam haben.

Der überragende Einfluss von Pädagogen auf die Jugendbewegung schon in der Anfangszeit ist unübersehbar.²³¹ Oft zitiert, aber nicht näher untersucht ist die Beobachtung, dass nach dem Erlebnis von Krieg und Revolution eine Vielzahl junger Lehrer aus den Bünden hervorging und an reformpädagogische Schulen drängte.²³² In der Tat bevorzugten diese Pädagogen Gemeinschaftsschulen und Landerziehungsheime, außerdem die kleinen Schulen, die oft im Zusammenhang mit Siedlungen und Landkommunen – also alternativen Formen neuen Lebens und Arbeitens – entstanden.²³³ Das heißt: Schulmodelle, an denen sich die enthusiastische Philosophie der Jugendbewegung von der „Gemeinschaft“ und der „Selbsterziehung“ zu verwirklichen schien – und wo es die Vision gab,

nenbildung; Schule; Sozialpädagogik; Fahrten und Lager.

231 In den Quellen begegnen zahlreiche Namen von Pädagogen, aber nur selten biographische Daten. Eine systematische Erfassung jugendbewegter Biographien ist ein auch die Geschichte der Reformpädagogik berührendes Forschungsdesiderat. Vgl. einstweilen dazu die Kurzchroniken und zahlreiche Quellentexte in: Dokumentation der Jugendbewegung, a.a.O. (Anm. 5). Die drei Bände enthalten insgesamt 344 Kurzbiographien. Weitere 252 (meist stark fehlerhaltige) biographische Beiträge gibt es bei: H. Jantzen (Hg.), Namen und Werke. Biographien und Beiträge zur Soziologie der Jugendbewegung, Bd. 1-5, Frankfurt/M. 1972-82. Davon sind rund ein Drittel Pädagogen und Erziehungswissenschaftler. Die Auswahlkriterien für die Namen werden in beiden Werken nicht benannt; die Texte sind unkritisch und wurden in der Regel von den Befragten selbst oder nahestehenden Personen erarbeitet. Weiteres biographisches Material findet sich verstreut in der Literatur zur Jugendbewegung.

232 Vgl. W. Flitner, Der Krieg und die Jugend (zuerst 1928), in: ders., Ges. Schriften, Bd. 4, Paderborn 1987, S.167f.

233 Vgl. Dokumentation der Jugendbewegung, a.a.O. (Anm. 5), Bd. 3, S.1444-1447; Oelkers, a.a.O. (Anm. 16), S.107f., 308ff.; → Beitrag: Schule.

mit der „neuen Schule“ und einer „neuen Erziehung“ die Gesellschaft verändern zu können.

Das galt besonders für die ersten *Gemeinschafts-* und *Versuchsschulen* in Hamburg, Bremen und Berlin. Ein bezeugtes Beispiel ist die 1919 gegründete Hamburger Versuchsschule Telemannstraße 10, wo erfahrene Praktiker und jugendbewegte Idealisten erfolgreich zusammenarbeiteten.²³⁴ Ein autobiographisches, sehr lebendiges Beispiel überlieferte *Alfred Ehrentreich* (1896-1998), der seine berufliche Laufbahn in Wickersdorf begonnen hatte und von Fritz Karsen für das Kaiser-Friedrich-Realgymnasium in Berlin-Neukölln (die spätere Karl-Marx-Schule) geworben wurde.²³⁵ Ähnliches berichtete Hans Alfken, den Karsen während der Reichsschulkonferenz kennengelernt und nach Abschluss des Studiums als Lehrer an seine Schule geholt hatte.²³⁶

Das Musterbeispiel für in der Umbruchsituation von 1918/19 radikalisierte Initiativen bietet die Hamburger *Wendeschule* (Versuchsschule Breitenfelderstraße 35). Ihre Gründergruppe, der *Wendekreis*, war ein Freundeskreis jugendbewegter Lehrer, voran *Friedrich Schlünz* (1887-1933), *Fritz Jöde* (1887-1970), *Max Tepp* (1891-1975).²³⁷ Hier wurde pathetisch die „Revolution der Schule“ und damit auch die Absage an die sich organisierende Schulreform der Weimarer Zeit verkündet; das grenzenlose Vertrauen in die Selbsterziehungskräfte der Kinder und Jugendlichen endete im Chaos und führte das Experiment zurück in die Arbeitsformen einer Normalschule.²³⁸

234 Versuchsschule Telemannstraße 10. 1919-1929. Ein Bericht über ihre Entwicklung und ihren gegenwärtigen Stand. Vom Lehrkörper erstattet, Hamburg 1929, S.5-11, 98-103. Vgl. R. Lehberger, „Schule als Lebensstätte der Jugend“. Die Hamburger Versuchs- und Gemeinschaftsschulen in der Weimarer Republik, in: U. Amlung u.a. (Hg.), „Die alte Schule überwinden“. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus, Frankfurt/M. 1993, S.32-64.

235 Ehrentreich, a.a.O. (Anm. 80), S.86-127.

236 Alfken, a.a.O. (Anm. 142), S.854ff.

237 Vgl. F. Jöde (Hg.), Pädagogik deines Wesens. Gedanken der Erneuerung aus dem Wendekreis, Hamburg 1919, bes. S.23ff., 59ff., 66ff.; → Beitrag: Schule.

238 Vgl. K. Zeidler, Die Wiederentdeckung der Grenze. Beiträge zur Formgebung der werdenden Schule,

Höchst erfolgreich hingegen arbeitete die 1922 entstandene *Schulfarm Insel Scharfenberg* bei Berlin. Ihr Gründer *Wilhelm Blume* (1884-1970) berief sich auf die Kulturformen des Wandervogels – das Gemeinschafts- und Selbsterziehungserlebnis in der Gruppe, das naturverbundene Leben auf der Wanderung und im selbstgeschaffenen Landheim außerhalb der Großstadt, und das Prinzip der „ganzheitlichen Erziehung“: die Verbindung von Unterricht und landwirtschaftlicher, gärtnerischer und handwerklicher Arbeit; das Mitbestimmungsprinzip dieser Schulgemeinde galt als „radikaldemokratisches“ Experiment.²³⁹

Der akademischen Jugendbewegung eng verbunden war *Max Bondy* (1892-1951). Beginnend 1920 mit einer eigenen Schulgründung auf dem *Sinntalhof* bei Bad Brückenau, dann in der *Schulgemeinde Gandersheim* und der *Schulgemeinde Marienau*, entwickelte er gemeinsam mit seiner Frau, der Psychoanalytikerin *Gertrud Bondy* (1889-1977), das Konzept einer elitären bürgerlichen „Kulturschule“ als Ausgangsort eines „modernen Ordens“ der Gebildeten und Herrschenden.²⁴⁰ Mit der gesellschaftsverändernden Kraft neuer Eliten rechnete auch der Philosoph Leonard Nelson, der seine Anhänger in einem *Internationalen Jugendbund* (später: *Internationaler Sozialistischer Kampfbund*) sammelte. Im *Landerziehungsheim Walkemühle* bei

Melsungen, 1924 von dem in Bieberstein und Haubinda erprobten Lehrer *Ludwig Wunder* (1878-1949) eröffnet, dann von *Minna Specht* (1879-1961) geleitet, versuchte Nelson, seine Maximen einer ethischen, freiheitlichen, sozialistischen, antimilitaristischen Erziehung künftiger Führungskräfte für einen Rechtsstaat ohne Klassenunterschiede umzusetzen.²⁴¹

Als eine Initiative direkt aus den Reihen der Jugendbewegung ist das 1928 von Karl Seidelmann gegründete *Landerziehungsheim Münder* am Deister zu nennen. Die Jungen des Heimes bildeten eine Gruppe der *Deutschen Freischar* und gingen gemeinsam „auf Fahrt“ und ins Zeltlager. Charakteristische Parolen aus der Spätphase der *Bündischen Jugend* sind in die Grundsätze des Hauses eingegangen: Führer und Gefolgschaft, Kameradschaft, Gemeinschaftssinn, Persönlichkeitsbildung, Naturverbundenheit; die Schüler wurden auf „männlich straffe Zucht“ verpflichtet.²⁴²

Das berühmt gewordene *Schulmodell Tiefensee* an einer einklassigen Dorfschule in der Mark Brandenburg – während der NS-Zeit entstanden – soll für die Zusammenführung positiver Erfahrungen aus der Jugendbewegung und den Landerziehungsheimen in einer lebens- und naturnahen Arbeitsschule stehen. Adolf Reichwein hat es beschrieben als neue Gemeinschaft von Erzieher und Kind anstelle der früheren Spaltung in „Kathedre“ und „Klasse“.²⁴³

Aus der *Freideutschen Jugend* gingen mehrere Initiativen und Modelle der Jugend- und Erwachsenenbildung hervor. Als Vorreiter ist das *Freideutsche Jugendlager Klappholttal* auf der Insel Sylt zu nennen, 1919 gegründet von dem Arzt *Knud Ahlborn* (1888-1977), das sich zu einer (heute noch bestehenden) Heimvolkshochschule entwi-

Jena 1926; P. Dudek, Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs, Bad Heilbrunn 1999, S.84-89; H. Ullrich, Schulreform aus dem Geist der Jugendbewegung: Der Hamburger Wendekreis, in: Herrmann, „Mit uns zieht die neue Zeit...“, a.a.O. (Anm. 64), S.377-402.

239 Vgl. W. Keim, Zur Aktualität reformpädagogischer Schulmodelle. Das Beispiel der Schulfarm Insel Scharfenberg, in: Jahrbuch d. Archivs der dt. Jugendbewegung 16(1986-87), S.295-320; D. Haubfleisch, Schulfarm Insel Scharfenberg. Mikroanalyse der reformpädagogischen Unterrichts- und Erziehungsrealität einer demokratischen Versuchsschule im Berlin der Weimarer Republik, Frankfurt/M. 2001, bes. S.55-76.

240 M. Bondy, Das neue Weltbild in der Erziehung, Jena 1922. Vgl. B. Kersken, Gertrud und Max Bondy. Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik?, Lüneburg 1991; M. Bondy, „Ich muß mich dann immer damit beschäftigen, bis ich es Euch gesagt habe.“ Reden an junge Deutsche (1926-1947), hg. v. Schülern der Schule Marienau, Dahlem-Marienau 1998.

241 Vgl. R. Giesselmann, Geschichten von der Walkemühle bei Melsungen in Nordhessen, Bad Homburg 1997, S.6f., 11-24, 37-48; M. Specht/W. Eichler (Hg.), Leonard Nelson zum Gedächtnis, Frankfurt/Göttingen 1953, S.7-10, 265-269.

242 Vgl. Dokumentation der Jugendbewegung, a.a.O. (Anm. 5), Bd. 3, S.1447-1452; W. Klafki, Reformpädagogik aus dem Geist der Jugendbewegung, Karl Seidelmann (1899-1979), in: Jahrbuch d. Archivs der dt. Jugendbewegung 12(1980), S.139-146.

243 A. Reichwein, Schaffendes Schulvolk, Stuttgart/Berlin 1937. Vgl. Schernikau, a.a.O. (Anm. 205).

ckelte – eine Synthese von Jugendbewegung, Freikörperkulturbewegung und Reformpädagogik.²⁴⁴

Ein besonders starker Einfluss der Jugendbewegung auf reformpädagogische Einrichtungen lässt sich im Bereich der „Volksbildungsbewegung“ der 1920er Jahre nachweisen.²⁴⁵ Bekannte Beispiele sind die von *Herman Nohl* und *Wilhelm Flitner* begründete *Volkshochschule Thüringen*, die Hamburger *Jugendhochschulgemeinde* und das Hamburger Modell der *Volksheime*. In der bürgerlichen Jugendbewegung wurden diese neuen Einrichtungen mit Überschwang begrüßt als „Kulturbringer“ in dem allgemeinen geistigen Chaos nach Krieg und Revolution.²⁴⁶ In den sozialistischen Gruppen schätzte man Heimvolkshochschulen wie die *Arbeitervolkshochschule Harrisleefeld* bei Flensburg wegen ihrer intensiven lebensnahen Bildungsarbeit.²⁴⁷

Einige Häuser der neuen Jugend- und Erwachsenenbildung wurden eindeutig von Persönlichkeiten und Freundeskreisen aus der Jugendbewegung initiiert und mit innovativen Arbeitsmethoden zwischen Unterricht und Eigentätigkeit, Arbeitseinsatz und Erholung geführt. Das gilt besonders für das bildungsbürgerliche *Volkshochschulheim Prerow* auf dem Darß, 1920/21 gegründet von dem Kunsthistoriker und Pädagogen *Fritz Klatt* (1888-1945).²⁴⁸ Ein sozialistisches Gegenstück war die *Heimvolkshochschule Schloß Tinz* bei Gera, 1920 eingerichtet durch den revolutionären „Volksstaat Reuß“, wo zahlreiche jugendliche Arbeiterinnen und Arbeiter fortgebildet

wurden.²⁴⁹ Die *Schlesische Jungmannschaft der Deutschen Freischar* eröffnete 1926 in Löwenberg die unabhängige Heimvolkshochschule *Boberhaus*. Hier fanden seit 1928 aus bündischen Freizeitlagern entwickelte „Arbeitslager für Arbeiter, Bauern und Studenten“ statt mit dem Ziel, „soziale Gruppeninteressen“ und „klassenbedingte Vorurteile“ zu überwinden.²⁵⁰ Auch hinter dem 1929 eröffneten *Musikheim Frankfurt/Oder*, initiiert und geleitet von dem Volksschullehrer und Musiker *Georg Götsch* (1895-1956), stand ein Freundeskreis aus der *Deutschen Freischar* und stellte die Mitarbeiter des Hauses und Dozenten der Lehrgänge für Musik, Tanz und Theater.²⁵¹

Überhaupt sind die *Freundeskreise* aus der Jugendbewegung in ihrer Langzeitwirkung innerhalb der „Reformpädagogischen Bewegung“ nicht zu unterschätzen. Aus der *Deutschen Akademischen Freischar* gingen die Pädagogen Max Bondy und Wilhelm Flitner und der Psychoanalytiker *Harald Schultz-Hencke* (1892-1953) hervor. Zu der von Paul Natorp beeinflussten *Akademischen Vereinigung Marburg* gehörten die Pädagogen *Hans Bohnenkamp* (1893-1977) und Adolf Reichwein und der Psychoanalytiker *Wolfgang Kroug* (1890-1973). Flitner berichtete autobiographisch über den *Sera-Kreis* und die *Akademische Vereinigung Jena*.²⁵² Solche schon vor dem Ersten Weltkrieg entstandenen Zirkel strahlten in alle Bereiche der Schulreform, Lehrerbildung, Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik der Weimarer Zeit aus. Bei einigen von ihnen lösten sich die Grenzen zwischen bürgerlichen und sozialistischen Herkünften auf.

Von 1923 bis 1930 war der *Hohenrodter Bund* mit seiner 1927 eröffneten „Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung“ ein

244 K. Ahlborn, Klappholtal. Die Idee eines Jugendlagers, Hamburg 1921. Vgl. M. Adritzky/K. J. Friedrich (Hg.), Klappholtal/Sylt 1919-1989. Geschichte und Geschichten – Kontinuität im Wandel, Gießen 1989.

245 → Beitrag: Erwachsenenbildung.

246 Vgl. E. Foerster, Volkshochschule, in: *Junge Menschen* 1(1920)1, S.12-14.

247 Vgl. K. Bugdahn, Arbeiterjugend und Volkshochschulen, in: *Arbeiter-Jugend* 21(1929)2, S.28f.

248 Vgl. F. Klatt, Ja, Nein und Trotzdem. Gesammelte Aufsätze, Jena 1924; L. Klatt/G. Schulz (Hg.), *Fritz Klatt. Biographische Aufzeichnungen*, Bremen 1965; U. Amlung u.a. (Hg.), *Adolf Reichwein und Fritz Klatt. Ein Studien- und Quellenband zu Erwachsenenbildung und Reformpädagogik in der Weimarer Republik*, Weinheim/München 2008.

249 Vgl. B. I. Reimers, Die sozialistische Heimvolkshochschule Schloss Tinz in Gera, in: *Eppe/Herrmann*, a.a.O. (Anm. 5), S.85-119.

250 Vgl. W. Greiff, Das Boberhaus in Löwenberg/Schlesien 1933-1937. Selbstbehauptung einer nonkonformen Gruppe, Sigmaringen 1985.

251 Vgl. E. Bitterhof, Das Musikheim Frankfurt/Oder 1929-1941. Beiträge der Jugendbewegung zur preußischen Kulturpolitik, Lehrerfortbildung und Erwachsenenbildung, Burg Ludwigstein 1980.

252 Vgl. Dokumentation der Jugendbewegung, a.a.O. (Anm. 5), Bd. 3, S.1335-1363; Flitner, *Erinnerungen 1889-1945*, a.a.O. (Anm. 188), S.99-171; Bias-Engels, a.a.O. (Anm. 46), S.54-124, 126-132.

wirkmächtiger Zusammenschluss von Theoretikern und Praktikern der Erwachsenenbildung. Geschäftsführer war der ehemalige Wandervogel *Fritz Laack* (1900-1990), als Mitarbeiter sind vor allem *Max Bondy*, *Wilhelm Flitner*, *Fritz Klatt* und *Eugen Rosenstock* (1888-1973) zu nennen.²⁵³ Von 1924 bis 1933 traf sich in Leipzig und auf der Leuchtenburg bei Jena der von *Fritz Borinski* (1903-1988) geleitete *Leuchtenburgkreis*, eine in Volkshochschulheimen und in der Arbeiterbildung engagierte Gruppe. Ihr Diskussionsforum wurden die von *Eduard Heimann* (1889-1967), *Fritz Klatt* und *Paul Tillich* (1886-1965) herausgegebenen, von dem Jungsozialisten *August Rathmann* (1895-1995) redigierten „Neuen Blätter für den Sozialismus“.²⁵⁴

Zu nennen ist auch und besonders der informelle Freundeskreis um *Carl Heinrich Becker* (1876-1933). Der Preußische Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung besetzte leitende Positionen in seinem Haus und in den Bildungsinstitutionen bevorzugt mit qualifizierten Mitarbeitern aus der Jugendbewegung, die so die deutsche Bildungspolitik maßgeblich reformierten – namentlich die neuen preußischen *Pädagogischen Akademien*, mit den herausragenden Planern *Flitner* und *Reichwein* sowie zahlreichen Professoren und Direktoren jugendbündischer Herkunft.²⁵⁵

Unmittelbar aus der Jugendbewegung stammen einige wegweisende Modelle der Sozialpädagogik. Der Mediziner *Ernst Joël* (1893-1929) suchte Alternativen zu den veralteten pädagogi-

schen und fürsorgerischen Institutionen des Staates in neuen Lebens- und Arbeitsgemeinschaften: einem *Deutschen Siedlerbund* mit genossenschaftlichen und freisozialistischen Richtlinien (1913), einem *Siedlungsheim für Studenten und Studentinnen* in Berlin-Charlottenburg (1914) nach dem Vorbild der englischen Settlement-Bewegung.²⁵⁶ Vom entgegengesetzten, dem völkischen Flügel der Jugendbewegung kam der Mediziner und Heilpädagoge *Karl Wilker* (1885-1980), der zum Vorkämpfer einer Fürsorgeerziehung nach reformpädagogischen Grundsätzen wurde. Im *Lindenhof* (der gefängnisgleichen „Fürsorgeerziehungsanstalt Linde für schulentlassene männliche Zöglinge“) in Berlin-Lichtenberg erprobte er seit 1917 eine gewaltfreie Erziehung mit Selbstverwaltungseinrichtungen, Ausbildungsmöglichkeiten und Aktivitäten nach Vorbildern aus den Landerziehungsheimen und dem Wandervogel.²⁵⁷

Wie ein Querschnitt durch Jugendbewegung und Reformpädagogik klingen dann die Namen der jungen Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen, die sich 1925 zur *Gilde Soziale Arbeit* zusammenschlossen und das Leitbild des Berufsstandes als „Kamerad und Helfer“ prägten.²⁵⁸

8. Nachwirkungen

Kontinuitäten oder Diskontinuitäten der Jugendbewegung über 1933 hinweg sind erst in Ansät-

253 Vgl. F. Laack, Das Zwischenspiel freier Erwachsenenbildung. Hohenrodter Bund und Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung in der Weimarer Epoche, Bad Heilbrunn 1984.

254 Vgl. F. Borinski u.a. (Hg.), Jugend im politischen Protest. Der Leuchtenburgkreis 1923 – 1933 – 1977, Frankfurt/M. 1977.

255 Vgl. E. Wende, C. H. Becker – Mensch und Politiker. Ein biographischer Beitrag zur Kulturgeschichte der Weimarer Republik, Stuttgart 1959, S.54f., 58-82, 99-143, 162-293; H. Kittel, Die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen 1926-1932. Eine zeitgeschichtliche Studie über das Verhältnis von Staat und Kultur, Berlin u.a. 1957, passim; J. L. Henderson, Adolf Reichwein. Eine politisch-pädagogische Biographie, hg. v. H. Lindemann, Stuttgart 1958, S.34-77, 102-126; U. Raulff, Kreis ohne Meister. Stefan Georges Nachleben, München 2009, S.436-458; → Beitrag: Schule.

256 E. Joël, Die Jugend vor der sozialen Frage. Schriften aus der sozialen Jugendbewegung H. 1, Charlottenburg 1914. Vgl. M. Exler, Von der Jugendbewegung zu ärztlicher Drogenhilfe. Das Leben Ernst Joëls (1893-1929) im Umkreis von Benjamin, Landauer und Buber, Berlin 2005.

257 Vgl. K. Wilker, Der Lindenhof. Fürsorgeerziehung als Lebensschulung, neu hg. u. erg. durch ein biographisches Vorwort v. H. Feidel-Mertz und Ch. Pape-Balling, Frankfurt/M. 1989. Die hagiographischen Vor- und Nachworte der Herausgeberinnen blenden die völkischen und antisemitischen Aktivitäten Wilkers aus; vgl. Anm. 100; → Beitrag: Sozialpädagogik.

258 Vgl. Dokumentation der Jugendbewegung, a.a.O. (Anm. 5), Bd. 3, S.1477-1520; P. Dudek, Leitbild: Kamerad und Helfer. Sozialpädagogische Bewegung in der Weimarer Republik am Beispiel der „Gilde Soziale Arbeit“, Frankfurt/M. 1988.

zen untersucht.²⁵⁹ Wieweit haben die in den völkischen Bünden entwickelten Vorstellungen die nationalsozialistische Pädagogik beeinflusst? Nach Jahrzehnten meist emotional geprägter Diskussion bieten neuere Arbeiten über das Erziehungssystem des Nationalsozialismus gesicherte Antworten und Maßstäbe für künftige Forschungen.²⁶⁰ Nachwirkungen der Jugendbewegung in der Pädagogik nach 1945 lassen sich in ungezählten Spuren verfolgen, die ebenfalls einer systematischen Suche und Aufbereitung harren. Einige Hinweise in summarischer Auflistung ohne Anspruch auf Vollständigkeit:

Zahlreiche sich neu zusammenfindende Freundeskreise gründeten nach Kriegsende bündische Gruppen, Tagungsstätten und Zeitschriften, versuchten an Traditionen vor 1933 anzuknüpfen, die Militärregierungen von den Unterschieden zwischen *Bündischer Jugend* und *Hitlerjugend* zu überzeugen und das deutsche Erziehungs- und Bildungswesen zu beeinflussen.²⁶¹ Eine Namensliste der alten und neuen Inhaber der pädagogischen Lehrstühle an Universitäten und Hochschulen, der ersten Leiter von Volkshochschulen und Jugendhöfen, der Gründer von Jugendringen, der Redakteure von Kultur- und Pädagogikzeitschriften läse sich – wenn es sie denn gäbe – streckenweise wie ein

Verzeichnis von Überlebenden aus den 1933 untergegangenen Bünden.²⁶² Im *Deutschen Ausschuss für das Bildungs- und Erziehungswesen* (1953-1965) trafen sich Freunde aus den Bünden; die Gutachten und Empfehlungen dieses Gremiums sollten daraufhin abgehört werden, ob und wie hier Brückenschläge aus der historischen Jugendbewegung und Reformpädagogik in die neue Zeit versucht wurden.²⁶³ Im *Freideutschen Kreis*, einer 1947 konstituierten Sammlungs- bewegung ehemaliger Jugendbewegter, hat man über das „Erbe der Jugendbewegung“ nicht nur geredet, sondern über „Pädagogische Arbeitsgemeinschaften“ und „Bildungspolitische Konferenzen“ Einflussnahme auf die Schul- und Bildungspolitik der Bundesrepublik gesucht.²⁶⁴ In den wiedererstandenen Tagungsstätten wie Burg Ludwigstein und Burg Rothenfels kamen schon Ende der 1940er Jahre einschlägige Arbeitsgruppen und Konferenzen aller möglichen Kreise und Hochschulen zusammen und diskutierten neue Wege der Pädagogik.²⁶⁵

259 Vgl. W. Mogge, „Der gespannte Bogen“. Jugendbewegung und Nationalsozialismus: Eine Zwischenbilanz, in: Jahrbuch d. Archivs der dt. Jugendbewegung 13(1981), S.11-34; Ch. Niemeyer, Jugendbewegung und Nationalsozialismus, in: Zs. f. Religions- und Geistesgeschichte 57(2005)4, S.337-365; A. Klönne, Jugend im Dritten Reich. Die Hitler-Jugend und ihre Gegner – Dokumente und Analysen, Düsseldorf/Köln 1982; Eppe/Herrmann, a.a.O. (Anm. 5), darin die Beiträge von W. Uellenberg-van Dawen, B. Retzlaff, M. Schmidt.

260 Grundlegend: M. Buddrus, Totale Erziehung für den totalen Krieg. Hitlerjugend und nationalsozialistische Jugendpolitik, Teile 1 und 2, München 2003; W. Keim (Hg.), Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus, a.a.O. (Anm. 200); ders., Bildung versus Ertüchtigung, a.a.O. (Anm. 203). Vgl. Anm. 193, 203.

261 Vgl. A. Klönne, Außerschulische Pädagogik „im Geiste der Jugendbewegung“. Anknüpfungen an jugendbündische Traditionen nach 1945, in: P. Ciupke/F.-J. Jelich, Ein neuer Anfang. Politische Jugend- und Erwachsenenbildung in der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft, Essen 1999, S.29-38.

262 Vgl. P. Ciupke/F.-J. Jelich (Hg.), Soziale Bewegung, Gemeinschaftsbildung und pädagogische Institutionalisierung. Erwachsenenbildungsprojekte in der Weimarer Republik, Essen 1996; dies. (Hg.), Ein neuer Anfang, a.a.O. (Anm. 261). Zu Kontinuitäten in der Pädagogik und Wissenschaftspolitik, auch zur Auseinandersetzung von Reformpädagogen mit ihrer NS-Vergangenheit neuerdings Ch. Kersting, Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. Wissenschaftspolitik und Disziplinenentwicklung 1945 bis 1955, Bad Heilbrunn 2008.

263 Vgl. Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953-1965. Gesamtausgabe, besorgt von H. Bohnenkamp u.a., Stuttgart 1966. Von den 20 Gründungsmitgliedern sind Otto Bartning (Musikheim Frankfurt/Oder), Hans Bohnenkamp (Wandervogel, Akademische Vereinigung Marburg), Fritz Borinski (Leuchtenburgkreis, Deutsche Freischar), Walter Dirks (Quickborn), Felix Messerschmid (Quickborn), Erich Weniger (Freideutsche Jugend, Gilde Soziale Arbeit) als Mitglieder der Jugendbewegung zu identifizieren; hinzu kamen Ludwig Neundörfer (Quickborn) und Walter Rest (Kreuzfahrer) und der ehemalige Mitarbeiter Carl Heinrich Beckers, Erich Wende; vgl. die Mitgliederliste in: Empfehlungen und Gutachten, a.a.O., S.12-15.

264 Vgl. H. U. Seidel, Aufbruch und Erinnerung. Der Freideutsche Kreis als Generationseinheit im 20. Jahrhundert, Witzhausen 1996, S.55-70.

265 Vgl. W. Mogge, Gemeinschaft und Gesellschaft. Jugendburg Ludwigstein: Diskurse zwischen bündi-

Die wiedergegründeten Gemeinschaften aus den untergegangenen bürgerlichen Bündeln, seit 1966 in einem *Junger Bünde* zusammengeschlossen, kreisten immer neu um zeitgemäße Interpretationen der „Meißnerformel“ von 1913, das bündische Selbstverständnis und eine jugendbewegte Pädagogik; ihre eigene Disparität führte jeweils zu mehr offenen Fragen als schlüssigen Antworten.²⁶⁶ Die aus der deutschen und internationalen Arbeiterjugendbewegung stammenden heutigen Jugendverbände maßen ihr Selbstverständnis von demokratischer sozialistischer Erziehung an den Vorgaben ihrer Pädagogen aus der Weimarer Republik.²⁶⁷ Besonders die *Sozialistische Jugend Deutschlands – Die Falken* beteiligten sich über zahlreiche Politiker aus ihren Reihen am Aufbau der politischen und jugendpädagogischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland. Unter anderen Vorzeichen übernahmen Überle-

bende aus dem *Kommunistischen Jugendverband Deutschlands* diese Rolle in der SBZ/DDR.²⁶⁸

Die Arbeit des *Deutschen Bundesjugendringes* und seiner Mitgliedsverbände wäre nach reformpädagogischen und jugendbewegten Traditionen zu befragen.²⁶⁹ Die heutigen Pfadfinderbünde leiteten aus den schlichten ethischen Regeln ihres Gründervaters Baden-Powell eine demokratisch und ökologisch orientierte „Pfadfinderpädagogik“ ab.²⁷⁰ In Israel sind die Herkunft der Kibbuzpädagogik aus der deutschen jüdischen Jugendbewegung und die Fortentwicklungen der Reformpädagogik im palästinensischen/israelischen Erziehungswesen bewusst.²⁷¹ Heutige deutsche Schulmodelle, die sich in der Tradition der Landerziehungsheimbewegung sehen, kennen in der Regel auch die historischen Wechselbeziehungen zwischen Jugendbewegung und Reformpädagogik.²⁷² Schließlich bietet fast jeder Blick in Biographien und Selbstbiographien von Pädagogen ein „weites Feld“ der For-

scher Tradition, neuer Demokratie, Jugend- und Erwachsenenbildung, in: Ciupke/Jelich, Ein neuer Anfang, a.a.O. (Anm. 261), S.39-46; W. Mogge, Autorität und Freiheit. Burg Rothenfels: Diskurse zwischen Jugendbewegung und liturgischer Bewegung, Katholizismus und Politik, in: Ciupke/Jelich, Ein neuer Anfang, a.a.O. (Anm. 261), S.117-123. Zu sichten wären z.B.: Freideutscher Rundbrief (ab 1949: Freideutsche Blätter) 1(1947)ff.; Mitteilungsblatt der „Vereinigung zur Erhaltung der Jugendburg Ludwigstein“ (ab 1950: Das Nachrichtenblatt) 1(1948)ff.; Burgbrief Burg Rothenfels [Neue Folge] 1949ff.

266 Vgl. E. Korn u.a. (Hg.), Die Jugendbewegung – Welt und Wirkung. Zur 50. Wiederkehr des freideutschen Jugendtages auf dem Hohen Meißner, Düsseldorf/Köln 1963; W. Kindt/K. Vogt (Hg.), Der Meißnertag 1963. Reden und Geleitworte, Düsseldorf/Köln 1964; K. Ahlborn/H. Hertling (Hg.), Lebensfragen und Gestaltungswille. Arbeitsgemeinschaften des Meißnertages 1963, Klappholltal 1963; Verein zur Vorbereitung und Durchführung des Meißner-Treffens 1988 (Hg.), Meißner '88, Heidenheim 1988; ders., Meißner Dokumentation, Witzzenhausen 1989.

267 Vgl. Eppe, Kurt Löwenstein, a.a.O. (Anm. 180); ders., Erziehung für eine Zukunft, a.a.O. (Anm. 180); B. Brücher, Die Sozialistische Jugendbewegung Deutschlands. Politisch-pädagogisches Konzept und Realität in sozialistischer Jugend- und Erziehungsarbeit in den Nachkriegsjahren, Werther 1995; R. Gröschel (Hg.), Auf dem Weg zu einer sozialistischen Erziehung. Beiträge zur Vor- und Frühgeschichte der sozialdemokratischen „Kinderfreunde“ in der Weimarer Republik, Essen 2006.

268 Vgl. Eppe/Herrmann, a.a.O. (Anm. 5), darin die Beiträge von B. Brücher, H. Eppe, K. Gilges, B. Retzlaff, M. Schmidt, W. Uellenberg-van Dawen, H. Westphal/J. Gerull.

269 Vgl. R. Gröschel, Immer in Bewegung. Einblicke in die Geschichte des Deutschen Bundesjugendringes 1949 bis 1999, Münster 1999.

270 Vgl. Gerr, Einführung, a.a.O. (Anm. 156).

271 Vgl. F. M. Konrad/L. Liegle, Reformpädagogik in Israel. Neuere israelische Forschungsbeiträge zur Bildungsgeschichte der vorstaatlichen Periode, in: Neue Sammlung 28(1988)2, S.231-249; F. M. Konrad/L. Liegle (Hg.), Reformpädagogik in Palästina. Dokumente und Deutungen zu den Versuchen einer „neuen“ Erziehung im jüdischen Gemeinwesen Palästinas (1918-1948), Frankfurt/M. 1989.

272 Vgl. I. Hansen-Schaberg/B. Schonig (Hg.), Basiswissen Pädagogik. Reformpädagogische Schulkonzepte, Bd. 2: Landerziehungsheim-Pädagogik, Hohengehren 2002; M. Näf, Paul Geheeb. Seine Entwicklung bis zur Gründung der Odenwaldschule, Weinheim 1998; ders., Paul und Edith Geheeb-Cassirer. Gründer der Odenwaldschule und der Ecole d'Humanité – Deutsche, Schweizerische und Internationale Reformpädagogik 1910-1961, Weinheim/Basel 2006; U. Schwerdt, Martin Luserke (1880-1968). Reformpädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und kulturkritischer Ideologie – Eine biographische Rekonstruktion, Frankfurt/M. 1993.

schung und Erkenntnis über die Prägung mehrerer Generationen durch *beide* „Bewegungen“.²⁷³

Was auch immer über diese Nachwirkungen entdeckt und geschrieben werden mag – es wird sich kein deutlich fassbares Bild ergeben. Die im vorliegenden Beitrag vorgeführten Beispiele und Materialhinweise vermitteln einen Einblick in ein Neben- und oft auch Gegeneinander disparater Gruppierungen, Persönlichkeiten und Leitmotive, wie es charakteristisch war sowohl für die Jugendbewegung als auch für die gesamte „Reformpädagogische Bewegung“.

9. Auswahlbibliographie

a. Archive

Archiv der deutschen Jugendbewegung, Burg Ludwigstein, Witzenhausen.

Archiv der Arbeiterjugendbewegung, Oer-Erkenschwick.

b. Bibliographien

Bibliographie über die in der Deutschen Demokratischen Republik angefertigten Arbeiten zur Geschichte der deutschen Jugendbewegung, zusammengestellt v. J. Beneke u.a., Berlin 1972.

Bibliographie zur Geschichte der Deutschen Arbeiterjugendbewegung von den Anfängen bis 1945, zusammengestellt v. einem Autorenkollektiv unter der Leitung von B. Brücher/K. H. Jahnke u.a., Bielefeld 1989 (zugleich Rostock 1989).

Kistner, A. (Hg.), Die deutsche Jugendbewegung. Antiquariatskatalog 68 von M. Edelmann, Nürnberg 1960.

Kistner, A. (Hg.), Ergänzung zu Katalog 68 von M. Edelmann, Nürnberg 1968.

Stiftung Jugendburg Ludwigstein und Archiv der deutschen Jugendbewegung (Hg.), Bibliographie zur Geschichte der Jugendbewegung. Quellen und Darstellungen, Schwalbach 2009.

c. Quellen

Dokumentation der Jugendbewegung, hg. im Auftrage des Gemeinschaftswerkes „Archiv und Dokumentation der Jugendbewegung“ v. W. Kindt, Bd. 1-3, Düsseldorf/Köln 1963-1974.

Mogge, W./Reulecke, J., Hoher Meißner 1913. Der Erste Freideutsche Jugendtag in Dokumenten, Deutungen und Bildern, Köln 1988.

Ziemer, G./Wolf, H. (Hg.), Wandervogel und Freideutsche Jugend, Bad Godesberg 1961.

d. Sekundärliteratur

Berg, Ch., Familie, Kindheit, Jugend, in: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 4: 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkrieges, hg. v. Ch. Berg, München 1991, S.91-145.

Dudek, P., Jugend als Objekt der Wissenschaften. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich, Opladen 1990.

Eberts, E., Arbeiterjugend 1904-1945. Sozialistische Erziehungsgemeinschaft – Politische Organisation, Frankfurt/M. 1980.

Eppe, H., Selbsthilfe und Interessenvertretung. Die sozial- und jugendpolitischen Bestrebungen der sozialdemokratischen Arbeiterjugendorganisation 1904-1983, Bonn 1983.

Eppe, H./Herrmann, U. (Hg.), Sozialistische Jugend im 20. Jahrhundert. Studien zur Entwicklung und politischen Praxis der Arbeiterjugendbewegung in Deutschland, Weinheim/München 2008.

Herrmann, U. (Hg.), „Mit uns zieht die neue Zeit...“. Der Wandervogel in der deutschen Jugendbewegung, Weinheim/München 2006.

Ille, G./Köhler, G., Der Wandervogel. Es begann in Steglitz, Berlin 1987.

Kerbs, D./Reulecke, J. (Hg.), Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933, Wuppertal 1998.

Koebner, Th. u.a. (Hg.), „Mit uns zieht die neue Zeit“. Der Mythos Jugend, Frankfurt/M. 1985.

Laqueur, W. Z., Die deutsche Jugendbewegung. Eine historische Studie, Köln 1962 (Studienausgabe Köln 1983²).

Mogge, W., „Ihr Wandervögel in der Luft...“. Fundstücke zur Wanderung eines romantischen Bildes und zur Selbstinszenierung einer Jugendbewegung, Würzburg 2009.

273 Als jüngeres Beispiel: H. Alpei, „Wickersdorf“: Kultort – Lebensort – Erinnerungsort. Ein autobiographischer Rückblick auf meine Prägung durch Jugendbewegung und Reformpädagogik, in: Historische Jugendforschung. Jahrbuch d. Archivs der dt. Jugendbewegung NF 3(2006), S.279-295.

Pädagogische Berufsverbände

Christa Uhlig

1. Problemlage und Forschungssituation
2. Die Haltung pädagogischer Berufsverbände zur Reformpädagogik in der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg
3. Hinwendung zur Reformpädagogik und verbandspolitische Differenzen in der Weimarer Republik
4. Der Verlust reformpädagogischer Potentiale unter dem Nationalsozialismus
5. Der Bezug zur Reformpädagogik bei der Neuordnung pädagogischer Berufsverbände nach 1945
6. Auswahlbibliographie

1. Problemlage und Forschungssituation

Es ist naheliegend, in den pädagogischen Berufsverbänden jene gesellschaftlichen und berufsständischen Kreise zu vermuten, denen nicht nur ein spezifisches Interesse an der Reformpädagogik, sondern gleichermaßen Anteil an der Produktion, Förderung, Verbreitung und Rezeption reformpädagogischer Ideen zugeschrieben werden kann. In besonderem Maße sollte dies für die Lehrerverbände gelten, die das Gros der pädagogischen Berufsverbände ausmachten. Betraf doch die breit gefasste reformpädagogische Erneuerung des Erziehungsdenkens gerade und vor allem die Praxis der Schule und somit die Tätigkeit der Lehrer und Lehrerinnen. Bei genauerer Betrachtung indessen stellt sich die Haltung der Lehrerverbände zur Reformpädagogik differenziert und ambivalent dar. Sie spiegelt zum einen die Uneinheitlichkeit und Interessenvielfalt des Lehrerstandes in Deutschland, zum anderen die im vorliegenden Band mehrfach beschriebene Differenziertheit der Reformpädagogik selbst. Als Träger der „Reformpädagogischen Bewegung“ lassen sich daher die Lehrerverbände in ihrer Gesamtheit nicht beschreiben. Ob, in welcher Weise und mit welchen Präferenzen die verschiedenen Verbände, Vereine und Organisationen reformpädagogisches Gedankengut reflektierten, förderten oder produzierten, hing maßgeblich von ihren jeweils historisch konkreten Interessenlagen ab und war in der Zeit zwischen dem ausgehenden 19. Jahrhun-

dert und dem Ende der Weimarer Republik mehrfachen und zum Teil gravierenden Veränderungen unterworfen.

Dass die Reformpädagogik mit ihren zutiefst heterogenen Vorstellungen von Erziehung und Schule in den Lehrerverbänden auf unterschiedliche Resonanz traf und zwischen Ablehnung und Zustimmung zu polarisieren vermochte, lag nicht zuletzt auch im Wesen der im 19. Jahrhundert entstandenen Lehrerbewegung begründet. Nimmt man Lehrerverbände als „eine nach der Gruppe ihrer Mitglieder und nach ihrem spezifischen politischen Wirkungsfeld von anderen Verbänden unterscheidbare Sonderform des Interessenverbandes“, die sich nach ihren Aufgabenschwerpunkten „Statuspolitik, Professionalisierungspolitik und advokatorische Interessenvertretung“ differenziert¹, erklärt sich bereits daraus eine überwiegend distanzierte Haltung gegenüber den Anfängen der Reformpädagogik im ausgehenden 19. Jahrhundert. Die eher klientelorientierte und aus dieser Sicht das bestehende System kritisierende „Reformpädagogische Bewegung“ konnte als Konkurrenz zum „pädagogischen Establishment“ gesehen werden, „das die päd-

1 G. Kral, Struktur und Politik des Bayerischen Philologenverbandes 1949-1982, Köln/Wien 1984, S.9f.; vgl. W. Brinkmann, Die Berufsorganisation der Lehrer und die „pädagogische Selbstrolle“. Zur Professionalisierungs- und Deutungsfunktion der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft und des Deutschen Philologenverbandes 1949-1974, in: M. Heinemann (Hg.), Der Lehrer und seine Organisationen, Stuttgart 1977, S.393-408, hier S.397f.

gogische Semantik produziert[e]² und in das aufzusteigen eines der Ziele professioneller Zusammenschlüsse war. Erst mit der organisatorischen und intentionalen Ausdifferenzierung der Lehrerbewegung³ zeigt sich auch eine deutlichere Positionierung zur Reformpädagogik. Waren es vor dem Ersten Weltkrieg vor allem die Verbände der Volksschullehrer, die sich reformpädagogischen Ideen öffneten, zur Modernisierung und Demokratisierung von Schule und Unterricht beitrugen und eigene reformpädagogische Initiativen entwickelten, erweiterten sich die Basis des Diskurses über Reformpädagogik und die Trägerschaft reformpädagogischer Projekte in der Weimarer Republik um ein Vielfaches. Allein die Reichsschulkonferenz 1920 verzeichnete mehr als 80 pädagogische Verbände, die sich am Diskurs über den zukünftigen Weg der Schule in Deutschland zu beteiligten suchten. Dass diese Sachlage für eine Sozialgeschichte der Reformpädagogik von Bedeutung ist, liegt nahe.⁴

Der nachfolgenden Darstellung sind jedoch nicht nur durch die quantitative Vielfalt und Differenziertheit pädagogischer Berufsverbände Grenzen gesetzt,⁵ sondern gleichermaßen durch

eine desiderate Forschungslage. Zwar ist die Geschichte der großen Lehrerverbände recht gut bearbeitet.⁶ Beziehungen bzw. Positionie-

gemeine Erziehungsvereine, 4 Vereine für das höhere Schulwesen und 3 Vereine für Reform der Schule – nicht mitgerechnet die Lehrer- und Lehrerinnen-Unterstützungsvereine. Vgl. Die Schul- und Erziehungsvereine Berlins, zusammengestellt von R. Reißmann, in: Festschrift zum VIII. Deutschen Lehrertag in Berlin 1890, S.155-199.

- 6 Die meisten einschlägigen Arbeiten sind älteren Datums. Vgl. z.B. Heinemann, a.a.O. (Anm. 1); R. Bölling, Volksschullehrer und Politik. Der Deutsche Lehrerverein 1918-1933, Göttingen 1978; ders., Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart, Göttingen 1983; D. Krause-Vilmar (Hg.), Lehrerschaft, Republik und Faschismus. Beiträge zur Geschichte der organisierten Lehrerschaft in der Weimarer Republik, Köln 1978; G. Griep, Der Einfluß der revolutionären deutschen Arbeiterbewegung auf die Lehrerschaft und ihre Organisationen 1918-1923, in: Beiträge zur Bildungspolitik und Pädagogik der revolutionären deutschen Arbeiterbewegung in der Zeit der Novemberrevolution und der revolutionären Nachkriegskrise 1918-1923, Teil 2, Berlin (Ost) 1968, S.214-281; W. Stöhr, Lehrer und Arbeiterbewegung. Entstehung und Politik der ersten Gewerkschaftsorganisation der Lehrer in Deutschland 1920-1923, 2 Bde., Marburg 1978. Neuere Aspekte in: Hdb. der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 3, 1800-1870: K.-E. Jeismann/P. Lundgreen (Hg.), Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches, München 1987; Bd. 4, 1870-1918: Ch. Berg (Hg.), Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs, München 1991; Bd. 5, 1918-1945: D. Langewiesche/H.-E. Tenorth (Hg.), Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur, München 1989; Bd. 6/1: C. Führ/C.-L. Furck (Hg.), Bundesrepublik Deutschland, Bd. 6/2: dies. (Hg.), Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer, München 1998; H. Kemnitz, Lehrerverein und Lehrerberuf im 19. Jahrhundert. Eine Studie zum Verberuflichungsprozess der Lehrertätigkeit am Beispiel der Berlinischen Schullehrergesellschaft (1813-1892), Weinheim 1999; H.-J. Apel u.a. (Hg.), Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß, Bad Heilbrunn 1999; S. Einzelberger, Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart, Weinheim 2001. Die in großer Zahl vorliegenden verbandswissenschaftlichen Darstellungen (Chroniken, Jubiläumsschriften, Rückblicke usw.) stellen zwar eine wichtige Quellengruppe dar, sie bedürfen jedoch

- 2 G. Merz, Die Entwicklung des Gymnasiums aus systemtheoretischer Sicht, 1. Teil-Bd., Ingolstadt 2002, S.96 (auch online).
- 3 Kral, a.a.O. (Anm. 1) unterscheidet „Standesverbände, Gewerkschaften, Fachverbände, Vereinigungen mit allgemeinpolitischer Zielsetzung, weltanschaulich verpflichtete Verbände und pädagogische Studienverbände“ (S.8f.). Allerdings scheinen enge Kriterien für die Klassifizierung der pädagogischen Verbände nur begrenzt tauglich. In der Realität waren die Verbände durch Überschneidungen, Richtungsänderungen und vielfache gesellschaftliche und politische Einflüsse gekennzeichnet. Zuordnungen können daher nur idealtypisch aufgefasst werden. Vgl. R. Bölling, Zur Entwicklung und Typologie der Lehrerorganisationen in Deutschland, in: Heinemann, a.a.O. (Anm. 1), S.23-38.
- 4 Vor allem, wenn man der These folgt, dass die „Sozialgeschichte des Lehrers ... vornehmlich eine Geschichte der Lehrerorganisationen“ ist. Vgl. S. Müller-Rolli, Lehrer, in: Hdb. der deutschen Bildungsgeschichte, a.a.O. (Anm. 6), Bd. 5, S.240-258, hier S.240.
- 5 Bereits 1890 existierten nach einer Aufstellung von Robert Reißmann allein in Berlin ca. 10 Lehrervereine, 2 Lehrerinnenvereine, 7 Fachvereine, 31 All-

rungen zur Reformpädagogik fanden dabei allerdings so gut wie keine Beachtung. Auch in Einzeluntersuchungen steht das Thema Reformpädagogik gegenüber organisationsgeschichtlichen, professionsgeschichtlichen und/oder ideologiekritischen Aspekten im Hintergrund. Zudem ist die Mehrzahl einschlägiger Forschungsarbeiten auf die Zeit der Weimarer Republik fokussiert, in der pädagogische Berufsverbände in großer Zahl entstanden sind und Bedeutungsgewinn erlangten. Ein zusammenfassender Überblick über die Vielzahl jener pädagogischen Verbände, die über reine Berufsorganisationen der Lehrer und Lehrerinnen hinausgingen und häufig in unmittelbarem reformpädagogischen Kontext standen, fehlt bis heute völlig. Das Gleiche gilt für nicht- bzw. außerschulische Berufsverbände, die nicht selten eine besondere Affinität zu reformpädagogischen Auffassungen entwickelt hatten, als Quelle für Forschungen zur Reformpädagogik jedoch bislang kaum erschlossen sind.

Darstellungsprobleme ergeben sich darüber hinaus aber auch aus der Schwierigkeit, Reformpädagogik von der Vielfalt pädagogischer Interessenrichtungen und bildungsprogrammatischer Forderungen, wie sie sich seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert innerhalb der Lehrerbewegung abzuzeichnen begannen, eindeutig abzugrenzen. In der vorliegenden Darstellung wurde daher ein Bezugsrahmen gewählt, der von *drei Kriterien* ausgeht: von der *Haltung zur demokratischen Reformierung des Bildungssystems generell*, vom *Bemühen um kind- und entwicklungsorientierte Lehr- und Lernformen* und schließlich von der *reformpädagogischen Selbstpräsentation* pädagogischer Verbände. Dabei ist auch zu beachten, dass sich in der Haltung zur Reformpädagogik nicht selten Diskrepanzen zwischen den verbandsoffiziellen Verlautbarungen und Strategien und den Positionen einzelner Mitglieder bzw. Mitgliedergruppen zeigen. Die jeweiligen Verbandsauffassungen waren zu keiner Zeit per se identisch mit den Interessen und Auffassungen aller Verbands-

mitglieder. Im Gegenteil: Differenzen in der Haltung zur Reformpädagogik und zur Reform des Erziehungswesens stellten in der Verbandspraxis nicht selten erhebliche Konfliktpotentiale dar, die vor allem in der Weimarer Republik zu Abspaltungen und Neugründungen von Lehrerverbänden führten. Interessenüberschneidungen kamen besonders dort vor, wo Lehrer neben ihrer Mitgliedschaft in berufsständischen Vereinen zugleich in nichtprofessionellen volkserzieherischen, kultur- und sozialpolitischen oder pädagogischen Interessenvereinigungen tätig waren, die deutlich mehr Raum für reformpädagogische Bestrebungen ließen und überdies häufig von reformorientierten Lehrern getragen wurden.⁷

Aus all diesen Gründen kann das Verhältnis der pädagogischen Berufsverbände zur Reformpädagogik im Folgenden nur exemplarisch beschrieben werden. Dabei wird, soweit es die Forschungssituation zulässt, versucht, die generellen Strategien der großen Lehrerorganisationen zumindest in groben Linien nachzuzeichnen, ohne jeweils auf einzelne Protagonisten näher eingehen zu können. In den Mittelpunkt werden – auch hier nur in exemplarischer Auswahl – vor allem solche Verbände gerückt, die eine Positionierung zur Reformpädagogik explizit erkennen lassen bzw. ein eigenständiges reformpädagogisches Selbstverständnis resp. reformpädagogisches Profil entwickelten.

7 Als typische Beispiele hierfür können die Arbeiterbildungsvereine angesehen werden, in denen sich häufig (ehemalige) Volksschullehrer exponierten und sich dabei, wie Heinrich Schulz oder Otto Rühle, explizit mit reformpädagogischen Ideen auseinandersetzten. Vgl. Stöhr, a.a.O. (Anm. 6), Bd. 1, bes. Kap. II, S.26ff.; Ch. Uhlig, Reformpädagogik: Rezeption und Kritik in der Arbeiterbewegung, Frankfurt/M. u.a. 2006. Auch die bereits 1871 in Berlin gegründete *Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung* hatte mit Johannes Tews einen reformwilligen Vertreter des *DLV* an ihrer Spitze. Vgl. J. Olbrich, Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland, Bonn 2001, S.89ff.; R. Arnold u.a. (Hg.), Wörterbuch Erwachsenenpädagogik, Regensburg 2001, S.139f.; Ch. Schiersmann, Erwachsenenbildung, in: D. Benner/J. Oelkers (Hg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim/Basel 2004, S.288-302, hier S.291ff.

wegen ihrer häufig affirmativen Tendenzen einer spezifischen quellenkritischen Betrachtung.

2. Die Haltung pädagogischer Berufsverbände zur Reformpädagogik in der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg

a. Entstehung und Struktur pädagogischer Berufsverbände im 19. Jahrhundert

Die Geschichte der pädagogischen Berufsverbände in Deutschland resp. der Lehrervereinigungen reicht in die gesellschaftspolitischen Auseinandersetzungen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zurück und war vor allem in der Zeit der bürgerlich-demokratischen Revolution um 1848 mit starken bildungspolitischen und pädagogischen Reformbestrebungen verbunden, die – unter der Initiative exponierter Lehrer wie *Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg* (1790-1866), *Karl Friedrich Wilhelm Wander* (1803-1879) oder *Emil Adolf Roßmäßler* (1806-1867) – zum einen auf Professionalisierung und Anhebung des Sozialstatus des Lehrerberufs, zum anderen auf eine weitreichende Modernisierung und Demokratisierung des Schulwesens, namentlich des Volksschulwesens, zielten. In der neueren erziehungshistorischen Literatur wird eine erste Phase der „Reformpädagogischen Bewegung“ bereits vor der Reformpädagogik gesehen.⁸ Die revolutionären Forderungen der ersten Lehrervereine können hier zugeordnet werden. Allerdings wurde der Reformgeist der frühen Lehrerbewegung in der nachrevolutionären Restauration nachhaltig gebrochen. Insbesondere die „Stiehlschen Regulative“, die einer bürgerrechtlichen und professionellen Entmündigung der Volksschullehrer gleichkamen, erwiesen sich in Intention und Praxis als wirkungsvoller Disziplinierungsmechanismus, der eine einheitliche, reformorientierte Lehrerbewegung in Deutschland nachhaltig blockierte. Die Wiederbelebung und Neugründung von Lehrervereinen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts erfolgte weitgehend schultyp- und standesbe-

zogen und orientierte primär auf Professionalisierung und soziale Etablierung des Lehrerberufs.⁹

Die Entstehung und Verbreitung reformpädagogischer Ideen fällt demnach mit dem Prozess professioneller Etablierung der Lehrer und zunehmend auch der Lehrerinnen zusammen.

Ob und wie sich die Berufsverbände der Lehrer zur aufkommenden Reformpädagogik stellten, hing somit weitgehend von ihrem professionpolitischen Interesse, ihrer weltanschaulich-politischen Verortung und ihrem bildungspolitischen und pädagogischen Selbstverständnis ab.

Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts standen sich insbesondere drei standespolitisch und weltanschaulich konkurrierende Interessengruppierungen gegenüber: der 1871 in der Tradition von 1848 gegründete, allen Lehrern offen stehende *Deutsche Lehrerverein (DLV)*, der in mehr oder weniger selbständig agierenden regionalen Gliederungen jedoch vor allem die Mehrzahl der männlichen Volksschullehrer erfasste und weitgehend liberale Anschauungen vertrat¹⁰; die akademisch gebildeten Lehrer höherer Schulen, die sich in separaten Verbänden organisierten, aus denen 1903 der *Vereinsverband akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands* und 1921 der *Deutsche Philologenverband* entstanden sind;¹¹ schließlich die *konfessionellen*

8 Vgl. z.B. D. Benner/H. Kemper, *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*, Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus, Weinheim/Basel 2001 (bes. Einleitung).

9 Vgl. H. Titze, *Lehrer an höheren Schulen*, in: Hdb. der deutschen Bildungsgeschichte, a.a.O. (Anm. 6), Bd. 4, S.353-356; ders., *Lehrer an Volksschulen*, in: ebd., S.365-368; Kemnitz 1999.

10 Bereits 1874 vereinte der *DLV* 120 Einzelvereine mit etwa 5.000 Mitgliedern. 1920 erfasste er mit 2.500 Vereinen mehr als 135.000 Mitglieder, 1927 erreichte er mit 143.890 Mitgliedern seinen quantitativen Höhepunkt. Vgl. C. L. A. Pretzel, *Geschichte des Deutschen Lehrervereins in den ersten fünfzig Jahren seines Bestehens*. Unter Benutzung von Robert Ribmanns *Geschichte des Deutschen Lehrervereins*, Leipzig 1921, S.122. Vgl. auch Bölling, *Volksschullehrer und Politik*, a.a.O. (Anm. 6), S.58; zum Programm des *DLV* vgl. B. Michael/H.-H. Schepp, *Die Schule in Staat und Gesellschaft*. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert, Göttingen/Zürich 1993, S.227-231.

11 Vgl. S. F. Müller, *Die Verbandsinteressen der Lehrer an den höheren Schulen am Ende des 19. Jahrhunderts*, in: Heinemann, a.a.O. (Anm. 1), S.235-247; H. Ch. Laubach, *Die Politik des Philologen-Verbandes im Reich und in Preußen während der Weimarer Re-*

*Lehrerverbände*¹², von denen im Kontext des Kulturkampfes in Preußen besonders der 1889 gegründete *Katholische Lehrerverband des Deutschen Reiches* politische und pädagogische Bedeutung erlangte und mit dem Streben nach „Verteidigung der christlichen Schule und Erziehung“ zunehmend in Gegensatz zu den bildungspolitischen und pädagogischen Zielen des *DLV* geriet¹³. Neben diesen richtungspolitischen Verbänden entstand nach 1890 eine Vielzahl z.T. zeitlich begrenzter, kleinerer Zusammenschlüsse, in denen nach Schulform, Unterrichtsfächern, Konfession, Geschlecht, Status, Region und/oder pädagogischen und politischen Intentionen jeweils spezifische berufliche und materielle Interessen dominierten, so der *Preußische Verein für das mittlere Schulwesen (Mittelschullehrerverein, 1890)*, der *Preußische Rektorenverein (1895)*, der *Deutsche Klassenlehrerverein (1907, ab 1911 Deutscher Volksschullehrerverein)*, der *Deutsche Einheitsschulverein (1886)*, der *Landlehrerverein (1905 in Preußen als Landesverband von Freunden der Gleichstellung)*. Ähnlich positionierten sich die ersten sonderpädagogischen Verbände – der *Verband der Hilfsschullehrer Deutschlands (1898)*, der *Bund Deutscher Taubstummenlehrer (1894)* bis hin zum erst 1920 gegründeten *Deutschen Blindenlehrerverein*.¹⁴ 1890 wurde auf Initiative der Frauenrechtlerin *Helene Lange (1848-1930)* der *Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein* gegründet, der Lehrerinnen aller Schultypen, denen die Berufsverbände ihrer männlichen Kol-

legen aus berufsegoistischen Ressentiments verschlossen blieben, eine organisatorische Plattform gab.¹⁵

Der hier zum Ausdruck kommende Partikularismus wirkte sich auch auf das Interesse an der Reformpädagogik aus und ließ einheitliche Bestrebungen bzw. Unterstützungsstrategien nicht zu.

b. Pädagogische Reformarbeit im DLV

Während die Verbände der Lehrer an höheren Schulen – ähnlich den katholischen Lehrervereinen – kaum ein konstruktives Interesse an Reformpädagogik erkennen ließen, traditionelles pädagogisches Denken tradierten und pädagogischen wie bildungspolitischen Reformen konservativ gegenüberstanden, leistete der *DLV*, dem etwa 80% der gesamten Volksschullehrerschaft angehörten, eine beachtliche pädagogische Reformarbeit. Vor allem seine Ortsvereine in Hamburg, Bremen und Leipzig entwickelten sich bereits vor dem Ersten Weltkrieg zu reformpädagogischen Zentren.¹⁶ Als größte Lehrervereinigung und einflussreichste Vertreterschaft der Volksschullehrer in Deutschland hing von seinem Engagement nicht unwesentlich ab, ob und vor allem welche reformpädagogische Auffassungen Eingang in die pädagogischen Auseinandersetzungen, in das pädagogische und methodische Professionswissen und nicht zuletzt in die schulische Praxis jener Zeit fanden. Eine große Rolle spielten hierbei die selbst organisier-

publik, in: ebd., S.249-261; P. Mellmann, Geschichte des Deutschen Philologenverbandes bis zum Weltkrieg, Leipzig 1929.

- 12 Eine Übersicht über konfessionelle Verbände und ihr Verhältnis zum *DLV* gibt Pretzel, a.a.O. (Anm. 10), S.141ff.; vgl. Bölling, Volksschullehrer und Politik, a.a.O. (Anm. 6), S.36ff.
- 13 Während die meisten dieser evangelischen und katholischen pädagogischen Verbände den Reformideen des *DLV*, vor allem seiner Forderung nach Trennung von Schule und Kirche, ablehnend gegenüberstanden und die Schule als Hort christlicher Erziehung bewahren wollten, sah sich der *Verband der jüdischen Lehrervereine im Deutschen Reiche*, der in 19 Vereinen etwa 1.200 Mitglieder zählte, nicht im Gegensatz zum *DLV*. Vgl. Pretzel, a.a.O. (Anm. 10), S.147.
- 14 Vgl. Bölling, Lehrerorganisationen in Deutschland, a.a.O. (Anm. 3).

15 Vgl. M. Nieswandt, Die Gründung des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins (ADLV), in: E. Kleinau (Hg.), Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Mädchen und Frauen, Weinheim 1996, S.117-123.

16 Auch in anderen Lehrervereinen entwickelten sich schulreformerische und reformpädagogische Strömungen. Vgl. z.B. zu Sachsen: A. Pehnke, Sächsische Reformpädagogik. Traditionen und Perspektiven, Leipzig 1998; S. Mebus, Zu den fortschrittlichen bildungspolitischen und pädagogischen Bestrebungen im Sächsischen Lehrerverein 1918-1924, untersucht an der Sächsischen Schulzeitung, Diss. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, Berlin 1988; B. Poste, Schulreform in Sachsen 1918-1923. Eine vergessene Tradition deutscher Schulgeschichte, Frankfurt/M. u.a. 1993; zu Berlin: Ch. Uhlig, Der Berliner Lehrerverein. Gründung und Etablierung (1880 bis 1902), Köln u.a. 1997.

ten Fortbildungsaktivitäten der Lehrer innerhalb des Verbandes, die Gründung von Büchereien (1871 Comenius-Bücherei in Leipzig, 1876 Deutsche Lehrerbücherei, zunächst unter dem Namen „Deutsches Schulmuseum“ in Berlin), die Herausgabe schulpolitischer und pädagogischer Schriften und nicht zuletzt die Verbandspresse, hier vor allem die vom *Berliner Lehrerverein (BLV)* herausgegebene „Pädagogische Zeitung“, die vom *Leipziger Lehrerverein (LLV)* begründete „Leipziger Lehrerzeitung“ und die seit 1897 von *Robert Rißmann* (1851-1913) geprägte Monatszeitschrift „Die Deutsche Schule“ des *DLV*.

Schulpolitisch nahm der *DLV* vorwiegend liberal-demokratische Positionen ein. In seinem pädagogischen Selbstverständnis lavierte er eher in einer Art Spannungsverhältnis zwischen Herbartianismus und Reformpädagogik, beschreibbar als Symbiose von herbartianischer Tradition¹⁷ und reformpädagogischer Erneuerung. 1908 gründete der *DLV* eine Pädagogische Zentrale (ab 1916 Erziehungswissenschaftliche Hauptstelle), die den Zweck hatte, „alle Bewegungen auf dem Erziehungs- und Schulgebiet zu beobachten, ihren jeweiligen Stand durch Umfragen und Erhebungen zu erkunden und zusammenfassende Berichte und wissenschaftliche Untersuchungen darüber zu veröffentlichen“¹⁸. Zu ihren Mitarbeitern gehörten neben namhaften Vertretern Geisteswissenschaftlicher Pädagogik wie Eduard Spranger, Herman Nohl oder Erich Weniger auch exponierte Reformpädagogen wie Aloys Fischer und Georg Kerschensteiner.¹⁹

Ab 1882 orientierte der *DLV* im Zweijahresrhythmus jeweils auf zentrale Themen, die in den Zweig- und Einzelvereinen sowie in der pädagogischen Presse diskutiert, zu denen auf den Lehrertagen bzw. Lehrerversammlungen Beschlüsse gefasst und die nach Möglichkeit an die parlamentarischen Gremien und Schulbe-

hörden herangetragen werden sollten, z.B. die Beteiligung der Lehrer an der Schulverwaltung, die Verbesserung der Lehrerbildung, die Erarbeitung einer Reichsschulgesetzgebung, der Zusammenhang von Volksbildung und sozialer Frage, Probleme schädigender Kinderarbeit, Jugendfürsorge, der Umgang mit dem „nachschulpflichtigen Alter“, das Verhältnis von Schule, Kirche und Religion, die Überbürdungsfrage, die Haltung zum Handfertigkeitsunterricht, die Bedeutung der Kunst für die Erziehung, Fragen der Arbeitsschule, die nationale Einheitsschule, das Verhältnis zur pädagogischen Wissenschaft.²⁰ Spiegelt diese Aufzählung zum einen die professionelle Kompetenz der Volksschullehrer, so weist sie zum anderen auf deutliche Bezüge zur Reformpädagogik. Gehört fanden besonders jene reformpädagogischen Ideen, die in der Tradition Pestalozzis und Diesterwegs auf allgemeine Menschenbildung und Selbsttätigkeit zielten und in der Verbindung von „Kopf, Herz und Hand“ zugleich geeignet schienen, die Volksschule zu modernisieren – Arbeitsunterricht bzw. Arbeitsschule, künstlerische Erziehung und eine stärkere Vereinheitlichung der Schule mit dem Ziel sozialer Integration und (nationaler) staatsbürgerlich-sittlicher Identität. Aber trotz energischer Fürsprecher und breiter vereinsinterner Debatten fand der *DLV* als Gesamtvertretung der Volksschullehrer hinsichtlich der inhaltlichen Konkretisierung dieser Aufgabenfelder und ihrer vereinspolitischen Fixierung keinen Konsens. Ressentiments gegenüber schulkritischen reformpädagogischen Visionen aus nichtprofessionellen Kreisen saßen tief. Aber auch schulinterne Reformideen hatten es schwer. Anträge zur Einführung des Handfertigkeitsunterrichts bzw. der Arbeitsschule, wie sie beispielsweise von Heinrich Scherer auf der Deutschen Lehrerversammlung 1900 in Köln und dann wieder 1912 in Berlin gestellt wurden, konnten ebenso wenig Mehrheiten gewinnen wie jene zur Intensivierung künstlerischer Erziehung in der Schule, wie sie ausgehend von den Hamburger Reformern um *Alfred Lichtwark* und *Heinrich Wolgast* auf der Lehrerversammlung 1896 in Hamburg und 1902 in Chemnitz gestellt worden

17 Vgl. R. Coriand/M. Winkler (Hg.), *Der Herbartianismus. Die vergessene Wissenschaftsgeschichte*, Weinheim 1998.

18 Zit. n. Bölling, *Volksschullehrer und Politik*, a.a.O. (Anm. 6), S.64; vgl. auch *Der Deutsche Lehrerverein: Was er ist, was er erstrebt und was er seinen Mitgliedern bietet*, hg. v. Geschäftsführenden Ausschuß des *DLV*, Berlin 1929, S.31.

19 Vgl. Bölling, *Volksschullehrer und Politik*, a.a.O. (Anm. 6), S.64f.

20 Vgl. Pretzel, a.a.O. (Anm. 10), S.169-171.

waren. Die generelle Einführung der Arbeitsschule wurde mit der Begründung zurückgewiesen, es handle sich um ein „beziehungsloses Fach“ und „manuelle Tätigkeit“ könne – „auch als methodisch dienendes Prinzip – nur in einzelnen Fächern und auf bestimmten Entwicklungsstufen Anwendung finden“. „Die unter dem Begriff ‚Arbeitsschule‘ sich sammelnden Reformideen“ könnten „nur dann Reformtaten werden“, „wenn dem Lehrer größere Selbständigkeit in Hinsicht auf Masse, Auswahl, Verteilung und Behandlung des Lehrstoffes gewährt wird“.²¹ Auch hier mündete die Argumentation des *DLV* letztendlich stärker in der Artikulation professioneller Eigeninteressen als in der Vertretung reformpädagogischer Einsichten. Weniger strikt erscheint die Haltung zu den „neuen kunstpädagogischen Bestrebungen“, die als „Bereicherung und Veredelung“ von Schule und Leben „mit Freuden“ begrüßt wurden. Aber auch hier sah man „die neu auftauchenden pädagogischen und künstlerischen Probleme noch nicht ... genügend geklärt“, „um schon jetzt [1902] ins einzelne gehende Beschlüsse fassen zu können“.²² Dass dennoch sowohl das Prinzip der Arbeitsschule als auch der Gedanke der künstlerischen Erziehung unter den Volksschullehrern Boden gewann, ist nicht zuletzt solchen Lehrerverbänden zu verdanken, die sich bereits frühzeitig mit eigenständigen Beiträgen um reformpädagogische Erneuerungen der Volksschule hervorgetan hatten.

Die reformpädagogische Lehrerbewegung in Hamburg

Die „Reformpädagogische Bewegung“ in Hamburg²³ wurde maßgeblich durch den Volksschullehrer *Heinrich Wolgast* (1860-1920) geprägt. Schon als 22-Jähriger trat er dem *Verein*

hamburgischer Volksschullehrer (später *Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens*) bei, fungierte mehrmals als Vorsitzender, vertrat den Verein in den Schulbehörden und im *DLV*, vor allem auf den Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlungen, und trug wesentlich zur Herausbildung des für die Hamburger Reformer typischen Profils künstlerisch-ästhetischer Bildung und Erziehung bei. Von hier, besonders vom 1888 gegründeten „Jugendschriftenausschuss“ des Hamburger Lehrervereins, der 1896 konstituierten *Lehrervereinigung zur Pflege künstlerischer Erziehung*²⁴ und der Lehrerzeitung „Pädagogische Reform“ gingen wichtige Impulse für die Kunsterziehungsbewegung und ihre Verbreitung im Volksschulwesen aus. Neben Heinrich Wolgast gehörten zu den Initiatoren dieser „Bewegung“ auch der Kunsthistoriker und Volksschullehrer *Alfred Lichtwark* (1852-1914), ab 1886 Direktor der Hamburger Kunsthalle, *Otto Ernst* (1862-1926)²⁵, *Adolf Jensen* (1878-1965), *Wilhelm Lamszus* (1881-1965), *Carl Götze* (1865-1947), *William Lottig*, *Johannes Gläser* u.a. Ihnen gelang es, überregionale und überprofessionelle Netzwerke wie den 1902 gegründeten „Dürerbund“ für ihre Ziele zu nutzen und drei große Kunsterziehungstage zu initiieren – 1901 in Dresden zur Bildenden Kunst, 1903 in Weimar zur Dichtung und 1905 in Hamburg zu Musik und Gymnastik –, die das pädagogische Profil der Kunsterziehungsbewegung maßgeblich bestimmten.²⁶ Vor allem zwei Arbeitsfelder wurden von den Hamburger Reformern gesehen: Zum einen die möglichst frühzeitige und kindgemäße Heranführung der Schüler an künstlerische Wahrnehmung und

21 Zit. n. ebd., S.252f., vgl. auch S.188ff.

22 Ebd., S.251, auch S.187f.

23 Vgl. u.a. R. Lehberger, „Schule als Lebensstätte der Jugend“. Die Hamburger Versuchs- und Gemeinschaftsschulen in der Weimarer Republik, in: U. Am- lung u.a. (Hg.), *Die alte Schule überwinden: Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus*, Frankfurt/M. 1993, S.32-64; K. Roedler, *Schulleben – Lebensgemeinschaftsschule. Die Hamburger Gemeinschaftsschule 1919-1933*, in: M. Seyfarth-Stubenrauch/E. Skiera (Hg.), *Reformpädagogik und Schulreform in Europa*, Bd. 1, Baltmannsweiler 1996, S.171-177.

24 Einen Überblick über die Vereinigung gibt die Schrift: *Versuche und Ergebnisse der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg* (zuerst 1899), Hamburg 1901².

25 Eigentlich Otto Ernst Schmidt.

26 Die Kunsterziehungsbewegung ist in der erziehungshistorischen Literatur hinreichend reflektiert und auch in ihren ambivalenten Dimensionen dargestellt. Vgl. z.B. W. Scheibe, *Die reformpädagogische Bewegung. 1900-1932*, Weinheim/Basel 1999; E. Weiß, *Kunsterziehungsbewegung – Ästhetischer Genuß und die Befreiung des Ausdrucks*, in: Seyfarth-Stubenrauch/Skiera, a.a.O. (Anm. 23), S.112-119. → Beitrag: Kunstunterricht.

Betätigung, ihre Befähigung zur kulturellen Partizipation und zur selbständigen Beschäftigung mit Kunst und Literatur. Schule sollte als ein ästhetisch anregender Ort gestaltet sein, der Kreativität fördert und die Erfahrungswelt des Kindes bereichert. Zum anderen die Vermittlung ästhetisch und erzieherisch anspruchsvoller Jugendliteratur, der Kampf gegen sog. Schmutz- und Schundliteratur trivialen, Gewalt verherrlichenden und militaristischen Inhalts²⁷ sowie, zur Verbesserung der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit der Schüler, eine Reform des Lese- und Aufsatzunterrichts.²⁸ Durch den Jugendschriftenausschuss wurden hierzu regelmäßig Empfehlungen künstlerisch wertvoller Jugendschriften herausgegeben – ab 1893 in der bis 1912 von Wolgast redigierten Reihe „Die Jugendschriften-Warte“ – und Jugendbuchausstellungen organisiert. Ausgehend von Hamburg griffen auch andere Lehrervereine diese Praxis auf. 1887 kam es in Berlin, dann auch in weiteren Zweigvereinen des *DLV* zur Gründung eigenständiger Jugendschriftenkommissionen und Prüfungsausschüsse, die sich in den Vereinigten Deutschen Prüfungsausschüssen für Jugendschriften zusammenschlossen.

Der Bremische Lehrerverein

Auch der *Bremische Lehrerverein* positionierte sich bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit starken reformpädagogischen Intentionen.²⁹ „Die Ziele, für deren Verwirklichung der Bremische Lehrerverein in den letzten Jahren gestrebt hat, lassen sich in die Worte zusammen-

fassen: weltliche Schule, Einheitsschule, Arbeitsschule.“³⁰ Mit *Emil Sonnemann* (1869-1950), *Johann Knief* (1880-1919), *Wilhelm Holzmeier* (1864-1917), *Heinrich Eildermann* (1879-1949) u.a. hatte sich dort eine starke linke Fraktion herausgebildet, die sich mit der Zeitschrift „Roland“ ein eigenes Diskussionsforum geschaffen hatte und – für jene Zeit durchaus ungewöhnlich – bei den Sozialdemokraten „die konsequentesten Verfechter jener Ideen“ sah. Deshalb war der „Vorstand ... der Meinung, daß der Verein im Kampfe für seine gegenwärtigen höchsten Ziele die Hilfe ... der sozialdemokratischen Partei nicht verschmähen sollte.“³¹ Bekannt wurde der *Bremische Lehrerverein* vor allem durch seine radikalen Forderungen nach Trennung von Schule und Kirche, die im Schulstreit von 1905 bis etwa 1910 ungeachtet behördlicher Disziplinierungsmaßnahmen einen Höhepunkt und deutschlandweit Resonanz fanden.³²

Impulse zur inneren Reform der Volksschule gingen von den politisch eher gemäßigten Lehrern *Fritz Gansberg* (1871-1950) und *Heinrich Scharrelmann* (1871-1940) aus, die in Ablehnung lebensferner, obrigkeitstaatlicher und konfessioneller Unterrichtsinhalte mit neuen didaktischen Konzepten an die unmittelbare Erfahrungswelt der Großstadtkinder anschlossen, auf dieser Basis Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien gestalteten und Selbsttätigkeit, Kreativität und Urteilskraft der Kinder herauszufordern suchten.³³ Besonders

27 Vgl. H. Wolgast, *Das Elend unserer Jugendliteratur*, Leipzig 1896; kritisch dazu: H.-H. Ewers (Hg.), *Theorien der Jugendlektüre. Beiträge zur Kinder- und Jugendliteraturkritik seit Heinrich Wolgast*, Weinheim/München 1996.

28 Vgl. A. Jensen/W. Lamszus, *Unser Schulaufsatz – ein verkappter Schundliterat*, Hamburg 1910.

29 Vgl. T. Rülcker, *Die Bremer Versuchsschulen als Erprobungsfeld der Demokratie*, in: H. Neuhäuser/T. Rülcker (Hg.), *Demokratische Reformpädagogik*, Frankfurt/M. 2000, S.115-141; H. Wulff, *Geschichte und Gesicht der bremischen Lehrerschaft – Gestalten und Generationen aus hundert Jahren (1848-1948)*, Bremen 1950; D. Hagen, *Radikale Schulreform zwischen Programmatik und Realität. Die schulpolitischen Kämpfe in Bremen vor dem Ersten Weltkrieg und in der Entstehungsphase der Weimarer Republik*, Bremen 1983.

30 G. Hohendorf, *Reformpädagogik und Arbeiterbewegung*, Oldenburg 1989, S.32.

31 So zu lesen in einer 1908 vom Vorstand des Bremischen Lehrervereins angenommenen Resolution, in: *Roland* 4(1908)2, S.47, hier zit. n. Hohendorf a.a.O. (Anm. 30), S.32f.

32 Vgl. *Religionsunterricht oder nicht? Denkschrift der bremischen Lehrerschaft*, bearb. v. Ch. Maas u.a., Bremen 1905; *Religionsunterricht? Achtzig Gutachten. Ergebnisse einer von der Vereinigung für Schulreform in Bremen veranstalteten allgemeinen deutschen Umfrage*, hg. v. F. Gansberg, Leipzig 1906; vgl. hierzu auch M. Baader, *Kritik des Religionsunterrichts im Namen der Rettung des Religiösen. Reformpädagogik und Religion um 1900*, in: *Jahrbuch für Pädagogik* 2005, Frankfurt/M. u.a. 2006, S.177-193.

33 Vgl. H. Scharrelmann, *Herzhafter Unterricht. Gedanken und Proben aus einer unmodernen Pädagogik*, Hamburg 1908; ders., *Aus meiner Werkstatt*, Hamburg 1909; ders., *Berni, ein kleiner Junge. Was er sah und hörte, als er noch nicht zur Schule ging*, Ham-

eine von Fritz Gansberg 1905 verfasste „Fibel für kleine Stadtleute“, 1924 offiziell eingeführt, erlangte über Bremens Grenzen hinaus Zuspruch und wurde wegen ihres humanistisch-demokratischen Charakters nach 1945 erneut eingesetzt.³⁴ Bremen blieb nicht zuletzt aufgrund dieser Traditionen auch in der Weimarer Zeit ein Zentrum reformpädagogischer Praxis.³⁵ Die Auseinandersetzungen über Mittel und Wege der Schulreform, wie sie vor dem Ersten Weltkrieg im Bremischen Lehrerverein geführt wurden, weisen dabei zugleich auf ein allgemeines Problem der Reformpädagogik – die Balance zwischen (schul-)politischer Systemveränderung und innerer Schulreform, das letztendlich auch die reformorientierte Lehrerschaft dividierte, in Bremen beispielsweise in die politische „Gruppe Eildermann“ und die schulmethodische „Gruppe Gansberg“. Wollte letztere „vor allem methodische Kleinarbeit auf Grundlage unseres heutigen Schulsystems leisten“ und „allein durch ihre Arbeit im inneren Schulbetriebe alle notwendigen Reformen bewirken“, erstrebte die erstere „die Herbeiführung der Arbeitsschule als eines völlig neuen Systems des Unterrichts und der Erziehung im Gegensatz zu dem heutigen System des Zwanges“.³⁶ In Bremen wie auch in Hamburg und im *DLV* insgesamt

setzte sich vor dem Ersten Weltkrieg die methodisch orientierte Reformarbeit durch, Richtungskonflikte indessen blieben bestehen und spitzten sich in der Weimarer Republik erneut zu.

Der Leipziger Lehrerverein

Während die reformpädagogische Relevanz der Hamburger und Bremer Lehrervereine in der erziehungshistorischen Literatur unbestritten ist, blieb der Beitrag des bereits 1846 gegründeten *LLV* zur Reformpädagogik lange Zeit unterbewertet.³⁷ Neben einer Vielzahl vereins-, professions- und öffentlichkeitsorientierter Aktivitäten, von denen besonders die 1871 unter der Leitung von *Julius Beeger* (1829-1899) zunächst als Comenius-Stiftung gegründete Comenius-Bücherei mit einer umfangreichen Sammlung zeitgenössischer (reform-)pädagogischer Literatur, die von *Ernst Beyer* (1855-1927) 1893 begründete „Leipziger Lehrerzeitung“, das 1912 eingerichtete naturkundliche Museum (heute Naturkundemuseum) sowie eine Reihe von Fachabteilungen³⁸ hervorhebenswert sind, brachte sich der *LLV* mit zwei Institutionen unmittelbar in die reformpädagogischen Diskurse seiner Zeit ein.

1906 gründete der *LLV* nach dem Vorbild des weltweit bekannten, 1879 von *Wilhelm Wundt* (1832-1920) begründeten Psychologi-

burg 1911; vgl. F. Gansberg, *Plauderstunden*, Leipzig 1902; ders., *Bei uns zu Hause. Eine Fibel für kleine Stadtleute*, Bremen 1905; ders., *Demokratische Pädagogik*, Leipzig 1911; → Beitrag: Unterricht.

- 34 Allerdings lässt sich an den beiden Reformern Gansberg und Scharrelmann auch die Widersprüchlichkeit der Reformpädagogik sehen. Während Gansberg seiner „Demokratischen Pädagogik“ treu blieb, kollaborierte Scharrelmann mit dem NS-Regime. Vgl. E. Ulm, *Schulpolitische und pädagogische Auffassungen des Reformpädagogen Fritz Gansberg (1871-1950) unter besonderer Berücksichtigung der Subjektposition des Schülers*, Diss. Pädagogische Hochschule Leipzig 1987; A. Pehnke, *Schulpolitische und pädagogische Auffassungen des Reformpädagogen Heinrich Scharrelmann*, Diss. Pädagogische Hochschule Leipzig 1984; R. Bienzeisler, *Der Bremer Reformpädagoge Fritz Gansberg*, Bochum 1986.
- 35 Vgl. U. M. Nitsch/H. Stöcker, „So zeichnen wir nicht nach irgendeiner muffigen Methode ...“. Aus der Praxis ästhetischer Erziehung an den Bremer Arbeits- und Gemeinschaftsschulen in der Weimarer Zeit, in: *Amlung*, a.a.O. (Anm. 23), S.137-157.
- 36 Kämpfe im Bremischen Lehrerverein, in: *Pädagogische Reform*, zugleich Zeitschrift der Hamburger Lehrmittelausstellung 34(1910)5, S.47-49.

- 37 Vgl. A. Pehnke/Ch. Uhlig, *Der Leipziger Lehrerverein – Spiegelbild fortschrittlicher Lehrerbewegung in Deutschland*, in: *Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte* 28/1988, Berlin 1988, S.107-123; A. Taubert-Striese, *Der Leipziger Lehrerverein, ein bedeutender Vertreter der Reformpädagogik. Eine Studie zu seiner geschichtlichen Entwicklung, seinen pädagogischen Leistungen und seinen praktischen Erfolgen*, Frankfurt/M. u.a. 1996; Pehnke, *Sächsische Reformpädagogik*, a.a.O. (Anm. 16).
- 38 Ab 1885 arbeiteten im *LLV* verschiedene Fachabteilungen, in denen sich die Lehrer ungeachtet der eher reformabstinenten städtischen Bildungspolitik mit reformpädagogischen Inhalten auseinandersetzten. Zu den ersten Fachabteilungen gehörten die Methodische Abteilung (1885), die Abteilung für französische Sprache (1886), die Naturwissenschaftliche Vereinigung (1887), die Abteilung für ästhetische Bildung (1889), für Jugendschutz (1905), für Schulgesundheitspflege (1906), für werktätige Erziehung (1906). Insgesamt entstanden 26 Abteilungen, 34 Ausschüsse und 14 verschiedenen Zwecken dienende Stiftungen.

schen Instituts in Leipzig³⁹ und im Anschluss an die experimentelle Pädagogik *Ernst Meumanns* (1862-1915) ein Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie, mit dem das Ziel verfolgt wurde, Erkenntnisse der modernen Experimentalpsychologie für die Pädagogik nutzbar zu machen, eigenständige Entwicklungsarbeiten besonders auf den Gebieten der Individualitätsforschung, der pädagogischen Diagnostik, der Lernpsychologie und der Arbeitsschule zu initiieren und durch Fortbildungskurse die pädagogisch-psychologischen Kompetenzen der Lehrer zu verbessern. Der Wissenschaftsanspruch dieses Instituts, das mit zahlreichen Forschungslehrern zusammenarbeitete, bald internationale Aufmerksamkeit erlangte, mit Wilhelm Ostwald, Karl Lamprecht, William Stern u.a. bedeutende Psychologen jener Zeit anzog und 1912 Wilhelm Wundt zum Ehrenvorsitzenden kürte, hob den *LLV* aus der allgemeinen „Reformpädagogischen Bewegung“ deutlich heraus.⁴⁰ Schule und pädagogische Wissenschaft wurden als sich wechselseitig qualifizierende Systeme betrachtet:

„Pädagogische Wissenschaft ist die Grundlage der Arbeit des Lehrers in der Arbeitsschule, nicht pädagogische Kunstlehre. Wir sind in einer wissenschaftlichen Pädagogik freilich noch nicht weit; Zwang und Künstelei der jetzigen Schule sind ihr auch nicht günstig. Aber wie die künftige Schule die pädagogische Wissenschaft nötig macht, so wird sie diese auch fördern.“⁴¹

Im Zentrum des wissenschaftlichen Interesses stand insbesondere die Arbeitsschulpädagogik, die mit der 1885 gegründeten Methodischen Abteilung des *LLV* eine institutionelle Basis

erhielt.⁴² In Kooperation mit dem Institut für experimentelle Pädagogik entwickelte die Methodische Abteilung nach der Jahrhundertwende ein eigenes, 1909 in der Schrift „Die Arbeitsschule“ niedergelegtes entwicklungstheoretisches Konzept, das ein moderates, an Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Fröbel, Georg Kerschensteiner und Robert Seidel wie auch an die Arbeitsschulversuche in der amerikanischen, schwedischen, dänischen, englischen und französischen Volksschule anschließendes Arbeitsschulmodell favorisierte.⁴³ Arbeit wurde als Tätigkeit in weitem Sinne und der „gesamte Unterricht“ als „Handlung, Tat, Arbeit, und zwar ... körperliche und geistige Arbeit in inniger Verbindung“ gefasst – mit dem Ziel „alle geistigen und körperlichen Kräfte im Kinde so auszubilden, dass es diese Kräfte als vollwertiges Glied der Kulturgemeinschaft und zum Wohle derselben betätigen kann“.⁴⁴ Demzufolge sei „eine Lernschule mit Handfertigkeitunterricht oder ‚arbeitsschulmäßigen Betriebe‘ in einzelnen Fächern ... noch lange keine Arbeitsschule“.⁴⁵ „Neuerersucht“ ebenso ablehnend wie Reduktion auf die Methode verband der *LLV* Forderungen nach Selbständigkeit und Eigenaktivität der Heranwachsenden stets mit weiterreichenden emanzipatorischen Zielen – Trennung von Schule und Kirche und vollständige Aufhebung jeder Art von geistlicher Schulaufsicht, Beseitigung von Bildungsprivilegien und Erhöhung der Bildungschancen für die Kinder benachteiligter Schichten durch Ausbau der allgemeinen Volksschule, Unentgeltlichkeit des Unterrichts, Demokratisierung der Bildungsinhalte, Qualifizierung des Lehrpersonals, Elternarbeit u.a.m. „Kleine Schritte“ sollten es sein, „Verbesserung der

39 Wilhelm Wundt gilt als Begründer der modernen experimentellen Psychologie. Vgl. u.a. W. Meischner/E. Eschler, Wilhelm Wundt, Leipzig u.a. 1979; K.-U. Ettrich (Hg.), 125 Jahre Psychologie an der Universität Leipzig, Leipzig 2005.

40 Vgl. A. Pehnke, Das durch Wilhelm Wundt geförderte Leipziger Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie (1906-1933) und seine Ausstrahlungskraft, in: J. Jahnke (Hg.), Psychologiegeschichte. Beziehungen zu Philosophie und Grenzgebieten, München 1998, S.169-182.

41 Die Arbeitsschule. Beiträge aus Theorie und Praxis, Leipzig 1909, S.48.

42 Vgl. Die Arbeitsschule – Ergebnisse der Methodischen Abteilung des Leipziger Lehrervereins – ausgewählt und erläutert von A. Pehnke und Ch. Uhlig, in: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 29/1989, Berlin 1989, S.150-164; Taubert-Striese, a.a.O. (Anm. 37), S.151ff.

43 Vgl. Die Arbeitsschule, Beiträge aus Theorie und Praxis, a.a.O. (Anm. 41), S.10f.; vgl. auch R. Ribmann, Die Arbeitsschule – Grundsätzliche Erörterungen, Leipzig u.a. 1911.

44 O. Erler, Bilder aus der Praxis der Arbeitsschule, Leipzig 1921², S.8 und S.1.

45 Ebd., S.IV, Vorwort.

Methode, Neugestaltung der Lehrbücher, kleine Änderungen im Plane einzelner Fächer“ und in der „Konsequenz“ die Umgestaltung der Volksschule.⁴⁶ Damit unterschied sich die Arbeitsschulorientierung des *LLV* erheblich von den die damalige Arbeitsschuldebatte dominierenden Auffassungen Georg Kerschensteiners und Hugo Gaudigs. Im Mittelpunkt der maßgeblich von *Rudolf Sieber* (1880-1915), *Carl Rößger* (1880-1960), *Paul Vogel* und *Otto Erler* erarbeiteten Reformvorschläge stand die Umgestaltung des Anfangs- bzw. Elementarunterrichts, weil „sowohl praktische Erfahrungen als auch wissenschaftliche Forschungen“, „die Grundlage zu der Forderung“ gegeben hätten, „die natürliche geistige und körperliche Entwicklung des Kindes [auf dieser Stufe] weit mehr als bisher zu berücksichtigen“⁴⁷. Im Frühjahr 1909 beantragte der *LLV* die Einrichtung entsprechender Versuchsklassen, mit denen drei Aspekte verfolgt wurden:

- „1. Durch den gegenwärtigen Betrieb des Elementarunterrichts mit seinem verfrühten Einsetzen und Vorherrschen einer einseitig geistig formalen Bildung (Lesen, Schreiben, schulmäßiges Rechnen), sowie die von ihm beanspruchte hohe Stundenzahl wird die körperliche und geistige Entwicklung der Kinder gestört. Darunter hat auch aller folgende Unterricht zu leiden.
2. Um eine ruhige, gesunde Entwicklung der Kinder zu sichern, ist Lesen und Schreiben aus dem Betriebe des ersten Unterrichtsjahres völlig zu entfernen, das Rechnen nur als Anschauungsform beizubehalten und die Stundenzahl auf zwölf zu ermäßigen. Zu fordern ist ein alle Geistes- und Körperkräfte dieser Entwicklungsstufe beschäftigender Gesamtunterricht im Freien und im Zimmer, der zugleich die spätere Schularbeit am besten vorbereitet.
3. Diese Forderungen eines freien Elementarunterrichts sind selbst unter Beibehaltung des jetzigen Gesamtzieles der ersten drei Schuljahre durchführbar, wenn a) die Klasse von einem Lehrer drei Jahre durchgeführt wird, b) diesem nur das Ziel der 6. Klasse verbindlich ist, ihm aber c) innerhalb dieses Zieles das Recht freier Stoff- und

Behandlungswahl gewährt wird, er also vom Lehr- und Stundenplan befreit ist. ... Wünschenswert erscheint es wegen der fluktuierenden Bevölkerung, in allen Stadtteilen, wenn möglich an jeder Schule eine derartige Klasse einzurichten und auf freiwillige Bereitschaft nicht nur von Lehrern, sondern auch von Eltern zu achten.“⁴⁸

Am 24. Februar 1910 stimmte die Leipziger Direktorenkonferenz einem zweijährigen Versuch zu, der von Ostern 1911 bis Ostern 1913 in 24 Versuchsklassen (19 gemischte, 2 Knaben- und 3 Mädchenklassen mit einer Klassenstärke zwischen 34 und 41 Schülern) an 21 Leipziger Volksschulen durchgeführt wurde.⁴⁹ Angeregt durch den *LLV*, kam es auch in anderen Städten, so in Hamburg, Magdeburg, Dresden und Chemnitz, zu ähnlichen Versuchen. Aber trotz des Erfolgs der Versuchsarbeit lehnte die Leipziger Schulbehörde besonders „das allzuweite Entgegenkommen gegen das Kind in allen seinen Neigungen“ als „eine ganz bedenkliche Klippe“ und damit eine Verallgemeinerung der Ergebnisse ab.⁵⁰ Erst 1921 wurde dem *LLV* in der damaligen 54. Volksschule erneut ein Schulversuch bewilligt, der sich aber trotz der veränderten politischen Bedingungen gegen konservative Vorurteile auch zu dieser Zeit nicht dauerhaft durchsetzen konnte und 1925 aufgeben musste.⁵¹

48 Ebd., S.13f.

49 Für die Umgestaltung des Elementarunterrichts wurden eigens neue Schulbücher und Lehrmaterialien erarbeitet. Hervorhebenswert sind vor allem die 1911 erschienene Fibel „Guck in die Welt“, die ab 1912 in die Volksschule Eingang fand, auch anderen Lehrervereinen als Vorbild für die Gestaltung neuer Erstlesebücher diente und 1945 auf Empfehlung der Sowjetischen Militäradministration (SMAD) in der SBZ erneut benutzt wurde.

50 Gesamtbericht über den Versuch einer „Reform des Elementarunterrichts“ in Leipziger Volksschulen Ostern 1911-Ostern 1913, auf Grund der Einzelberichte erstattet von der Direktorenkonferenz, Leipzig 1913, S.7, 9.

51 Vgl. A. Pehnke, Der Leipziger Lehrerverein und seine Connewitzer Versuchsschule – Impulsgeber für reformpädagogische Initiativen im sächsischen Schulwesen, in: Amlung u.a., a.a.O. (Anm. 23), S.107-136; → Beiträge Schule; Unterricht.

46 Die Arbeitsschule, Beiträge aus Theorie und Praxis, a.a.O. (Anm. 41), S.133.

47 Ebd., S.13.

c. Pädagogische Interessenverbände

Neben den Lehrervereinen erlangten im Diskurs über Reformpädagogik einige kleinere, verschiedene pädagogische Berufsgruppen und Interessen vereinigende Verbände jeweils spezifische Bedeutung. In der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg trug besonders der 1908 in Hamburg gegründete *Bund für Schulreform/Allgemeiner deutscher Verband für Erziehungs- und Unterrichtswesen* zur Verbreitung reformpädagogischen Gedankengutes bei. Ihm gehörten neben reformorientierten Lehrern verschiedener Schularten auch namhafte Reformpädagogen und Universitätsprofessoren an, unter ihnen Ernst Meumann, der ab 1911 den Vorsitz des Bundes innehatte, Heinrich Wolgast, Alfred Lichtwark, William Stern, Kurt Löwenstein, Georg Kerschensteiner, Paul Natorp, Wilhelm Lamszus, Walther F. Classen, Carl Götz, Fritz Gansberg, Gustav Wyneken, Edmund Neuendorff, William Lottig, Peter Petersen (ab 1912 Vorstandsmitglied), die Vorsitzende des *Bundes Deutscher Frauenvereine* Gertrud Bäumer, der Vorsitzende der *Comenius-Gesellschaft* Ludwig Keller.⁵² Der *Bund für Schulreform* verstand sich als eine „neutrale und gemeinsame Plattform für allseitige und umfassende Behandlung großer pädagogischer Aufgaben“ und agierte in der Überzeugung, dass eine „Umgestaltung der Bildungsarbeit in Schule, Haus und Leben“ an der Tagesordnung sei.⁵³ Mit der Zeitschrift „Der Säemann“ (1910-1914) griff er ebenso in Reformdebatten ein wie mit seinen großen „Deutschen Kongressen für Jugendbildung und Jugendkunde“: 1911 in Dresden zum Thema Arbeitsschule, auf dem Georg Kerschensteiner und Hugo Gaudig als Vertreter jeweils unter-

schiedlicher Arbeitsschulrichtungen eine Kontroverse über Ziele und Sinn der Arbeitsschule auslösten, 1912 in München über Schule und Lehrerbildung, 1913 in Breslau über Koedukation und Geschlechterfragen.⁵⁴ 1915, nach Meumanns Tod, ging aus dem Bund der *Deutsche Ausschuss für Erziehung und Unterricht* hervor, der bis 1923 von *Peter Petersen* (1881-1952) geführt wurde und auch in der Weimarer Republik eine zentrale pädagogische Bedeutung behielt.⁵⁵

Nicht im Mainstream der „Reformpädagogischen Bewegung“ lag der bereits 1869 von *Tuiskon Ziller* (1817-1882) gegründete, vergleichsweise mitgliederstarke *Verein für wissenschaftliche Pädagogik*,⁵⁶ der an die Pädagogik Herbarts anschloss, namhafte Herbartianer wie Theodor Vogt, Wilhelm Rein, Karl Volkmar Stoy, Ernst von Sallwürk, Friedrich Wilhelm Dörfeld, Otto Willmann in seinen Reihen hatte und mit dem „Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik“⁵⁷ und seinen jährlichen Pflingsttagungen in verschiedene Lehrerkreise hineinwirkte. Aus der Perspektive dieses Vereins konnte die Reformpädagogik, die sich ja gerade in Opposition zur Herbartischen Formalstufentheorie definierte, nur als Objekt der Auseinandersetzung wahrgenommen werden. Dennoch verdient er hier Erwähnung, weil auch er sich reformpädagogischen Einflüssen nicht gänzlich entziehen konnte. Das galt vor allem

54 Vgl. Unsere Kongresse, in: Der Säemann. Monatschrift für Jugendbildung und Jugendkunde 4(1913)10, S.433-435.

55 Vgl. H. Retter, Peter Petersen, in: Biographisch-Bibliographisches Kirchenlexikon, Bd. XXIII, Sp.1061-1083, Nordhausen 2008 (online: http://www.bautz.de/bbkl/p/petersen_pe.shtml, 25.07.2012).

56 Von 25 Gründungsmitgliedern wuchs der Verein für wissenschaftliche Pädagogik auf 800 Mitglieder im Jahre 1888. Vgl. A. Pehnke, Der herbartianische „Verein für wissenschaftliche Pädagogik“ zu neuen Anforderungen an Schule und Unterricht am Beginn unseres Jahrhunderts, in: Beiträge zur Geschichte des Schulwesens der Stadt Leipzig. Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums Unterrichtsforschung/Kommunikation 1989/1, Pädagogischen Hochschule „Clara Zetkin“, Leipzig 1989, S.23-32.

57 Das Jahrbuch ging 1908 in der „Zs. f. Philosophie und Pädagogik“ auf, später „Vierteljahresschrift für philosophische Pädagogik“.

52 Vgl. W. Korhaase, Neuköllner Schulpolitik im Dienste der Arbeiterschaft – Dr. Kurt Löwenstein als Kommunalpolitiker, in: G. Radde u.a. (Hg.), Schulreform – Kontinuitäten und Brüche, Bd. 1: Das Versuchsfeld Neukölln 1912-1945, Opladen 1993, S.130-145, hier S.130f.; U. Herrmann, Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik, in: Hdb. der deutschen Bildungsgeschichte, a.a.O. (Anm. 6), Bd. 4, S.147-178, hier S.167f.

53 Bund für Schulreform. Geschäftsführender Ausschuss, in: Zs. f. angewandte Psychologie 3(1910)6; Bund für Schulreform. Aufgaben und Ziele des Bundes, Leipzig/Berlin 1910.

unter dem Vorsitz von *Wilhelm Rein* (1847-1929), der Hermann Lietz und Wilhelm Flitner schätzte und dessen Pädagogik „eine Art von Kodifizierung der modernen Bedürfnissen angepassten Herbartischen Pädagogik“ darstellte.⁵⁸ Es müsse

„zugegeben werden, dass gewisse Kreise von dem Vorwurfe des Doktrinarismus und Schematismus nicht vollkommen freizusprechen sind – und gegenüber diesen Überschätzungen der Methode war es wohl an der Zeit, sich wieder mehr auf die Freiheit und Selbständigkeit des Individuums zu besinnen. Es war tatsächlich in vieler Hinsicht geradezu ein Zeitalter der Lehrpläne und der engherzigen Lehrvorschriften angebrochen, durch die jeder Funke von Selbständigkeit und Beweglichkeit des Lehrers gewaltsam erstickt zu werden drohte – und darin liegt die tiefgehende Berechtigung jener revolutionären Umwälzungsbestrebungen“.⁵⁹

Formale Unterrichtsschemata dürften nicht zur „Unnatur“, „zur Schablone, die gedankenlos in mechanischer Weise angewendet wird“, werden.⁶⁰

Ähnliche Entwicklungen sind auch im 1873 gegründeten *Deutschen Fröbel-Verband* zu vermuten, der sich Belangen der Kinder in Familie und pädagogischen Einrichtungen und der „Förderung und Erziehung im Sinne Friedrich Fröbels“ widmete.⁶¹ Dass die Fröbelsche Kindergartenpädagogik Einfluss auf die internationale Reformpädagogik hatte, scheint unbestritten,⁶² welche Bedeutung dem Verband dabei zukommt und wieweit er sich selbst in reformpädagogischem Sinne verstand, ist indessen noch kaum erforscht. Annahmen hierzu können sich zunächst auf die formulierte Program-

matik des Fröbel-Verbandes stützen, der in den Reihen seines Ehrenvorstandes immerhin auch Georg Kerschensteiner aufzuweisen hatte. Ziele und Intentionen des Verbandes zentrierten sich um eine naturgemäße, tätigkeitsorientierte, vom Wesen kindlicher Entwicklung ausgehende Erziehung. Fröbels Pädagogik wurde dabei sowohl sozialpädagogisch (Krippen, Kindergarten, Kinderheime, Kinderhorte, Hilfsschulen, Kinderkrankenhäuser u.a.) als auch kinderpsychologisch ausgedeutet. „Bewußt oder unbewußt greift fast alles auf Fröbel zurück, was jetzt angestrebt wird, um die körperliche, geistige und sittliche Entwicklung der Menschen in Harmonie zu bringen“.⁶³ So wurde auch die Entstehung eines neuen Kindbildes gesehen: „Nicht einfach zurück zur Kindheit, sondern hinauf zur Kindheit!“⁶⁴

Noch wenig erforscht ist in diesem Zusammenhang – zumindest für die Zeit vor dem Ersten Weltkrieg – die Haltung vorwiegend von *Frauen getragener sozialpädagogischer Vereine* und nicht minder der *Lehrerinnenvereine* zur Reformpädagogik. Dass Frauen nicht nur in der Praxis einen bedeutenden Beitrag zur Reformpädagogik geleistet haben, sondern häufig als Initiatoren und Motoren schulreformerischer Bewegungen in Erscheinung getreten sind, ist in der erziehungshistorischen Literatur mittlerweile sowohl historisch-systematisch als auch an vielen Einzelbiographien hinlänglich beschrieben und quellenkritisch belegt,⁶⁵ ohne dass dieser Aspekt einen seiner Bedeutung entsprechenden Eingang in historisch-systematische Darstellungen der Reformpädagogik gefunden hätte. Reformpädagogisches Interesse entwickelte sich vor allem im Umfeld der Frau-

58 U. Herrmann, a.a.O. (Anm. 52), S.162f.; vgl. R. Koerenz, Wilhelm Rein als Reformpädagoge, in: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, Bd.1, Weinheim/München 1993, S.133-152.

59 P. Dietrich, Herbart und die Modernen, in: *Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik* 1910, S.272, zit. n. Pehnke, *Der herbartianische „Verein für wissenschaftliche Pädagogik“*, a.a.O. (Anm. 56), S.30.

60 K. Just, in: *Jahrbuch* 1905, S.261, zit. n. ebd., S.29.

61 Satzungen des Deutschen Fröbelverbandes, in: *In Friedrich Fröbels Bahnen. Schriften des deutschen Fröbelverbandes*, H. 1, Berlin 1909, S.79.

62 Vgl. J. Oelkers, *Reformpädagogik*, in: Benner/Oelkers, a.a.O. (Anm. 7), S.783-806, hier S.788.

63 In Friedrich Fröbels *Bahnen*, a.a.O. (Anm. 61), S.11.

64 Ebd., S.17.

65 Vgl. u.a. J. Jacobi (Hg.), *Frauen zwischen Familie und Schule. Professionalisierungsstrategien bürgerlicher Frauen im internationalen Vergleich*, Köln/Wien 1994; D. Fischer u.a. (Hg.), *Schulentwicklung geht von Frauen aus. Zur Beteiligung von Lehrerinnen an Schulreformen aus professionsgeschichtlicher, biographischer und fortbildungsdidaktischer Perspektive*, Weinheim 1996; E. Kleinau/C. Opitz (Hg.), *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*, 2 Bde., Frankfurt/M. 1995/1996; Kleinau, a.a.O. (Anm. 15); P. Faulstich/Ch. Zeuner, *Erwachsenenbildung und soziales Engagement*, Bielefeld 2001; → Beitrag: *Frauenbewegung*.

enbewegung, und zwar sowohl in ihrer bürgerlichen als auch in ihrer proletarischen Richtung. In der bürgerlichen Frauenbewegung waren es besonders soziale und karitative Vereine, in denen reformpädagogische Ideen, oftmals inspiriert durch Ellen Keys „Das Jahrhundert des Kindes“, Resonanz fanden. Exemplarisch sei auf die *Mädchen- und Frauengruppen für soziale Hilfsarbeit* hingewiesen, aus denen heraus 1908 unter maßgeblicher Beteiligung von Jeannette Schwerin und Alice Salomon die erste Soziale Frauenschule in Berlin entstand,⁶⁶ oder auf den von Helene Stöcker 1905 gegründeten *Bund für Mutterschutz* (ab 1908 *Bund für Mutterschutz und Sexualreform*)⁶⁷. In der proletarischen Frauenbewegung entwickelte sich Interesse an Reformpädagogik stärker mit dem Streben nach einer grundlegenden, gesellschaftspolitisch eingebundenen Reform der Bildungs- und Erziehungsverhältnisse, wie sie von Clara Zetkin, Käthe Duncker, Therese Schlesinger, Hope Bridges Adams-Lehmann u.a. vertreten wurde.⁶⁸ Aber auch an den bislang meist nur in standespolitischer Intention interpretierten Lehrerinnenvereinen ging Reformpädagogik nicht spurlos vorbei.⁶⁹ Allein schon ein Blick in die Verbandspresse des *Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins* offenbart, wie intensiv zentrale reformpädagogische Themen rezipiert, in schulreformerische Bestrebungen integriert und „im Lichte moderner pädagogischer Strömun-

gen“ zur pädagogischen und methodischen Fortbildung herangezogen wurden.⁷⁰ Eine Sozialgeschichte der Reformpädagogik wird ohne Berücksichtigung dieser geschlechterspezifischen Aspekte verbandsgeschichtlicher Zusammenhänge nicht zu schreiben sein.

Die angeführten Exempel lassen erkennen, wie stark die „Reformpädagogische Bewegung“ von Anfang an mit der professionellen und pädagogischen Organisation der Lehrer verbunden war. Reformstreben ging dabei häufig von der Basis aus, führte Pädagogen und Pädagoginnen unterschiedlichster Provenienz in spezifischen, zunehmend kindorientierten Interessengruppierungen zusammen und verstärkte so in einem Prozess von Selbstorganisation die Popularität reformpädagogischer Intentionen. Ausmaß und Differenziertheit dieser Zusammenhänge lassen sich nur ahnen. Über viele vor allem der kleineren pädagogischen, schulreformerischen oder auch volkerzieherischen Zusammenschlüsse ist bislang noch wenig bekannt. Dass Reformpädagogik hier jedoch eine ihrer Quellen zu haben schien, lässt sich schon jetzt nicht mehr übersehen. Freilich wäre es problematisch, reformpädagogische Bezüge pädagogischer Vereinigungen per se als progressiv zu deuten, ohne die Widersprüchlichkeit mancher reformpädagogischer Vorstellungen zu beachten und in ihren Wirkungen zu unterschätzen.⁷¹

66 Vgl. u.a. C. W. Müller, *Wie Helfen zum Beruf wurde*, Weinheim/Basel 1988⁴; C. Kuhlmann, Alice Salomon. *Ihr Lebenswerk als Beitrag zur Entwicklung der Theorie und Praxis sozialer Arbeit*, Weinheim 2000.

67 Vgl. G. Hamelmann, Helene Stöcker, der „Bund für Mutterschutz“ und „Die Neue Generation“, Frankfurt/M. 1998.

68 Vgl. C. Zetkin, *Revolutionäre Bildungspolitik und marxistische Pädagogik*, hg. v. G. Hohendorf, Berlin (Ost) 1983; Uhlig, *Reformpädagogik*, a.a.O. (Anm. 7). Auch hier spielte der Einfluss Ellen Keys eine nicht unbedeutende Rolle (vgl. ebd., S.151ff.).

69 Vgl. R. Woehr, *Geschichte des Vereins Berliner Volksschullehrerinnen*, Berlin 1914; J. Poehlmann, *Der Anteil der Frauenbewegung an den Schulreformbestrebungen der Gegenwart*. *Pädagogisches Magazin*, H. 1040, Langensalza 1925; Ch. Uhlig, *Professionalisierung in eigener Regie – Beispiele von Selbstorganisation und Selbstbildung von Lehrerinnen um die Jahrhundertwende*, in: Fischer u.a., a.a.O. (Anm. 65), S.65-78.

70 *Berliner Schulgeschichte*, Autorenkollektiv unter Leitung von W. Lemm, Berlin (Ost) 1987, S.97f.; vgl. auch Woehr, a.a.O. (Anm. 69), S.29. Die von Marie Loeper-Housselle herausgegebene Zeitschrift „Die Lehrerin in Schule und Haus. Zentralorgan für die Interessen der Lehrerinnen und Erzieherinnen im In- und Ausland“ war pädagogisches Fachorgan des *Berliner Lehrerinnenvereins* und später auch des *Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins*.

71 Als Beispiel sei auf eugenische Implikationen der Reformpädagogik verwiesen, die besonders in sonderpädagogischen Verbänden dem Bemühen um Bildbarkeit, um Integration und Durchsetzung des Bildungsrechts für alle entgegenstehen konnten. Vgl. C. Hillenbrand, *Reformpädagogik und Heilpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Hilfsschule*, Bad Heilbrunn 1994; S. Ellger-Rüttgardt, *100 Jahre Verband deutscher Sonderschulen – ein historischer Rückblick*, in: *Die neue Sonderschule*, Zs. f. Theorie und Praxis der pädagogischen Rehabilitation 43(1998)2, S.90-100; U. Hofer, *Sonderpädagogik*, in: Benner/Oelkers, a.a.O. (Anm. 7), S.887-902.

3. Hinwendung zur Reformpädagogik und verbandspolitische Differenzen in der Weimarer Republik

Der politische Machtwechsel nach dem Ersten Weltkrieg wirkte sich auf das Verhältnis der berufsständisch geprägten Lehrerverbände zur Reformpädagogik bzw. zur Schulreformbewegung unterschiedlich aus. Während der *Deutsche Philologenverband*, der gegen Ende der 1920er Jahre mit rund 30.000 Mitgliedern etwa 90% der akademisch ausgebildeten Lehrer erfasste, an traditionalistischen Vorstellungen von Schule und Erziehung und am Sonderstatus der höheren Schule festhielt, politisch in monarchistischen und nationalistischen Kontinuitäten verharrete, die Weimarer Republik als Krisenzeit erlebte und ihren schulreformerischen Innovationen distanziert gegenüberstand,⁷² passte sich der *Deutsche Lehrerverein* rasch an die neuen politischen Gegebenheiten an, besann sich seiner liberal-demokratischen Traditionen aus dem 19. Jahrhundert, öffnete sich reformpädagogisch intendierten Entwicklungen bzw. trieb sie selber mit voran. Hatte sich der *DLV* bis zum Ersten Weltkrieg nicht auf ein offizielles Programm verständigen können, gelang ihm dies nach der Novemberrevolution vergleichsweise rasch. Sein im Juni 1919 von der in Berlin tagenden Vertreterversammlung gebilligtes Programm enthielt viele Forderungen und Vorstellungen, die sich ohne weiteres als reformpädagogisch klassifizieren lassen.⁷³ Emanzipation der Schule aus kirchlicher Bevormundung, Vereinheitlichung des Schulsystems durch Anhebung des gesellschaftlichen Status der Volksschule und damit auch der Volksschullehrer, Liberalisierung und Demokratisierung der Schul-

administration, Humanisierung der pädagogischen Verhältnisse durch Mitbestimmung, kollegiale Schulleitung und eine auf Aktivierung und Selbsttätigkeit orientierende Pädagogik korrespondierten mit reformpädagogischen Vorstellungen ebenso wie die Arbeitsschulidee, die, unter den Volksschullehrern seit langem populär, nun in der Weimarer Republik als Prinzip pädagogischer Arbeit verfassungsrechtlichen Status erhielt.⁷⁴ Wie schon vor dem Ersten Weltkrieg standen dabei verschiedene Regionalverbände – Sachsen, Hamburg, Bremen, Berlin – in vorderster Reihe, gründeten während der Novemberrevolution Lehrerräte zur raschen Umgestaltung des Schulwesens und trugen auch in der nachrevolutionären Phase zum Erhalt von Reformimpulsen bei.⁷⁵ Quellenwert kommt auch hier der Vereinspresse zu, insbesondere der erziehungswissenschaftlichen Zeitschrift „Die Deutsche Schule“, die trotz einer relativ geringen Auflagenhöhe von 2.000 Exemplaren den Reformdiskurs jener Jahre spiegelt.⁷⁶

Vor allem in dieser Zeit gewann die „Reformpädagogische Bewegung“ ihre nachhaltige, Tradition stiftende Bedeutung, entfaltete eine breite reformpädagogische Praxis und trug zu einem neuen Lehrerverständnis bei. Der Erzieher galt danach „als Sachwalter kindlicher und jugendlicher Lebensinteressen“, „angeleitet und beschützt von einer Pädagogik, die die europäische Bildungstradition in diesem Sinne ausdeutete und den Wert des pädagogischen Ethos für die Erziehungsberufe ausbuchstabierte“. „[D]er reformpädagogisch inspirierte ganzheitlich ausgerichtete Erzieher-Lehrer“ wurde „das Leitkonzept der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und der Didaktik wie der Lehrerbildung (allerdings weniger der Gymnasiallehrerbildung als viel eher der Volksschullehrerbildung) in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts“.⁷⁷ Dennoch blieben auch in der Weimarer Republik berufsständische Motivationen des *DLV* zentral und sein Reformhandeln weitgehend bestimmend

72 Vgl. H.-Ch. Laubach, Die Politik des Philologenverbandes im Reich und in Preußen während der Weimarer Republik, Frankfurt/M. 1986; F. Hamburger, Pädagogik und politische Orientierung im Selbstverständnis des Deutschen Philologenverbandes in der Weimarer Republik, in: Heinemann, a.a.O. (Anm. 1), S.263-272.

73 Vgl. Deutscher Lehrerverein, Schulforderungen 1919, in: Michael/Scheppe, a.a.O. (Anm. 10), S.283-285; kritisch zum Programm Bölling, Volksschullehrer und Politik, a.a.O. (Anm. 6), S.77ff.

74 → Beitrag: Arbeit.

75 Vgl. Griep, a.a.O. (Anm. 6).

76 Die von Robert Ribbamm begründete Zeitschrift „Die Deutsche Schule“ wurde nach dessen Tod im Jahr 1913 von C. L. A. Pretzel weitergeführt.

77 E. Terhart, Lehrer, in: Benner/Oelkers, a.a.O. (Anm. 7), S.548-564, hier S.560.

bzw. begrenzend. Eine gewerkschaftliche Orientierung, Anfang der 1920er Jahre durchaus vorhanden,⁷⁸ konnte sich ebenso wenig durchsetzen, wie sein Anschluss an internationale Organisationen der Lehrer.⁷⁹ Seine reformpädagogische Wirksamkeit entfaltete sich vor allem auf unterrichtsdidaktischem Gebiet.

Eher zurückhaltend richteten sich auch die *konfessionellen Lehrerverbände* in der Weimarer Republik ein. In ihrer Grundhaltung zur Reformpädagogik blieben sie konservativ.⁸⁰ Insbesondere hinsichtlich des Verhältnisses von Kirche und Schule und des obligatorischen Verbleibs des Religionsunterrichts im Curriculum der Schule zeigten sie sich, wie am Streit um die entsprechenden Verfassungsparagraphen und den „berühmt berüchtigten Weimarer Schulkompromiss“⁸¹ gesehen werden kann, kompromisslos.

Dass die Weimarer Republik dennoch als Blütezeit der Reformpädagogik gilt und dies auch in der Praxis war⁸², verdankt sie u.a. den zahlreichen Gründungen explizit schulreformerisch und reformpädagogisch intendierter Gruppierungen. Dabei lassen sich vor allem drei Tendenzen mit unterschiedlichen, sich auch überschneidenden und widersprechenden Motivlagen ausmachen.

a. Gesellschaftspolitisch orientierte pädagogische Verbände

Einer *ersten Tendenz* können Verbände zugeordnet werden, die Reformpädagogik in einem gesamtgesellschaftlichen Kontext sahen, reformpädagogische Konzepte und Ideen nach ihrer Tauglichkeit für eine demokratische Re-

form des allgemeinen öffentlichen Schulwesens maßen, vor diesem Hintergrund selbst reformpädagogisch aktiv wurden und der Erziehung eine starke emanzipatorische Bedeutung und gesellschaftsgestaltende Kraft zuschrieben. Gründungen dieser Art waren häufig im linken politischen Spektrum der Weimarer Republik zu finden. Hierzu zählen parteien- und gewerkschaftsnahe Verbände sowie weltanschaulich und/oder gesellschaftspolitisch intendierte parteienübergreifende Vereinigungen. Während der Novemberrevolution und in den ersten Monaten der Weimarer Republik waren in einigen Städten und Regionen (Berlin, München, Hamburg, Bremen, Thüringen, Niedersachsen, Württemberg u.a.) zahlreiche *sozialistische* und *gewerkschaftliche Lehrer- und Lehrerinnenvereine* entstanden, die zunächst in allgemeinsozialistischer Perspektive eine Erneuerung des Bildungssystems erstrebten, dann aber im Spaltungsprozess der Arbeiterbewegung jeweils separate parteinahe Verbände und Organisationen bildeten.⁸³ Zu den bedeutendsten Gründungen dieser Art gehörten die Ostern 1919 ins Leben gerufene *Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer und Lehrerinnen*, zunächst unter dem Vorsitz von *Heinrich Schulz* (1872-1932), der auch das Verbandsorgan „Der Freie Lehrer“ (ab 1925 „Sozialistische Erziehung“) herausgab⁸⁴, dann von 1924 bis 1933 unter dem Vorsitz *Kurt Löwensteins* (1885-1939)⁸⁵, außerdem der zu Pfingsten 1919 in Berlin gegründete *Verband sozialistischer Lehrer und Lehrerinnen Deutschlands und Deutsch-Österreichs* mit seiner bis 1926 von *Fritz Ausländer* (1885-1943) herausgegebenen Verbandszeitschrift „Sozialistischer Erzieher“⁸⁶.

78 Vgl. O. Schulz, Lehrerverein, Lehrerergewerkschaft, Lehrerrat, Berlin 1921; M. Trube, Zur Auseinandersetzung um Gewerkschaft und Streik im DLV (1918-1922), in: Heinemann, a.a.O. (Anm. 1), S.167-176; Stöhr, a.a.O. (Anm. 6), Bd. 1; Griep, a.a.O. (Anm. 6).

79 Vgl. auch Bölling, Volksschullehrer und Politik, a.a.O. (Anm. 6), S.45ff. und 94ff.

80 Vgl. E. Cloer, Aspekte der Schulpolitik der katholischen Lehrerverbände in der Weimarer Republik, in: Heinemann, a.a.O. (Anm. 1), S.151-166.

81 B. Zymek, Schulen, in: Hdb. der deutschen Bildungsgeschichte, a.a.O. (Anm. 6), Bd. 5, S.164.

82 Vgl. H. Schmitt, Zur Realität der Schulreform in der Weimarer Republik, in: T. Rülcker/J. Oelkers (Hg.), Politische Reformpädagogik, Bern u.a. 1998, S.619-643.

83 Vgl. Stöhr, a.a.O. (Anm. 6), Bd. 1, Kap. V, S.150ff.; → Beitrag: Arbeiterbewegung.

84 Vgl. H. Breitgoff u.a., Theorie und Praxis der ‚Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer und Lehrerinnen‘ (AsL) 1919-1922, in: Krause-Vilmar, a.a.O. (Anm. 6), S.25-78; Bölling, Volksschullehrer und Politik, a.a.O. (Anm. 6), S.120f.; W. Wittwer, Die sozialdemokratische Schulpolitik in der Weimarer Republik, Berlin 1980.

85 Nachlass Kurt Löwensteins im Archiv der sozialen Demokratie der Friedrich-Ebert-Stiftung Bonn (<http://archiv.fes.de>, 25.07.2012).

86 Vgl. Griep, a.a.O. (Anm. 6), S.230ff.

Beide Verbände sahen sich nicht primär als Konkurrenz zu den bestehenden Vereinen, sondern als prononcierte Vertreter einer Schulreform, die im Wesentlichen an traditionelle sozialdemokratische Bildungsziele – gleiche Bildungschancen für alle Kinder, Einheitsschule, Trennung von Schule und Kirche, Demokratisierung der Bildungsinhalte und der Unterrichtsmethoden, Zusammenarbeit von Schule und Eltern, Schülermitverwaltung, kollegiale Schulleitung u.a.m. – anschloss. Während sich der *DLV* von linkssozialistischen Lehrerverbänden distanzierte, geriet diese Programmatik in der Praxis der Weimarer Republik zunehmend unter das parteipolitische Kalkül von SPD und KPD und in einen Strudel wechselseitiger Abgrenzung. Im Fall der *Arbeitsgemeinschaft* führte dies zu einer kompromissbereiten Entschärfung und im Fall des *Verbandes* zu einer klassenkampforientierten Zuspitzung bildungsreformersicher Ziele. Auch der Versuch des *Verbandes*, mit einer gewerkschaftlichen Interessenvertretung, der 1920 in Gotha gegründeten *Freien Lehrergewerkschaft Deutschlands (FLGD)*⁸⁷, größere Teile der Lehrerschaft anzusprechen und unterschiedliche Auffassungen zu integrieren, konnte ein Auseinanderdriften der linken Lehrerschaft und eine zunehmende Politisierung schulreformerischer Bestrebungen nicht überbrücken. Ihr Einfluss auf die Lehrerinnen und Lehrer blieb marginal.⁸⁸ Es sei „in jedem Fall ... bequemer und mit weniger Risiko verknüpft“, kommentierte Fritz Ausländer die Erfolglosigkeit der *FLGD*, die sich weitgehend aus Mitgliedern des *Verbandes* rekrutierte, „im Schatten der bürgerlichen Lehrervereine anspruchslos dahinzu leben, als die Fahne der Zukunft auf ungehabten Pfaden voranzutragen.“⁸⁹

Ungeachtet ihres begrenzten Wirkungsraumes fanden zahlreiche reformpädagogische Praxisprojekte durch die hier genannten Organisationen und mehr noch durch das Engagement vieler Einzelner ihrer Mitglieder breite Unterstützung, sei es

auf parlamentarischem oder direktem Wege oder auch über die Mitwirkung in speziellen reformorientierten Interessenverbänden, wie dem *Bund der Freien Schulgesellschaften Deutschlands (BFSch) (1920-1933)*, „eine[r] antikirchliche[n], links-liberale[n] Lehrer- und Elternorganisation“.⁹⁰ Nachdem mit dem Weimarer Schulkompromiss eine konsequente Trennung von Schule und Kirche zunichte gemacht worden war, vereinigte der *BFSch* die meist in großstädtischen proletarischen Quartieren (besonders im Ruhrgebiet und in Berlin) als Alternative zum vorherrschenden Schulsystem gegründeten weltlichen bzw. Lebensgemeinschaftsschulen, die sich häufig bewusst in demokratisch-reformpädagogischen Kontexten definierten. Bereits kurz nach seiner Gründung im Herbst 1920 gehörten zum *BFSch* etwa 120 Ortsgruppen mit mehr als 120.000 Mitgliedern.⁹¹ Die weltanschaulich-politische Führung des *Bundes* lag in den Händen bekannter sozialdemokratischer Reformpädagogen wie *Fritz Karsen (1885-1951)*, *Wilhelm Paulsen (1875-1943)*, *Kurt Löwenstein*, *Karl Linke*. Fritz Karsen übernahm im Juli 1931 die Schriftleitung der erziehungswissenschaftlichen Zeitung „Aufbau“ (1928-1933), die neben dem Mitteilungsblatt „Die Freie Weltliche Schule“ (1923-1933) den *BFSch* nach außen repräsentierte und dabei eine Vielzahl reformpädagogischer Themen ansprach. Pädagogen aus Karsens Umfeld gehörten zu den wichtigsten Autoren.⁹² Obwohl sich der *BFSch* im politischen Sinn als „intersozialistisch“⁹³ verstand und „sektiererische Verengungen und Absonderungen“⁹⁴ ablehnte, konnte er sich aus den linkspolitischen Lagerkämpfen der 1920er Jahre, die gerade auch um die Bewertung der weltlichen Schulbewegung tobten, nicht heraushalten.⁹⁵

87 Vgl. Stöhr, a.a.O. (Anm. 6), Bd. 1, S.241ff.

88 Das galt auch für die *Gewerkschaft der Deutschen Volkslehrer* (ab 1928 *Allgemeine Freie Lehrergewerkschaft*), ein nach zeitgenössischen Urteilen „wunderliches Konglomerat“, eine „Gewerkschaft der Außen-seiter“. Vgl. Stöhr, a.a.O. (Anm. 6), Bd. 1, S.417ff.

89 „Sozialistischer Erzieher“ 39/40(1920), S.619f., zit. n. Griep, a.a.O. (Anm. 6), S.251.

90 W. Breyvogel/M. Kamp, *Weltliche Schulen in Preußen und im Ruhrgebiet*. Forschungsstand und statistische Grundlagen, in: Amlung, a.a.O. (Anm. 23), S.185-220, hier S.215.

91 Vgl. K.-H. Günther u.a. (Hg.), *Geschichte der Erziehung*, Berlin (Ost) 1987¹⁵, S.581.

92 Vgl. Korthaase, a.a.O. (Anm. 52), S.143.

93 Vgl. Geleitwort, in: *Aufbau* 1(1928), S.1f., zit. n. Krause-Vilmar, a.a.O. (Anm. 6), S.18.

94 Zit. n. Korthaase, a.a.O. (Anm. 52), S.143.

95 Vgl. zur Spannweite der Interpretationen z.B. Krause-Vilmar, a.a.O. (Anm. 6), S.18f., und Breyvogel/Kamp, a.a.O. (Anm. 90); → Beitrag: Politische Parteien.

Als politisch und pädagogisch unabhängiger Verband erlangte in der Weimarer Republik vor allem der *Bund Entschiedener Schulreformer* (*BESch*) (1919-1933) Bedeutung.⁹⁶ Im September 1919 in Berlin von einer kleinen Gruppe akademischer Lehrer und Lehrerinnen mit ausdrücklich reformpädagogischer und schulreformerischer Intention und in entschiedener Abgrenzung vom standespolitischen Kurs des *Philologenverbandes* wie des *DLV* gegründet, entfaltete er unter seinem Vorsitzenden *Paul Oestreich* (1878-1959) eine eindrucksvolle Öffentlichkeitsarbeit, in deren Zentrum die Kritik des bestehenden Schulsystems und der halbherzigen schulreformerischen Bemühungen der Macht tragenden politischen Kreise der Weimarer Republik stand. In der Auseinandersetzung mit den bis dahin populären reformpädagogischen Richtungen entwickelte er zugleich eigenständige Theorien und Konzepte zur Erneuerung von Schule, Pädagogik und Gesellschaft, die in ihrer Radikalität über andere Reformprojekte hinausgingen und sowohl unter verbandsgeschichtlichen als auch unter reformpädagogischen Aspekten Aufmerksamkeit verdienen. Kern der Entschieden Schulreform war eine elastische Einheitsschule, die zugleich Lebens- und Produktionsschule sein sollte.⁹⁷ Eine solche Schule sollte von allen Heranwachsenden möglichst lange (bis zum 18. Lebensjahr) gemeinsam besucht werden, durch ihre differenzierte/elastische innere Struktur (Kern- und Kursunterricht) allen Begabungen, Fähigkeiten und Neigungen gerecht werden und jedes Kind individuell fördern und sozial stärken. Zu ihren Prinzipien gehörte die Verbindung von Hand- und Kopfarbeit, von kognitivem Lernen und praktischem Tun, nicht nur als Entwicklung vielseitig befähigter und interessierter Persön-

lichkeiten, sondern gleichermaßen als Verbindung der Schule mit dem sie umgebenden gesellschaftlichen Raum und vor allem mit der Arbeitswelt. Erziehung wurde dabei als gemeinschaftliche Aufgabe von Lehrern, Eltern und Schülern selbst und als tätiger Prozess der Auseinandersetzung mit der Umwelt begriffen.

Ogleich Paul Oestreich das Image des *BESch* maßgeblich prägte, trugen auch andere mehr oder weniger der Reformpädagogik zuzurechnende Pädagogen und Pädagoginnen zur Profilierung der Entschieden Schulreform bei, so Fritz Karsen, Siegfried Kawerau, Franz Hilker, Anna Siemsen, Olga Essig, Fritz Ausländer, Fritz Helling u.a. Entschieden plädierten sie für eine konsequent republikanische und antimilitaristische Erziehung und in diesem Zusammenhang besonders für eine Reform des Geschichtsunterrichts, für Internationalität und Friedenserziehung. Die von 1919 bis 1933 von Paul Oestreich mit wechselnden Partnern (u.a. mit Siegfried Kawerau) herausgegebene Zeitschrift des Bundes „Die Neue Erziehung“, die regelmäßige durchgeführten Tagungen und die umfangreiche Bundesliteratur stellen bis heute bedeutende Quellen zur Erforschung demokratischer Reformpädagogik dar.

b. Internationale Lehrerverbände

Internationale Kontakte von Lehrervereinigungen hatten sich schon vor dem Ersten Weltkrieg angebahnt. Durch den Krieg unterbrochen, entwickelten sie sich in größerem Umfang jedoch erst in den 1920er Jahren.⁹⁸ Dabei ist vor allem für reformpädagogisch intendierte Gründungen wie auch für die Reformpädagogik selbst ihr internationaler Bezug charakteristisch.⁹⁹ Zahlreiche Verbände schlossen sich internationalen Vereinigungen an, konstituierten sich direkt als international gedachte Organisation oder entwickelten, wie der *Bund Entschiedener Schulreformer*, ein auf Weltfrieden und internationale Verständigung gerichtetes Selbstverständnis.

96 Vgl. A. Bernhard, *Demokratische Reformpädagogik und die Vision von der neuen Erziehung. Sozialgeschichtliche und bildungstheoretische Analysen zur Entschieden Schulreform*, Frankfurt/M. u.a. 1999; I. Neuner, *Der Bund Entschieden Schulreformer*, Bad Heilbrunn 1980; → Beiträge: Arbeiterbewegung; Schule.

97 Vgl. P. Oestreich, *Die elastische Einheitsschule. Lebens- und Produktionsschule*, Berlin 1923; ders., *Die Schule zur Volkskultur*, Berlin 1923; weitere bibliographische Angaben in: Bernhard, a.a.O. (Anm. 96).

98 Vgl. R. Bölling, *Internationale Lehrerorganisationen*, in: Heinemann, a.a.O. (Anm. 1), S.289-303, hier S.290ff.

99 Vgl. die folgenden Fußnoten; auch J. Oelkers/F. Osterwalder (Hg.), *Die neue Erziehung. Beiträge zur Internationalität der Reformpädagogik*, Bern u.a. 1999; → Beitrag: Friedensbewegung.

Damit hoben sie sich nicht nur von konservativ-nationalistischen Tendenzen ab, sondern auch vom *DLV*, dessen internationales Engagement aus Furcht vor Neutralitätsverlust bis zum Ende der Weimarer Republik ambivalent blieb.¹⁰⁰ Vor dem Hintergrund nationalistischer Ressentiments in Teilen der Lehrerschaft stand Internationalität häufig zugleich für einen demokratischen Erziehungsanspruch. Besonders aktiv wurden sozialistische und gewerkschaftliche Verbände, wie die 1920 in Bourdeaux gegründete *Internationale des Travailleurs de l'Enseignement (Internationale der Bildungsarbeiter)*,¹⁰¹ die Bildung, Kultur und soziale Befreiung als sich wechselseitig bedingende Aufgaben ansah:

„Die Befreiung der Lehrer aus ihrer in materieller Beziehung unsicheren, in kultureller Beziehung unzulänglichen Lage ist organisch verbunden mit der Befreiung der Massenschule aus der Verknechtung durch den Kapitalismus und mit ihrer Umgestaltung zu einer echten Pflanzstätte der Kultur für die gesamte erwerbstätige Menschheit. Nur die soziale Revolution ist fähig, gleichzeitig mit der Befreiung der werktätigen Massen eine freie Schule und einen freien Lehrer zu schaffen. Nur die werktätige Klasse besitzt ein tatsächliches und dauerndes Interesse an der Erneuerung der gesamten Erziehung und Bildung.“¹⁰²

100 Vgl. Bölling, *Internationale Lehrerorganisationen*, a.a.O. (Anm. 98), S.297ff.; Stöhr, a.a.O. (Anm. 6), Bd. 1, S.478ff. Diese Aussage trifft für den *DLV* als Organisation, nicht gleichermaßen auf alle seine Mitglieder zu. Zur Haltung des *DLV* vgl. R. H. Haebler, *Von der Internationale der Lehrerverbände*, in: *Ethische Kultur. Wochenschrift zur Verbreitung ethischer Bestrebungen* 40(1932)6, S.94-96.

101 Diesen Namen gab sie sich erst 1924. Vgl. Stöhr, a.a.O. (Anm. 6), Bd. 1, S.491f.; Bölling, *Internationale Lehrerorganisationen*, a.a.O. (Anm. 98), S.294f.

102 Zit. n. Bölling, *Internationale Lehrerorganisationen*, a.a.O. (Anm. 98), S.294; vgl. auch H. Feidel-Mertz/H. Schnorbach, *Pädagogen in der Emigration: „Union des instituteurs allemands émigrés (Verband deutscher Lehreremigranten)“ 1933-1939*, in: Heinemann, a.a.O. (Anm. 1), S.345-366; dies., *Lehrer in der Emigration. Der Verband deutscher Lehreremigranten (1933-39) im Traditionszusammenhang der demokratischen Lehrerbewegung*, Weinheim/Basel 1981, S.51-55.

Alle diese Organisationen, denen auch die 1922 gegründete und noch während seines Exils in Frankreich von Kurt Löwenstein geleitete *Sozialistische Erziehungs-Internationale (SEI)*¹⁰³ oder das 1926 in Brüssel ins Leben gerufene, dem Internationalen Gewerkschaftsbund (IGB) nahestehende *Internationale Berufssekretariat der Lehrer*¹⁰⁴ zuzurechnen sind, standen reformpädagogischen Ideen nahe und setzten sich für umfassende demokratische Schulreformen ein.

Als explizit reformpädagogischer Zusammenschluss kann der *Weltbund für Erneuerung der Erziehung (New Education Fellowship [NEF])* gesehen werden.¹⁰⁵ 1920 in Calais gegründet, stellt er nicht nur ein bedeutames internationales Forum der Reformpädagogik dar, sondern zugleich die älteste internationale re-

103 Vgl. B. Brücher, *Die sozialistische Erziehungsinternationale 1922-1970. Das politisch-pädagogische Selbstverständnis der Sozialistischen Erziehungsinternationale von ihren Anfängen bis 1970. Reihe „Leben und geschichte“*, Nr. 5, Archiv der Arbeiterjugendbewegung, Oer-Erkenschwick 1995; A. Paetz, Kurt Löwenstein – Erziehung für die Zukunft, in: R. Gröschel (Hg.), *Auf dem Weg zu einer sozialistischen Erziehung. Beiträge zur Vor- und Frühgeschichte der sozialdemokratischen „Kinderfreunde“ in der Weimarer Republik*, Essen 2006, S.97-119, hier S.114; Nachlass Kurt Löwensteins im Archiv der sozialen Demokratie in der Friedrich-Ebert-Stiftung Bonn (Anm. 85).

104 Vgl. Bölling, *Internationale Lehrerorganisationen*, a.a.O. (Anm. 98), S.295ff.; Feidel-Mertz/Schnorbach, *Pädagogen in der Emigration*, a.a.O. (Anm. 102), S.348f.

105 Vgl. H. Röhrs, *Die Reform des Erziehungswesens als internationale Aufgabe. Entwicklung und Zielstellung des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung, Rheinstetten-Neu 1977*; ders., *Die Reformpädagogik und ihre Perspektiven für eine Bildungsreform*, Donaauwörth 1991, S.81-85; ders., *Die „New Education Fellowship“ – eine Form der internationalen Reformpädagogik*, in: H. Röhrs/V. Lenhart (Hg.), *Die Reformpädagogik auf den Kontinenten. Ein Handbuch*, Frankfurt/M. u.a. 1994, S.191-203; ders., *Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung. Wirkungsgeschichte und Zukunftsperspektiven, mit einer Bild-Dokumentation zu den Konferenzen des Weltbundes*, Weinheim 1995; ders., *Die Verantwortung vor der internationalen Aufgabe. Die „New Education Fellowship“ – „Weltbund für Erneuerung der Erziehung“ in Geschichte und Gegenwart*, in: *Pädagogik als Verantwortung. Zur Aktualität eines unmodernen Begriffs*. Horst Hörner zum 65. Geburtstag, Weinheim 1998, S.119-131.

formpädagogische Organisation überhaupt. Zu den Gründungsimpulsgeneratoren zählten neben der Engländerin Beatrice Ensor die in Deutschland lebende Schweizerin Elisabeth Rotten sowie der Gründer des Genfer „Instituts Jean Jacques Rousseau“ Adolphe Ferrière. Der Bund zielte weltweit auf Kommunikation aller an freiheitlicher Erziehung und grundlegenden Erziehungsreformen interessierten Pädagoginnen und Pädagogen. Dass ihm das gelang, wird nicht nur durch seine großen internationalen Konferenzen – Montreux 1923, Heidelberg 1925 („Die Entfaltung der schöpferischen Kräfte im Kinde“), Locarno 1927, Helsingör 1929 („The New Psychology and the Curriculum“), Nizza 1932 („Education in a Changing Society“) – deutlich, sondern auch durch die repräsentative Liste der Beteiligten, unter ihnen Alexander S. Neill, Maria Montessori, Kees Boeke, Ovide Decroly, John Dewey, Paul Geheeb, Peter Petersen, Martin Buber, Helen Parkhurst, Carleton Washburne, Paul Bovet, Edouard Claparède, Guiseppe Lombardo Radice, Kurt Lewin, Jean Piaget, Carl Heinrich Becker, Pierre Bovet und andere. Zahlreiche grundlegende reformpädagogische Texte erschienen in der Zeitschrift des *Weltbundes* „The New Era“, die in den 1920er Jahren von Alexander Neill redigiert wurde. Vor dem Hintergrund der Erfahrungen des Ersten Weltkrieges setzte sich der *Weltbund* für eine weltumspannende Friedenserziehung ein. Diesem Ziel sollten im politischen wie im anthropologischen Sinn auch reformpädagogische Erneuerungen dienen. Weltweite reformpädagogische Ansätze integrierend stellte der *Weltbund* bereits auf seinem Gründungskongress in Calais „Grundsätze neuer Erziehung“ auf, die gleichsam als Indikatoren reformpädagogischer Praxis Geltung erlangen sollten und zahlreichen, dem *Weltbund* nahestehenden Versuchsschulen zugrunde lagen.¹⁰⁶ Auf Betreiben besonders von *Elisabeth Rotten* (1882-1964)¹⁰⁷

und *Karl Wilker* (1885-1980)¹⁰⁸ entstand nicht nur eine „Internationale Erziehungs-rundschau“, die unter dem Titel „Das Werdende Zeitalter“ als Beilage der Zeitschrift „Die Neue Erziehung“ erschien¹⁰⁹, sondern 1925, aus Anlass der Heidelberger Konferenz¹¹⁰, in deren Mittelpunkt Martin Bubers Rede „Erziehung und Freiheit“ stand, auch ein deutschsprachiger Arbeitskreis, aus dem 1931 die deutsche Sektion des *Weltbundes* hervorging. Ihrem Vorstand gehörten Carl Heinrich Becker (Berlin), Julius Gebhard (Hamburg), Robert Uhlich (Dresden), Leo Weismantel (Markbreit/M.), Martha Muchow (Hamburg) und als Vorsitzender Erich Weniger (Göttingen) an. Nach 1933 kam die Arbeit des *Weltbundes* in Europa weitgehend zum Erliegen, viele seiner deutschen Repräsentantinnen und Repräsentanten wurden in die Emigration gezwungen. Erst nach 1945 konnten, vor allem auf Initiative von Elisabeth Rotten, Netzwerke in Westeuropa und den USA erneut geknüpft werden. 1952 kam es zur Neugründung einer deutschsprachigen Sektion unter dem Vorsitz von Franz Hilker. Obgleich die Zeit seiner größten Wirksamkeit und Ausstrahlung vermutlich in den 1920er Jahren lag, entfaltete der *Weltbund*, 1966 in *World Education Fellowship* umbenannt, auch in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine rege internationale reformpädagogische Debatte, die sich den gewandelten gesellschaftspolitischen Weltverhältnissen anzupassen suchte und reformpädagogische Grundpositionen modifizierte:

1. Kinder und Jugendliche verstehen und von ihnen her denken,
2. Verändertes Lehrer-Schüler-Verhältnis realisieren,
3. Selbständigkeit und Selbsttätigkeit fördern,

108 Vgl. Karl Wilker, *Der Lindenhof. Fürsorgeerziehung als Lebensschulung*, neu hg. u. erg. durch ein biographisches Vorw. v. H. Feidel-Mertz, Frankfurt/M. 1989.

109 Vgl. D. Haubfleisch/J.-W. Link, *Das Werdende Zeitalter (Internationale Erziehungs-Rundschau). Register sämtlicher Aufsätze und Rezensionen einer reformpädagogischen Zeitschrift in der Weimarer Republik*, Oer-Erkenschwick 1994.

110 Vgl. W. Hinrichs, *Weltbund für Erneuerung der Erziehung in Geschichte und Gegenwart. 75-Jahr-Feier in Heidelberg*, in: *Pädagogische Rundschau. Monatsschrift für Erziehung und Unterricht* 52(1998)3, S.323-341.

106 Zit. n. Th. F. Klawen/E. Skiera, *Hdb. der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa*, Baltmannsweiler 1993², S.10f.

107 Vgl. D. Haubfleisch, *Elisabeth Rotten (1882-1964), eine (fast) vergessene Reformpädagogin*, in: I. Hansen-Schaberg (Hg.), „Etwas erzählen“. Die lebensgeschichtliche Dimension in der Pädagogik. Bruno Schonig zum 60. Geburtstag, Baltmannsweiler 1997, S.114-131.

4. Ganzheitlichkeit lehren und lernen,
5. Vielfältige und lerngerechte Umgebungen schaffen,
6. Lebensweltorientierung der Lehrpläne umsetzen,
7. Gemeinschaft über Konkurrenz stellen,
8. Ausgrenzungen überwinden,
9. Kultur des Lebens und Arbeitens entwickeln,
10. Interdisziplinarität und Internationalität beachten.¹¹¹

Die Idee von einem „pädagogischen Weltwissen“¹¹², die in der Geschichte des Weltbundes immer wieder aufkeimte, erwies sich indes vor dem Hintergrund zunehmender bildungspolitischer und pädagogischer Interessenparzellierung und wachsender Distanz gegenüber Erziehungsutopien als Illusion. Ungeachtet dessen repräsentiert der *Weltbund*, dessen Ziele inzwischen weitgehend von der UNESCO übernommen worden sind, eine Tradition demokratischer und humanistischer Reformpädagogik, die ihre Anziehungs- und Wirkungskraft bis heute nicht verloren hat und vor dem Hintergrund der Schattenseiten einer globalisierten Welt eher an Bedeutung gewinnt.

c. Zusammenschlüsse um einzelne reformpädagogische Richtungen

Während die bisher beschriebenen Verbände spätestens mit dem Ende der Weimarer Republik durch die Machtübertragung an die Nazis 1933 ihre Arbeit einstellen mussten, erlangten Verbände, die der Profilierung, Reputation und Pflege, z.T. auch der Separierung einzelner reformpädagogischer Richtungen galten, trotz zeitweiliger Schwierigkeiten und partieller Brüche eine größere Kontinuität, vermutlich auch deshalb, weil sich um diese Zusammenschlüsse ein breiter Sektor privater pädagogischer Einrichtungen etablierte. Obgleich auch von diesen Vereinigungen reformierende Einflüsse auf das öffentliche Schulwesen geltend gemacht wurden, waren Verbandsgründungen eher auf Erweiterung und Profilierung der eigenen Praxis orientiert.

1924 konstituierte sich die bis heute existierende und in weitgehend kritikloser Kontinuität an die Anfänge der Landerziehungsheime und ihren Begründer *Hermann Lietz* (1868-1919) anschließende *Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime*, über deren Verbandsgeschichte bislang wenig bekannt ist. Ihrem Selbstverständnis nach sah sie sich als „Gemeinschaft von Schulen, die durch die eigenständige Kraft ihrer erzieherischen Grundsätze und Methoden im Rahmen des deutschen Schulwesens eine besondere Bedeutung gewonnen haben“.¹¹³ Diese Auffassung wird häufig auch in der Erziehungswissenschaft tradiert. Keineswegs sei es Lietz „um eine selbstgenügsame Selbstzufriedenheit in einem bauerlich-abgeschiedenen Reformschulprojekt“ gegangen, sondern um die „Vorstellung, dass am Muster der Deutschen Landerziehungsheime eine allgemeine Verbesserung des Schulwesens in Gang gesetzt werden könne: Reform der Schule durch Reformschulen“.¹¹⁴ Wirklichkeit ist diese Selbstprognose zu keiner Zeit geworden, vielmehr hat sich die *Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime* zu einer mächtigen pädagogischen Organisation entwickelt, die den privaten Schulsektor auf hohem pädagogischen Niveau stärkt, Elitebildung begünstigt (und fördert) und, wie die Rednerlisten der regelmäßig durchgeführten Tagungen zeigen, eng mit der Erziehungswissenschaft kooperiert.¹¹⁵

Im Unterschied zur *Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime* zielten Verbandsgründun-

113 Deutsche Landerziehungsheime, hg. v. der Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime, Essen 1961, Vorwort.

114 H. Lietz, Reform der Schule durch Reformschulen. Kleine Schriften, hg. v. R. Koerrenz, Jena 2005, S.18.

115 Vgl. z.B. Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime (Hg.), Herausgefordert – Landerziehungsheime auf dem Weg in ihr zweites Jahrhundert. Dokumentation der 2. Großen Arbeitertagung aller Landerziehungsheime vom 2.-5.11.2000 in Heidelberg, Stuttgart 2001. Die Veranstaltung, an der 500 Mitarbeiter und 30 Schülervvertreter aus 21 Landerziehungsheimen sowie mehrere Erziehungswissenschaftlicher (Hartmut von Hentig, Ingrid Gogolin, Peter Fauser u.a.) teilnahmen, stand unter der Schirmherrschaft des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Präsidenten der Kultusministerkonferenz; → Beitrag: Schule.

111 Vgl. Was ist der Weltbund heute?, Homepage des *Weltbundes*, <http://www.wef-wee.net> (25.07.2012).

112 Röhrs, Die „New Education Fellowship“, a.a.O. (Anm. 105), S.19.

gen im Umfeld der Montessori-Pädagogik¹¹⁶, wie die 1925 in Berlin von Clara Grunwald (1877-1943)¹¹⁷ gegründete *Deutsche Montessori-Gesellschaft (DMG e.V.)*, stärker auf Öffentlichkeit.¹¹⁸ Ihr gehörten nicht nur Pädagoginnen und Pädagogen, sondern auch Anhänger und Förderer der Montessori-Pädagogik aus anderen Berufskreisen an.¹¹⁹ Schon im Jahr ihrer Gründung gab die *DMG e.V.* eine eigene Zeitschrift, die „Montessori-Nachrichten“, heraus und veranstaltete den ersten Montessori-Ausbildungskurs in Deutschland. In Deutschland war es vor allem der *Bund Entschiedener Schulreformer*, der der Montessori-Pädagogik auf seinen Tagungen und in seinen Publikationsorganen ein Forum bot.¹²⁰ Maria Montessori selbst gehörte dem Bund an.¹²¹ 1929 entstand aus nationalen Initiativen zur Verbreitung der Montessori-Pädagogik die *Internationale Montessori-Gesellschaft*

(*Assoziation Montessori Internationale [AMI]*) mit Sitz in Amsterdam, die den Siegeszug dieser reformpädagogischen Richtung weltweit beförderte.¹²² Während die *Deutsche Montessori-Gesellschaft* 1935 von den Nationalsozialisten verboten wurde, entwickelte sich die Montessori-Pädagogik im internationalen Maßstab fort. Nicht zuletzt deshalb konnte sie nach dem Zweiten Weltkrieg vergleichsweise rasch auch in Deutschland wieder Einfluss gewinnen. Mit Unterstützung von Maria Montessori und ihres Sohnes Mario wurde 1952 die *Deutsche Montessori-Gesellschaft e.V.*, zugleich als Mitglied der *AMI*, neu gegründet und Maria Montessori zur Ehrenpräsidentin gewählt. Die Gesellschaft, die als gemeinnütziger Verein arbeitet, verfolgt das Ziel, die Montessori-Pädagogik entsprechend den Prinzipien der *AMI* mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln dem deutschen Erziehungswesen, z.B. durch „Vorträge, Kongresse, Veröffentlichungen und durch Unterstützung von Montessori-Einrichtungen“, deren Zahl in Deutschland bis 2002 auf 950 stieg,¹²³ dienstbar zu machen.¹²⁴ Gemeinsam mit der 1961 in Aachen als Ausbildungsinstitution gegründeten *Montessori-Vereinigung e.V.*, zugleich Dachorganisation der regionalen Montessori-Vereine¹²⁵ mit 1.180 Mit-

116 In den 1920er Jahren entstanden mehrere Förder- und Freundeskreise der Montessori-Pädagogik, häufig in Abgrenzung zu Fröbel. Vgl. dazu H. Hecker/M. Muchow, Friedrich Fröbel und Maria Montessori, mit einer Einleitung von Eduard Spranger, Leipzig 1927, darin auch bibliographische Angaben; ebenso W. Böhm, Maria Montessori. Bibliographie 1896-1996, Bad Heilbrunn 1999; U. Steenberg, Handlexikon zur Montessori-Pädagogik, Ulm/Münster 2003⁴.

117 Vgl. I. Hansen-Schaberg, Clara Grunwald. Ein Leben für die Montessori-Pädagogik im Kontext der Berliner Schulreformbewegung in der Zeit der Weimarer Republik, in: I. Hansen-Schaberg, Wege von Pädagoginnen vor und nach 1933, Baltmannsweiler 2004, S.55-95.

118 Für die jüngere Zeit vgl. H. Ludwig u.a. (Hg.), Montessori-Pädagogik in Deutschland. Rückblick – Aktualität – Zukunftsperspektiven. 40 Jahre Montessori-Vereinigung e.V., Münster u.a. 2002.

119 Zur Unterstützung bildete sich zunächst ein „Montessori-Komitee“, später die „Gesellschaft der Freunde und Förderer der Montessori-Methode in Deutschland“. Vgl. <http://www.deutsche-montessori-gesellschaft.de> (25.07.2012).

120 Zahlreiche entsprechende Aufsätze sind in der Zeitschrift des *BESch* „Die Neue Erziehung“ abgedruckt; 1932 veranstaltete der *BESch* eine Tagung zum Thema Kleinkinderziehung, an dem auch die *Montessori-Gesellschaft* beteiligt war (siehe hierzu auch einen kritischen Kommentar P. Oestreichs, in: Selbstbiographie, Berlin/Leipzig 1947, S.65).

121 Vgl. Mitteilungen des Bundes Entschiedener Schulreformer, Nr. 9, September 1922, S.72, Anhang zur Zeitschrift: „Die Neue Erziehung“ 4(1922)9.

122 Vgl. H. Ludwig, Die Montessori-Schule, in: Seyfarth-Stubenrauch/Skiera, a.a.O. (Anm. 23), Bd.2, S.237-252, hier S.239.

123 Davon sind mehr als die Hälfte Vorschuleinrichtungen (Kinderhäuser), von der wiederum etwa ein Drittel integrativ mit behinderten Kindern arbeitet. Auch unter den ca. 250 Montessori-Grundschulen befinden sich 58 integrative Einrichtungen. Die meisten der teils in öffentlicher, teils in privater Trägerschaft arbeitenden Montessori-Einrichtungen gibt es in Nordrhein-Westfalen und Bayern, international liegen Finnland, Schweden und die Niederlande an der Spitze. Vgl. <http://www.montessori-vereinigung.de> (25.07.2012).

124 Satzung der Deutschen Montessori-Gesellschaft e.V. vom 24. Juni 2005, vgl. <http://www.deutsche-montessori-gesellschaft.de/satzung.php> (17.08.2010); vgl. H. L. Schatz, Aktionsgemeinschaft Deutscher Montessori-Vereine e.V., in: I. Hansen-Schaberg/B. Schonig (Hg.), Basiswissen Pädagogik, Bd. 4: Montessori-Pädagogik, Baltmannsweiler 2002, S.218-236; darin auch Raymond Dernbach, Montessori-Vereinigung e.V. – Sitz Aachen, S.237-241.

125 Vgl. Ludwig, Montessori-Pädagogik in Deutschland, a.a.O. (Anm. 118), S.11.

gliedern,¹²⁶ bestimmt und überwacht die *Deutsche Montessori-Gesellschaft* die Standards und Kriterien der streng regulierten Montessori-Diplomkurse¹²⁷. Zudem trägt sie als Herausgeberin der Halbjahresschrift „Das Kind“ und Veranstalterin regelmäßiger Montessori-Kongresse maßgeblich auch den wissenschaftlichen Diskurs über Sinn und Fortentwicklung der Montessori-Pädagogik.¹²⁸ Im Jahre 2000 hat sie das Markenrecht auf den Namen „Montessori“ erworben.¹²⁹

Erwähnt werden muss auch der 1933 gegründete *Bund der Freien Waldorfschulen*.¹³⁰ Vorausgegangen waren die Gründung der ersten Schule dieser Art durch die Waldorf-Astoria Zigarettenfabrik in Stuttgart im Jahre 1919, der weitere anthroposophische Schulgründungen folgten. Sie standen in geistigem Kontext der *Anthroposophischen Gesellschaft*, die von Rudolf Steiner (1861-1925) 1912 als Abspaltung von der internationalen *Theosophischen Gesellschaft* mit ca. 3.000 vorwiegend deutschen Mitgliedern gegründet worden war¹³¹ und in den 1920er Jahren mit der von ihr verbreiteten weltanschaulich-spiritualistischen Theorie sowie einer breit angelegten lebensreformerischen und pädagogischen Praxis Zulauf und internationale Popularität erlangte. Kern der Gesellschaft war das von Rudolf Steiner geschaffene „Goetheanum“ als Freie Hochschule für Geisteswissen-

schaft und „Zentrale der anthroposophischen Weltbewegung“¹³² in Dornach bei Basel. Am 1. November 1935 wurde die *Anthroposophische Gesellschaft* durch die Nationalsozialisten mit dem Verweis auf ihre internationalistischen, pazifistischen und freimaurerischen Züge verboten. Vergebens hatte 1933 die Lehrerschaft der Waldorfschulen in Deutschland mit der Umwandlung des *Bundes der Freien Waldorfschulen* in einen *Reichsverband der Waldorfschulen* der nationalsozialistischen Gleichschaltungspolitik zu entgehen und einen Sonderstatus der Waldorfschulen zu erreichen versucht. Aufnahmesperren, staatliche Überprüfungen und finanzielle Schwierigkeiten führten schließlich in den folgenden Jahren zur Auflösung der acht Waldorfschulen in Deutschland.¹³³ Nach 1945 erlebten anthroposophische Ideen, begünstigt durch politische und weltanschauliche Orientierungsverluste nach Krieg und Faschismus, eine Phase der Konsolidierung und Institutionalisierung. 1946 wurde der *Bund der Freien Waldorfschulen* in Stuttgart neu gegründet. Er zielte auf Förderung der Pädagogik Rudolf Steiners und Initiation freier Waldorfschulen, auf Koordinierung entsprechender Einrichtungen im In- und Ausland und auf eine breite Öffentlichkeitsarbeit, die durch die Herausgabe der Zeitschrift „Erziehungskunst“ und zahlreicher eigener Schriften unterstützt wird.¹³⁴ Mit der Reformphase nach 1968 fanden anthroposophische Ideen zunehmend Eingang in lebensreformerische Bestrebungen, kulturelle und weltanschauliche Identitätsfindungsprozesse und Vorstellungen von einer neuen Erziehung. Wachsende Professionalität verschaffte ihnen besonders in Medizin, Pädagogik, Heilpädagogik, Landwirtschaft und Ernährungswissenschaft einen festen Platz. Offensichtlich treffen die Anfang des 20. Jahrhunderts im anthroposophischen Kontext aufgeworfenen Sinnfragen bis heute auf Resonanz. Darin vor allem liegt die Garantie für

126 Ebd., S.71.

127 Bis 2001 gab es 337 Kurse, 10.395 Diplome wurden vergeben. Ebd., S.71.

128 DAS KIND. Halbjahresschrift für Montessori-Pädagogik, hg. v. der Deutschen Montessori-Gesellschaft, Wiesbaden; außerdem MONTESSORI. Zs. f. Montessori-Pädagogik, hg. v. der Montessori-Vereinigung e.V., Aachen (bis 1992 unter dem Titel MONTESSORI WERK BRIEF).

129 Vgl. Ludwig, Montessori-Pädagogik in Deutschland, a.a.O. (Anm. 118), S.73.

130 Vgl. W. Hiller, Der Bund der Freien Waldorfschulen, in: I. Hansen-Schaberg/B. Schonig, Basiswissen Pädagogik. Reformpädagogische Schulkonzepte, Bd. 6: Waldorf-Pädagogik, Baltmannsweiler 2002, S.275-279, hier S.275; vgl. zur Geschichte des Bundes auch M. Leist, Entwicklungen einer Schulgemeinde, Stuttgart 1998.

131 Steiner war von 1902 bis 1913 Generalsekretär der *Theosophischen Gesellschaft*. Der Abspaltung gingen weltanschauliche Differenzen voraus. Auch die *Anthroposophische Gesellschaft* konstituierte sich 1923 neu.

132 H. Ullrich, Rudolf Steiner und die Waldorfschule, in: Seyfarth-Stubenrauch/Skiera, a.a.O. (Anm. 23), S.253-267, hier S.266.

133 Vgl. U. Werner, Anthroposophen in der Zeit des Nationalsozialismus (1933-1945), München 1999.

134 Vgl. Selbstpräsentation des *Bundes der Freien Waldorfschulen e.V.*, <http://www.waldorfschule.de> (25.07.2012).

permanenten Zulauf und ungebrochene Ausbreitung entsprechender Organisationen. Weltweit arbeiten heute ca. 10.000 Einrichtungen auf anthroposophischer Grundlage. Die *Anthroposophische Gesellschaft* umfasst mehr als 50.000 Mitglieder, ihre Gruppen sind in 78 Ländern tätig. Der *Bund der Freien Waldorfschulen e.V.*, dessen Sitz sich noch immer in Stuttgart befindet, vertritt allein in Deutschland 212 Waldorf- und Rudolf-Steiner-Schulen sowie acht Seminare und Hochschulen für Waldorfpädagogik. Als Markenrechtsinhaber des Waldorfschulnamens initiiert und überwacht der Bund Schulgründungen, die in der Regel von privaten Trägern ausgehen. Eine 2001 begründete Waldorfstiftung trägt zur finanziellen Unterstützung von Waldorfschulen bei. Auch auf europäischer Ebene sind Zusammenschlüsse der Waldorfpädagogik aktiv, so in der *European Council for Steiner Waldorf Education* und der *Internationalen Assoziation für Waldorfpädagogik in Mittel-, Osteuropa und weiter östlich liegenden Ländern*.¹³⁵ Dabei scheint charakteristisch, dass die durch den Bund vertretene Waldorfpädagogik von Anbeginn an in hohem Maße resistent gegenüber ideologiekritischen und pädagogischen Einwänden agiert. Das gilt sowohl für den Vorwurf mangelnder Distanz gegenüber rassistischen Implikationen in den Auffassungen Rudolf Steiners als auch gegenüber einer von weltanschaulich indoktrinären und okkultistischen Zügen nicht freien pädagogischen Theorie und Praxis.¹³⁶ Auch die Zuordnung zur Reformpädagogik blieb umstritten. Erst 1970 wurden die Waldorfschulen von der *World Education Fellowship* anerkannt und in deren deutschsprachige Sektion aufgenommen.¹³⁷

135 Vgl. ebd.

136 Vgl. zur Kritik der Waldorfpädagogik u.a. K. Prange, *Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik*, Bad Heilbrunn 1987; H. Zander, *Anthroposophie in Deutschland. Theosophische Weltanschauung und gesellschaftliche Praxis 1884-1945*, Göttingen 2007; zugespitzt in den Kontroversen um das von M. Grandt herausg. *Schwarzbuch der Waldorfpädagogik*, Gütersloh 2008, dessen Verbreitung dem Verlag durch eine einstweilige Verfügung untersagt wurde (nach <http://www.kulturrempfehlungen.de>, 25.07.2012).

137 Vgl. Ullrich, a.a.O. (Anm. 132), S.264.

Die Mehrzahl der genannten Verbände gehörte in der Weimarer Republik zum republikanischen, demokratischen bzw. linken Spektrum der „Reformpädagogischen Bewegung“. Mit ihren bildungsreformerischen Programmen und pädagogischen Konzepten schlossen sie mehr oder weniger komplex an reformpädagogische Ideen an, belebten pädagogische Reformdiskussionen, trugen zur Etablierung einer weit gefächerten reformpädagogischen Praxis und zahlreicher Schulversuche und letztendlich zu einem allmählichen pädagogischen Paradigmenwechsel bei. Dabei öffneten sich vor allem die auf eine generelle demokratische Schulreform gerichteten Verbände über die eigene Profession hinaus einer breiteren Öffentlichkeit, und zwar in dem Maße, in dem Erziehung, Bildung und Schule nicht primär als Ressortdenken und Lobbyismus verstanden, sondern als gesamtgesellschaftliche Angelegenheit von hoher Priorität und als Moment gesellschaftlicher Demokratisierung wahrgenommen wurden. Dieser Öffnungsprozess über die eigene Berufsgruppe hinaus wurde nicht im Widerspruch zur pädagogischen Professionalisierung, die vielen pädagogischen Verbandsgründungen anfangs zugrunde gelegen hatte, gesehen, sondern gerade als ein Ausdruck moderner pädagogischer Professionalität und demokratischen Handelns. Das Zusammenwirken von Pädagoginnen und Pädagogen unterschiedlichster professioneller Provenienz, Vertretern aus Erziehungswissenschaft, Politik und Öffentlichkeit und nicht zuletzt der Heranwachsenden und ihrer Eltern selbst wurde so gleichsam zu einem Markenzeichen demokratisch orientierter reformpädagogischer Zusammenschlüsse. Allerdings darf die Wirksamkeit dieser Bestrebungen nicht überschätzt werden. Die Mehrzahl der Lehrerinnen und Lehrer blieb in standes- und professionspolitisch intendierten Organisationsstrukturen verhaftet. Das musste nicht zwangsläufig reformpädagogisches Engagement einschränken. Ein übergreifender Konsens zu Richtung und Inhalt einer Schulreform konnte jedoch angesichts dieser inneren Zersplitterung auch nicht entstehen, wie im nachfolgenden Abschnitt an der Reichsschulkonferenz gezeigt werden soll.

d. Pädagogische Berufsverbände und reformpädagogische Themen auf der Reichsschulkonferenz 1920

Eine zentrale Schulkonferenz, die eine „gründliche Erneuerung des deutschen öffentlichen Schul- und Erziehungswesens vorbereiten sollte“¹³⁸, stand bereits vor dem Ersten Weltkrieg auf der Agenda fortschrittsoientierter Bildungspolitik. Nach dem Sturz der Monarchie wurde sie dringend und kam, maßgeblich auf Initiative des nunmehr zum Staatssekretär im Reichsinnenministerium avancierten sozialdemokratischen Bildungspolitikers und Reformpädagogen Heinrich Schulz, nach mehrfachen Verzögerungen schließlich vom 11. bis 19. Juni 1920 in Berlin zustande. Sowohl thematisch als auch die Teilnehmerkreise betreffend war die Reichsschulkonferenz das bis dahin umfassendste bildungspolitische und pädagogische Diskussionsforum. Ihr formuliertes Ziel galt zum einen „der freiheitlichen Ausbildung des Bildungswesens“ und zum anderen „einer verstärkten Einheitlichkeit des deutschen Erziehungswesens und damit der Grundlagen der künftigen deutschen Kulturentwicklung“.¹³⁹ Aus der Vielzahl der zur Besprechung vorgeschlagenen Themen kristallisierten sich 17 heraus, die teils auf der Basis vorbereiteter Leitsätze und Berichte im Plenum, teils in Ausschüssen diskutiert wurden. Zu diesen Themen zählten Unterricht und Erziehung im vorschulpflichtigen Alter/Kindergarten, Schulaufbau/Einheitschule, Berufs- und Fachschule, Volkshochschule und freies Volksbildungswesen, Arbeitsunterricht, Staatsbürgerkunde, Kunstzerziehung, Schule und Heimat, Lehrerbildung, Schulleitung und Schulverwaltung, Schülerfragen, Eltern und Elternbeiräte, Technische Vereinheitlichung des Schulwesens, Verwaltung des öffentlichen Schulwesens, Privatschulen, Auslandsschulen sowie Jugendwohlfahrt und Schule.¹⁴⁰ Neben Vertretern von Reichsministerien, Ländern und Gemeindeverwaltungen gehörten zu den geladenen

Diskutanten Abgesandte von Vereinigungen von Schulaufsichtsbeamten (4), Berufs- und Ständevertretungen (84)¹⁴¹, Vereinigungen aus der Jugendbewegung (14), pädagogischen Vereinigungen (10), Vereinigungen zur Förderung von Bildungsbestrebungen (9), Vereinigungen für körperliche Erziehung und Gesundheitspflege (5), schulpolitischen Vereinigungen (6), Vereinigungen zur Pflege von Religion und Weltanschauung (20), Vereinigungen wirtschaftlichen Charakters (12) sowie sonstigen Vereinen (8), zudem zahlreiche Einzelpersonen. Die Reichsschulkonferenz spiegelt somit nicht nur das breite, für die pädagogische Situation in der Weimarer Republik charakteristische Spektrum pädagogischer Berufsverbände und Vereinigungen, sondern gleichermaßen deren reformpädagogische Implikationen, wie sich allein schon an der Teilnehmerliste sehen lässt: Paul Oestreich, Fritz Karsen, Siegfried Kawerau für den *Bund Entschiedener Schulreformer*, Erich Witte für den *Verein für das Fach- und Fortbildungsschulwesen*, Paul Geheeb für den *Bund für Freie Schulgemeinden*, Arthur Buchenau für die *Deutsche Gesellschaft für Volkshochschulwesen* und für die *Deutsche Gesellschaft für soziale Pädagogik*, Peter Petersen für den *Deutschen Ausschuß für Erziehung und Unterricht*, Wilhelm Rein für den *Verein für wissenschaftliche Pädagogik*, Herman Nohl für den *Bund deutscher Volkserzieher*, Richard Lohmann und Johannes Lang für die *Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer und Lehrerinnen Deutschlands*, Fritz Ausländer für den *Verband sozialistischer Lehrer und Lehrerinnen Deutschlands* und *Deutsch-Österreich*, Lydia Stöcker für die *Internationale Frauenliga für Frieden und Freiheit*. Auch unter den als „Einzelpersonen“ aufgeführten Teilnehmern der Reichsschulkonferenz finden sich zahlreiche Reformpädagoginnen und -pädagogen, von denen einige wiederum auch pädagogischen Vereinigungen zugehörten, z.B. Georg Kerschesteiner, Johannes Tews, Robert Seidel,

138 Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Amtlicher Bericht, erstattet vom Reichsministerium des Innern, Leipzig 1921, Vorwort, S.11.

139 Ebd., S.11.

140 Vgl. ebd., S.17.

141 Unterschieden nach Kindergarten und Jugendfürsorge (7), Volksschule (12), heilpädagogische Anstalten (4), mittlere Schulen (4), höhere Schulen und Seminare (30), Berufs- und Fachschulen (21), Privatschulen (5), Hochschulen (11, darunter einzelne Hochschulvertretungen). Vgl. ebd., S.26-40.

Paul Natorp, Alfred Andreesen, Hildegard Wegscheider,¹⁴² Lilli Droscher, Fritz Gansberg, Hugo Gaudig, Ludwig Gurlitt, Helene Lange, Kurt Löwenstein, Jens Nydahl, Berthold Otto, Antonie Pfülf, Heinrich Scharrelmann, Heinrich Scherer, Oskar Seinig, Heinrich Vogeler, Gustav Wyneken. Trotz dieser breiten reformpädagogischen Repräsentanz ließ sich die gut organisierte konservative Mehrheit bestenfalls Kompromisse abringen. Zu heterogen waren die Vorstellungen über den Weg der Schule in der Weimarer Republik. „Ein großer Aufwand, schmäählich!, ist vertan!“, kritisierte Paul Oestreich die Reichsschulkonferenz,¹⁴³ eine Kritik, die im Kern auch von anderen Reformern geteilt wurde.

Welche Interessen die verschiedenen pädagogischen Lager verfolgten und welche Grundmuster der Argumentation dabei deutlich werden, lässt sich exemplarisch besonders an dem für die Reformdebatte in der Weimarer Republik zentralen Thema „Einheitsschule“ zeigen. „Nicht zufällig wurde die ‚Einheitsschule‘ zu einer Reformoption der Lehrerverberufung, in Deutschland der Volksschullehrerschaft, die mit dieser Option die historischen Differenzen des Bildungssystems überwinden wollte.“¹⁴⁴ Während methodische Erneuerungen (bes. der Arbeitsunterricht), ungeachtet divergierender Auffassungen im Einzelnen, quer durch die Verbände kaum prinzipiell in Zweifel gezogen wurden, blieben verbandspolitisch fixierte Positionen zur Schulstruktur verhärtet. Unterschiedliche Vorstellungen von der Funktion der Schule in der Gesellschaft, vom Menschen und seiner Entwicklung, von den Zielen schulischer Bildung und Erziehung und nicht zuletzt von den Aufgaben des pädagogischen Berufs ließen Annäherungen der Standpunkte über einen einheitlichen Schulaufbau und eine gemeinschaftliche, über eine gemeinsame vier-

jährige Grundschule¹⁴⁵ hinausreichende Erziehung aller Heranwachsenden nicht zu. Verbandspolitisch standen sich auf der Reichsschulkonferenz drei maßgebliche Richtungen gegenüber:

1. die *Verbände der akademisch gebildeten Lehrer*, vertreten durch den Stuttgarter Gymnasialprofessor *Hermann Binder* (1877-1957),
2. der durch den Berliner Reformpädagogen Fritz Karsen repräsentierte *Bund Entschiedener Schulreformer* sowie
3. der *Deutsche Lehrerverein*, dessen Konzept von *Johannes Tews* (1860-1937) vorgetragen wurde.¹⁴⁶

145 Aber selbst die vierjährige Grundschule blieb umstritten. Zahlreiche Verbände akademisch gebildeter Lehrer und Lehrerinnen sowie konfessionelle Verbände plädierten für Ausnahmeregelungen, d.h. für Verkürzungs- und Umgehungsmöglichkeiten des Grundschulbesuchs.

146 Außer den Genannten legten als Einzelpersonlichkeiten der Münchener Stadtschulrat Georg Kerschensteiner sowie der Kölner Lyzealdirektor Ludwig Voß, die nicht als Vertreter eines pädagogischen Berufsverbandes sprachen, Grundsatzpositionen zur Einheitsschule vor. Strukturell in ähnliche Richtung wie Binder denkend, aber doch insgesamt weniger schroff und sozial-ethische Argumente für eine stärkere Vereinheitlichung partiell anerkennend, formulierte Voß als Ziel die „jede eigenpersönliche Begabung und Neigung möglichst berücksichtigende Allgemeinentwicklung der religiös-sittlichen, geistigen und körperlichen Kräfte des heranwachsenden Menschen zum Zwecke der bestmöglichen Eingliederung in die Volks- und Kulturgemeinschaft.“ Er plädierte für Übergänge zwischen den Schultypen und offene Wege „für alle irgendwie Begabten“ bis zu den höchsten Bildungsstufen. (Vgl. Die Reichsschulkonferenz, a.a.O., Anm. 138, S.129) Kerschensteiner stellte der sozialen Differenzierung des Schulsystems eine Differenzierung der Schullaufbahnen nach „psychologisch-pädagogischen“ Prämissen gegenüber, die sich an der natürlichen Begabungsstruktur der Individuen orientierte. Die Schule dürfe nicht allen Schülern das Gleiche abverlangen, sondern müsse ihre unterschiedlichen Fähigkeiten in unterschiedlichen Schultypen mit je spezifischen Angeboten entfalten. Den Anspruch der Einheitsschule sah er durch die allen Schultypen eigene staatsbürgerliche Erziehung gewahrt. (Vgl. ebd., S.114-129) „Damit wird in Kerschensteiners nationaler Einheitsschule – begabungs- und kulturtheoretisch gerechtfertigt – jener Dualismus einer niederen volkstümlichen und einer höheren, wissenschaftsorientierten Schulbildung fortgeschrieben, der durch die für alle gemeinsamen Grundschule dem Demokratieangebot der Weimarer Reichsverfassung entsprechend gerade überwunden werden sollte.“ (H. Kemper, Schule

142 Die bisher Genannten waren zugleich als Berichterstatter berufen.

143 P. Oestreich, Ein großer Aufwand, schmäählich!, ist vertan. Rund um die Reichsschulkonferenz. Gesammelte Aufsätze, Leipzig o.J. [1924].

144 Oelkers, Reformpädagogik, a.a.O. (Anm. 62), S.791; vgl. auch H. Kemper, Die Einheitsschuldiskussion auf der Reichsschulkonferenz 1920, in: H. Kemper (Hg.), Theorie und Geschichte der Bildungsreform, Königsstein/Ts. 1984, S.127-141; B. Zymek, a.a.O. (Anm. 81), S.155-208, hier S.159ff.

1. Mit einem Arsenal althergebrachter Argumentationsmuster – „Freiheit versus Gleichheit“, „Gleichmacherei“, „Kulturverlust“, „Verfall der Universitäten“, „Verletzung von Individualinteressen“ u.a.m. –, die ihre Wirkung bis in die Gegenwart nicht verfehlen, lehnte Binder einen einheitlichen, durchlässigen Schulaufbau kategorisch ab. Er sah die traditionelle höhere Bildung gefährdet, wenn sie allen geöffnet und somit der Einheitsschule „geopfert“ werde. Zwar sei das „deutsche Bildungswesen in einem einheitlichen Geiste [als „wahrhaft nationale Erziehung“¹⁴⁷] zu gestalten, aber möglichst reich zu gliedern“. Namentlich „solche Einrichtungen“ seien „abzulehnen, die in ihren Wirkungen die Studienanstalten (höheren Schulen) und folgeweise die Universitäten nötigen würden, ihre Bildungsziele herunterzusetzen“. Daher dürfe die Grundschule „höchstens vierjährig“ (für Begabte dreijährig) sein. Ein „stufenförmiger Aufbau“ der Schule sei zugunsten einer dreigliederten Struktur (Volkschulen, Mittelschulen, neunjährige höhere Schulen) nach der Grundschule abzulehnen.¹⁴⁸ „Extremen Zeitströmungen zuliebe“ dürfe „organisch Gewachsenes, sofern es gesund und lebenskräftig ist und sich ins Ganze fügt“, nicht

„unduldsam ausgerottet oder unbillig eingeengt werden. ... So natürlich und notwendig es ist, daß wir, um Deutschland aus seiner tiefsten Erniedrigung aufzurichten, alle Kräfte entbinden und verbinden, das Bewusstsein der Einheit, in dem wir uns wieder emporarbeiten können, auch in der Schulorganisation zum Ausdruck bringen wollen, wir würden unseren Feinden den willkommensten Dienst erweisen, wollten wir etwas von den geistigen Gütern und Kräften preisgeben, die uns groß gemacht haben. Deutschlands Stolz und der Neid des Auslands war unser höheres Bildungswesen, das freilich in der ungesunden Treibhausluft materiellen ‚Aufstiegs‘ vor allem der letzten 30 Jahre seinen Charakter teilweise eingeübt hatte.“¹⁴⁹

Bei all dem baute die Argumentation auf einen statischen Begabungsbegriff, nach dem „Gleichheit aller Menschen“ nur gedankenlos „Schlagwort“ sei.¹⁵⁰ Zwar konnte sich auch der Verband der Philologen den sozial-ethischen Argumenten für die Einheitsschule nicht gänzlich verweigern. Kleine Reformschritte wurden auch hier zugebilligt – in der Grundschulfrage, in der Haltung zu Aufbauschulen, die allerdings nur als Versuchsschulen Berechtigung haben sollten, in der Akzeptanz gleichwertiger Mädchenbildung, aber nicht ohne Rücksicht auf die „Eigenart“ und „die besonderen Aufgaben der Geschlechter“.¹⁵¹ Einer „doktrinäre[n] Überspannung der Einheitsidee“ stemmte er sich jedoch nach Kräften entgegen. Sie sei „unsozial, weil ungerecht gegen einen hochwertigen und beträchtlichen Teil des Volkes“ und „schädlich für das Gesamtwohl im Namen der Freiheit und der deutschen Geisteskultur“.¹⁵² In ähnliche Richtung argumentierte auch die Mehrzahl der *Lehrerinnenverbände*. Zwar plädierte der *Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein*, vertreten durch Helene Lange, für einen stärkeren „Einfluß der Frau in der Mädchenbildung und -erziehung“ und die Nutzbarmachung der „geistigen produktiven Kräfte der Frau für die Gesamtheit“¹⁵³ eine gemeinsame Erziehung beider Geschlechter, wie sie von der sozialdemokratischen Reichstagsabgeordneten und Entschiedenen Schulreformerin Antonie Pfülf gefordert wurde,¹⁵⁴ fand keine Mehrheit.¹⁵⁵

2. „Ungefähr in allem genau das Gegenteil“ zu den Positionen Binders, für den gelte, „das Alte, was war, mit aller Kraft zu erhalten“, forderte der *Bund Entschiedener Schulreformer*.¹⁵⁶ Der Bund vertrat bildungspolitisch das Prinzip der Chancengleichheit und sah gerade in der Einheitsschule das dafür prädestinierte Modell. Es genüge „nicht, die alten Typen etwas zu verändern und kleine neue Typen

und bürgerliche Gesellschaft. Zur Theorie und Geschichte der Schulreform von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Teil 2, Weinheim 1990, S.199).

147 Bericht Binder, in: Die Reichsschulkonferenz, a.a.O. (Anm. 138), S.85.

148 Ebd., S.81f.

149 Ebd., S.85.

150 Ebd., S.86.

151 Ebd., S.86.

152 Ebd., S.91.

153 Erklärung Helene Langes, in: ebd., S.1024.

154 Vgl. Diskussionsbeitrag Antonie Pfülf, in: ebd., S.705.

155 Vgl. Erklärungen einer Reihe von Lehrerinnenorganisationen, in: ebd., S.1024f.

156 Bericht Karsen, in: ebd., S.462.

hinzuzusetzen, sondern es [müsse] eine vollkommene Umwälzung des Standpunktes vollzogen werden“.¹⁵⁷

„Der neue Aufbau des gesamten Bildungswesens hat die Aufgabe, das Individuum von seinem Lebenskern aus zum Menschen zu bilden. Die neue Schule erstrebt daher die Bildung des Körpers – durch Pflege der in ihm lebendigen besonderen Naturanlage – zum Ausdruck des seelischen Lebens, die Bildung des Verstandes zu eigenem Urteil, die Bildung des Willens zum Handeln aus dem im Gewissen sprechenden Geist der lebendigen Menschengemeinschaft, die Bildung des Gefühls zum eignen, neue Formen schaffenden Erleben.“¹⁵⁸

Ihrer Methode nach sollte die neue Schule Erlebnisschule sein: „Erleben: Indem sie den einzelnen in eine arbeitende Lebensgemeinschaft stellt“, „Betätigung gemäß seiner Eigenart“ ermöglicht und verlangt.

„Schule: Durch Stellung theoretischer und praktischer Aufgaben, die im Leben der Schul- und Arbeitsgemeinschaft aus eigener Entscheidung zu lösen sind, hilft sie zum Erleben und bringt dann den jeweiligen Kreis des Erlebten stufenweis zum Bewußtsein. So erzeugt sie theoretisches, praktisches und künstlerisches Wissen und auf den höheren Stufen Verständnis des Gewußten.“¹⁵⁹

Strukturell könne dies nur in einem „einheitlichen Zusammenhang des gesamten Bildungswesens vom Kindergarten bis zur Hochschule“ geschehen, ohne „Trennung nach Vermögen, Stand, Konfession und Geschlecht“. Karsen verstand die Schule nicht als homogene starre Einheit, sondern in sich differenziert und elastisch, um „höchstmögliche Individualisierung zur volleren Ausgestaltung der Gemeinschaft“ zu ermöglichen.¹⁶⁰ Dazu sollte sie Arbeits- und

Lebensgemeinschaft sein, von der „kindlichen Spielgemeinschaft bis zur bewussten Arbeit in der Volksgemeinschaft“.¹⁶¹

Mit diesem Modell, das im *Bund Entschiedener Schulreformer* in den nachfolgenden Jahren mehrfach modifiziert wurde, lag der Reichsschulkonferenz das radikalste pädagogische Reformkonzept zur Debatte vor. Mehrheiten fand es nicht.¹⁶² Vorstellungen anderer linker Verbände wurden in die Debatte gar nicht erst einbezogen – eine Sachlage, die der Berliner Stadtschulrat Kurt Löwenstein zumindest hinsichtlich des der USPD nahestehenden *Verbandes sozialistischer Lehrerinnen und Lehrer* monierte. Er unterstützte daher den Gedanken der Arbeitsgemeinschaft ebenso wie den der Produktionsschule. Es käme, so der Grundtenor seines Beitrages,

„gar nicht darauf an, ob wir bei der Volksschule oder bei der höheren Schule anfangen. In dieser Hinsicht sind sie beide ihrer ganzen Struktur und Anlage nach verfehlt. ... Weswegen wir aber mit der höheren Schule mit aller Energie zuerst aufräumen müssen, und zwar von Grund auf, das ist deswegen, weil sie am meisten historisch belastet ist und weil sie neben jener Unzulänglichkeit vom erzieherischen Standpunkt noch die historische Belastung der Standes- und Klassenschule hat.“¹⁶³

3. Gemessen an den Auslassungen Binders und den Visionen Karsens erscheinen die Vorschläge des *DLV*, die maßgeblich auf Johannes Tews zurückgingen, sachlich-konkret und übersichtlich. Ausgehend vom Begriff der Deutschen Volksschule als „sachgemäßeste[n] Name[n] für die Gesamtheit der öffentlichen Unterrichtsanstalten im deutschen Volksstaat“¹⁶⁴ plädierte

dann die Entschiedene Schulreform ihre bekannte Gestalt an, die allerdings so von Karsen nicht mehr mitgetragen wurde. Vgl. G. Radde, Fritz Karsen. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit, erw. Neuausgabe, Frankfurt/M. u.a. 1999, S.46ff.; Bernhard, a.a.O. (Anm. 96), S.151ff.

157 Ebd.

158 Leitsätze Karsen, in: ebd., S.98f.

159 Leitsätze Karsen, in: ebd., S.99.

160 Ebd. Vgl. dazu auch das Schlußwort Oestreichs, in: ebd., S.533-537. Oestreich übernahm wegen Erkrankung Karsens die Schlussbemerkungen zur Diskussion des von Karsen vorgestellten Modells und begann bereits hier (auch im Anschluss an kritische Einwürfe) Karsens Auffassungen namentlich zur Erlebnisschule zu modifizieren. Mit den Begriffen „Lebensschule“ und „Produktionsschule“ nahm

161 Leitsätze Karsen, in: Die Reichsschulkonferenz, a.a.O. (Anm. 138), S.99 und S.464.

162 Vgl. den von Kerschensteiner zu diesem Thema vorgetragenen Abschlussbericht (ebd., S.1013-1022) sowie die Aufstellung der Mehrheitsbeschlüsse und Minderheitsanträge (ebd., S.710-712).

163 Diskussionsbeitrag Löwenstein, in: ebd., S.521.

164 Leitsätze Tews, in: ebd., S.148.

er für einen Schulaufbau dergestalt, dass „die gesamte Volksjugend von allen Unterrichtsvorkerungen Gebrauch machen kann, d.h., daß kein Kind durch örtliche oder wirtschaftliche Verhältnisse an der Benutzung der seinen Anlagen und Neigungen entsprechenden Bildungsanstalten gehindert wird“¹⁶⁵. Zwar erforderten die „Vielheiten und Vielgestaltigkeiten des geistigen Lebens und wirtschaftlichen Schaffens ... eine entsprechende Vielgestaltigkeit des Schulwesens insbesondere auf den Stufen, auf denen der spätere Beruf die Schulerziehung beeinflusst“, um aber

„trotzdem die Einheit des Volkslebens und die innige Verbindung aller Teile des Volkskörpers zu einem Ganzen festzuhalten und das für das Gemeinschaftsleben notwendige Sichverstehen und das gegenseitige Geben und Nehmen sicherzustellen, muß die Vielheit und Vielgestaltigkeit der unterrichtlichen Einrichtungen zu einer äußeren und inneren Einheit zusammengefügt werden: zur deutschen Einheitsschule“.¹⁶⁶

Nach Tews sollte der Grundschule diese einigende Funktion zukommen. Sie sollte deshalb mindestens sechs Jahre umfassen, „der Jugend des ganzen Volkes die grundlegenden Bildungsmittel und Bildungswerkzeuge und die allen gemeinsamen Bildungsgüter“ vermitteln und „über alle gesellschaftlichen und sonstigen Trennungen hinweg zu einem alle verbindenden Volks- und Staatsbewußtsein gelangen“.¹⁶⁷ Erst nachdem die „verschiedenen Begabungsarten und Begabungshöhen“ etwa im Alter von elf bis dreizehn Jahren hervorgetreten seien, könne ein differenzierter, in allen Zweigen jedoch gleichwertiger, nur auf Neigung und Befähigung Rücksicht nehmender Schulaufbau beginnen. Zum System gehörten das Prinzip des Arbeitsunterrichts, die „Einsetzung von Elternräten“ und die Beseitigung des „Schulpfaffentums“.¹⁶⁸

165 Ebd.

166 Ebd., S.149.

167 Ebd., S.151. Ausgenommen waren die Hilfsschulen. Eine Verkürzung der Grundschule für Hochbegabte um ein Jahr und eine Ausdehnung für „mäßig Begabte“ um ein bis zwei Jahre waren ebenfalls angedacht. Vgl. auch Bericht Tews, in: ebd., S.466-470 und S.529-533.

168 Ebd., S.469f.

ebenso wie Unentgeltlichkeit des Unterrichts und der Lehrmittel, die zusätzliche Stützung „Unbemittelter“, die Integration des Kindergartens, freiwillig und nur dann „pflichtmäßig“, wenn Kindern eine „geordnete häusliche Erziehung nicht zuteil wird“¹⁶⁹, und nicht zuletzt eine Gleichstellung aller Lehrer in Ausbildung und wirtschaftlicher Anerkennung.¹⁷⁰ Tews Schlußwort auf der Reichsschulkonferenz ist ein Plädoyer für das Kind:

„Wir haben uns hier vielfach gestritten, aber ich glaube, in einem stimmen wir überein: Wer ein echter Schulmeister ist, der sieht doch das Kind *nur* als Kind, ganz abgezogen von allem Äußern, von Familie, von Vermögen und Stand der Eltern usw. Ich habe oft in Volksversammlungen gesagt: Der rechte Schulmeister sieht die Seele des Kindes nackt an. (Sehr gut!) Und die Seele des Kindes, abgezogen von allem Haben und Geltenwollen, die heißt entwickeln und bilden. Wir müssen unsere Schulen so einrichten, daß das möglich ist. ... Wir wissen ja alle, dass die beiden großen Schulgruppen aus ganz verschiedenen Wurzeln entsprungen sind; die höhere Schule ist aus anderen Bedürfnissen hervorgegangen als die Volksschule. Aber wie der Klassenstaat zusammengebrochen ist, muß auch diese Klassenschule zusammenbrechen. (Zustimmung und Widerspruch) Dagegen mögen wir uns sträuben, das kommt! Hier ist das Wort Schulumwälzung oder ‚Schulrevolution‘ gewissermaßen verfehmt worden. Nennen wir das Schulneugestaltung, dann verstehen wir uns vielleicht besser. Wir können dieser Schulneugestaltung nicht entgehen. Nicht wir machen die Schule, sondern der Staat macht sie. Jeder Staat hat die Schule, die er nach seinem Wesen und nach seinen Bedürfnissen gebraucht.“¹⁷¹

Ungeachtet bildungspolitischer Divergenzen und einer deutlich unterschiedlichen Haltung zur Schulreform, sind in der pädagogischen Argumentation, das gilt nicht nur für die hier vorgeführten Exempel, Rückgriffe auf reformpädagogische Begrifflichkeiten und Metaphern nicht übersehbar. Sowohl Gegner als auch Ver-

169 Ebd., S.151. Zu Kindergarten und Unentgeltlichkeit so auch bei Binder, ebd., S.81.

170 Vgl. Leitsätze Tews, in: ebd., S.151f.

171 Schlußwort Tews, in: ebd., S.532.

treter der Einheitsschulidee argumentieren mit der „Eigenart“ und „Natur“ des Kindes, dem Recht auf Individualität und Persönlichkeit, begründen ihre Konzepte mit Begabungstheorien, zielen auf ambivalente Gemeinschaftsvisionen. Vieles war ganz offensichtlich in den pädagogischen Sprachgebrauch eingedrungen und weist einmal mehr auf Widersprüchlichkeiten der Reformpädagogik selbst. Sie bietet Anschlüsse in vielen Richtungen, scheidet jedoch die Geister dort, wo sie sich mit politischen Intentionen paart. Ein schulreformerischer Konsens konnte sich auf der Reichsschulkonferenz vor diesem Hintergrund nicht herausbilden. Kleinster gemeinsamer Nenner wurde der Verweis reformpädagogischer Intentionen in Versuchsschulen, neben denen dann das herkömmliche Schulsystem weiterbestehen sollte.¹⁷² So entstand zwar eine beachtliche Versuchsschulpraxis, deren Protagonisten mehr oder weniger überzeugt waren, über diesen Weg Einfluss auf das allgemeine öffentliche Schulwesen nehmen zu können, einer nachhaltigen Schulreform aber blieb der Erfolg versagt.

4. Der Verlust reformpädagogischer Potentiale unter dem Nationalsozialismus

Mit der Anpassung der meisten pädagogischen Berufsverbände an die neuen Machtverhältnisse, der ein starker „Rechtsruck“¹⁷³ in der Lehrerbewegung vorausgegangen war, ihrer Gleich-

schaltung im *Nationalsozialistischen Lehrerbund (NSLB)* und besonders dem Verbot und der Auflösung demokratischer und sozialistischer Lehrerverorganisationen gingen viele der in der Weimarer Republik gewachsenen demokratischen und emanzipatorischen reformpädagogischen Erziehungsintentionen verloren. Der 1929 als parteipolitische Organisation gegründete *NSLB* stand den meisten reformpädagogischen Bestrebungen der 1920er Jahre ablehnend und feindselig gegenüber. Das galt durchweg den linksorientierten Richtungen der Schulreform, deren Vertreter und Vertreterinnen verfolgt, gepeinigt und vertrieben wurden.¹⁷⁴ Schon im Oktober 1931 hatte der „Führer“ des *NSLB*, *Hans Schemm* (1891-1935), verkündet, „Leute wie Kurt Löwenstein würden ‚im Dritten Reich erschossen oder gehenkt‘“¹⁷⁵. Auch andere Reformpädagogen standen auf den „Mordlisten“ der Nazis. Selbst der 1929 zum Vorsitzenden des *Deutschen Philologenverbandes* gewählte Oberstudienrat *Felix Behrend* (1880-1957) wurde im März 1933 von SA-Horden angegriffen, zusammengeschlagen und aufgrund des „Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ aus dem Dienst entlassen, weil er als Jude, Republikaner und Mitglied der Deutschen Demokratischen Partei dem Nazi-Regime ein Dorn im Auge war.¹⁷⁶

Während die Mehrheit der traditionellen und konfessionellen Verbände diesem Prozess einer pädagogischen und politischen Entmündigung kaum Widerstand entgegensetzte,¹⁷⁷ versuchten andere, vor allem dem demokratischen und sozialistischen Spektrum der Lehrerbewegung zuzurechnende Organisationen, Aktivitäten im Ausland fortzuführen. Reformpädagogisches Engagement verlagerte sich nach 1933, vor allem dann, wenn es mit politischem Engage-

172 Vgl. ebd.: Bericht Binder (S.93), stärker im Bericht Karsen (S.464). Mit weniger Vorbehalten wurden Versuchsschulen in den Verhandlungen zur Arbeitsschule gefordert, z.B. von Paul Natorp (S.174), Johannes Kühnel (S.559), Siegfried Kawerau (S.564f.), Otto Seinig, der allerdings auch auf Schwierigkeiten mit den Behörden eingeht (S.565f.), Viktor Fadrus, der über die ersten Erfahrungen der Österreichischen Schulreform berichtet (S.590f.), Elisabeth Schwarz, einer Vertreterin der Montessori-Pädagogik (S.602f.); → Beitrag: Schule.

173 Müller-Rolli, a.a.O. (Anm. 4), S.240-258, hier S.253. Vgl. zu Ursachen und Motiven der Anpassung auch W. Breyvogel, Die soziale Lage und das politische Bewusstsein der Volksschullehrer 1927-1933, Königsstein/Ts. 1979; Krause-Vilmar, a.a.O. (Anm. 6); Bölling, Volksschullehrer und Politik, a.a.O. (Anm. 6), S.195ff.

174 Vgl. z.B. G. Hohendorf (Hg.), Lehrer im antifaschistischen Widerstandskampf der Völker, Berlin (Ost) 1974; W. Keim, Erziehung unter der Nazi-Diktatur, Bd. 1: Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung, Darmstadt 1995, S.73ff.

175 Zit. n. Korthaase, a.a.O. (Anm. 52), S.143.

176 Vgl. M. Homann, Der Philologenverband und Dr. Felix Behrend, in: Radde/u.a., Schulreform, a.a.O. (Anm. 52), S.358-365.

177 Vgl. Krause-Vilmar, a.a.O. (Anm. 6); Keim, Erziehung unter der Nazi-Diktatur, a.a.O. (Anm. 174), S.111ff.

ment einhergegangen war, vornehmlich in Zusammenschlüsse von Exilpädagogen.¹⁷⁸ Allerdings blieben Verbände dieser Art eher selten und in ihrem Wirkungsradius begrenzt. Kurt Löwenstein arbeitete nach seiner Vertreibung aus Deutschland im Pariser Exil weiter für die *Sozialistische Erziehungs-Internationale*.¹⁷⁹ In England entstand Anfang der 1940er Jahre unter Beteiligung der Reformpädagogin *Minna Specht* (1879-1961) die *German Educational Reconstruction (G.E.R.)*, in der sich Pädagogen und andere Interessierte mit der Neugestaltung der deutschen Bildungs- und Erziehungsverhältnisse nach dem Ende der Nazi-Diktatur befassten und dabei auch auf demokratische reformpädagogische Bestrebungen der 1920er Jahre zurückgriffen.¹⁸⁰

Größere Wirkung erlangte der vom *Internationalen Berufssekretariat der Lehrer (IBL)* im *Internationalen Gewerkschaftsbund* unterstützte, 1934 unter dem Vorsitz von *Heinrich Rodenstein* (1902-1980) in Paris zentrierte *Verband deutscher Lehreremigranten (Union des instituteurs allemands émigrés)*¹⁸¹, der aus Traditionen der sozialistischen bzw. gewerkschaftlichen pädagogischen Berufsorganisationen hervorgegangen war und als „bestorganisierte Berufsgruppe der Emigration“¹⁸² galt. Unter seinen zuletzt etwa 150 Mitgliedern waren zahlreiche emigrierte Reformpädagoginnen und Reformpädagogen, u.a. Anna Siemsen, Kurt Löwenstein, Minna Specht, Arthur Arzt, Fritz Karsen, die hier eine neue Plattform gefunden

hatten, um den Gedanken einer umfassenden Erziehungs- und Bildungsreform voranzutreiben. Von Januar 1936 bis April 1939 verfügte der Verband über ein eigenes Informationsblatt („Informationen der Union“, ab Nr. 10 „Informationsblätter der Union“). Zu den darin verhandelten Themen zählten neben der Auseinandersetzung mit dem Faschismus auch Fragen zukünftiger Kultur, Bildung und Erziehung. 1937 stellte der Verband ein eigenständiges „Sozialistisches Schul- und Erziehungsprogramm“¹⁸³ zur Diskussion, in dem sich viele Elemente aus dem linken Spektrum reformpädagogischer Programmatik wiederfanden, so das erzieherische Zusammenwirken von Gesellschaft/Staat, Schule und Familie, die Dialektik von individueller und gesellschaftlicher Entwicklung, die Gemeinschaftserziehung, die Verbindung von Lernen und Arbeiten (Produktionsschule), ein einheitlicher Schulaufbau von der Spielschule (der eine Pflegeschule für Kinder bis etwa zum zweiten Lebensjahr vorausgehen sollte) über die Grund- und Mittelschule bis zur Berufsschule und Hochschule. Jahrgangsübergreifende Schulklassen, Kern- und Kurs- bzw. Gesamtunterricht sowie Selbstverwaltung sollten die innere Schulstruktur, der Gedanke der Schulgemeinde und der Schule als Kulturzentrum das Verhältnis zum gesellschaftlichen Umfeld bestimmen.

Mit dem Kriegsbeginn 1939 und der Besetzung Frankreichs musste der Verband seine Arbeit in dieser Form einstellen.

5. Der Bezug zur Reformpädagogik bei der Neuordnung pädagogischer Berufsverbände nach 1945

Die Gleichschaltung der meisten pädagogischen Berufsverbände sowie die Mitgliedschaft eines großen Teils der Lehrerschaft im *NSLB* verlangte nach 1945 eine grundlegende Neuorientierung und Neuordnung der pädagogischen Verbandsstrukturen. Während in der SBZ und nachfolgenden DDR der Gewerkschaftsgedanke durchgesetzt wurde und mit der bereits 1946 gegründeten *Gewerkschaft Unterricht und Er-*

178 Vgl. H. Feidel-Mertz, *Schulen im Exil. Die verdrängte Pädagogik nach 1933*, Reinbek 1983; W. Keim, *Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Kriegsvorbereitung, Krieg und Holocaust*, Darmstadt 1997, S.263ff.

179 Vgl. Paetz, a.a.O. (Anm. 103), S.114ff.

180 Vgl. F. Borinski, *Die Geschichte von G.E.R., in: Gesellschaft, Politik, Erwachsenenbildung. Ausgewählte Aufsätze zur politischen Bildung und Erziehung von Fritz Borinski, Villingen 1969, S.52-57; Keim, Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Kriegsvorbereitung, a.a.O. (Anm. 178), S.301ff.*

181 Vgl. besonders Feidel-Mertz/Schnorbach, *Pädagogen in der Emigration, a.a.O. (Anm. 102), S.354ff.; Feidel-Mertz/Schnorbach, Lehrer in der Emigration, a.a.O. (Anm. 102), S.95ff.*

182 *Informationsblätter*, 1938, Nr. 18, zit. n. Feidel-Mertz/Schnorbach, *Pädagogen in der Emigration, a.a.O. (Anm. 102), S.347.*

183 *Sozialistisches Schul- und Erziehungsprogramm*, hg. v. *Verband deutscher Lehreremigranten*, Paris 1937; vgl. Feidel-Mertz/Schnorbach, *Lehrer in der Emigration, a.a.O. (Anm. 102), S.159ff.*

ziehung im Freien Deutschen Gewerkschaftsbund (FDGB) ein einheitlicher, alle pädagogischen Berufsgruppen erfassender Dachverband gegeben war, der in seinem pädagogischen Selbstverständnis auch hinsichtlich der Reformpädagogik der offiziellen, durchaus wechselvollen Strategie der DDR-Pädagogik folgte,¹⁸⁴ organisierten sich die pädagogischen Berufsverbände in den westlichen Besatzungszonen und der nachfolgenden BRD eher in Anknüpfung an traditionelle Muster aus der Zeit vor 1933.¹⁸⁵ Als einflussreichste bildungspolitische und berufsständische Kraft der 1940er und 1950er Jahre traten die um 1960 etwa 60.000 Mitglieder zählenden *katholischen Lehrerverbände* in Erscheinung, die, wie auch der *Philologenverband* mit etwa 22.000 Mitgliedern¹⁸⁶, primär konservative Eigen- und Statusinteressen vertraten und bildungspolitisch „bürgerliche Interessenkoalitionen“¹⁸⁷ repräsentierten, die sich nahezu ausschließlich auf die gymnasiale Bildungsstufe und ein elitäres Bildungsverständnis bezogen. Davon waren auch die reformpädagogischen Präferenzen bestimmt. Zu den in dieser Zeit etablierten Richtungen gehörten vor allem Landerziehungsheime und Waldorfschulen, die auch verbandsorganisatorisch gut vertreten waren. Der *Bund der freien Waldorfschulen* und die *Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime* bildeten gemeinsam mit den beiden *konfessionellen Privatschulverbänden* und dem

auf den 1919 gegründeten *Reichsverband Deutscher Privatschulen* zurückgehenden *Bundesverband Deutscher Privatschulen* die *Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen*, die bis heute über eine starke Lobby verfügt.¹⁸⁸

Demokratisches, der Förderung *aller* Kinder geltendes reformpädagogisches Gedankengut wurde demgegenüber stärker in der 1948 gegründeten, allen pädagogischen Berufen offen stehenden *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)*¹⁸⁹ tradiert, die mit 90.000 Mitgliedern im Jahr 1960 zwar bereits zu dieser Zeit zur größten pädagogischen Berufsorganisation avanciert war, aber – „eher an den nichtbürgerlichen Parteien, an kritischer Sozialwissenschaft“¹⁹⁰ und Klientelinteressen orientiert –, erst in der Reformphase der 1970er Jahre an Bedeutung und Einfluss gewann. Die *GEW* knüpfte insbesondere an solche Zielvorstellungen der Reformpädagogik an, die autoritäre Erziehungsverhältnisse, Begabenauslese, Leistungsdruck und ökonomische Verwertungslogiken von Bildung zugunsten freiheitlicher, subjektorientierter, Autonomie und Emanzipation der Persönlichkeit fördernder und nach Chancengleichheit strebender Pädagogik zurückzudrängen suchten.¹⁹¹

In direktem Bezug zur demokratischen Reformpädagogik der 1920er Jahre stand der 1954 von *Fritz Helling* (1888-1973) und Paul Oestreich gegründete *Schwelmer Kreis*, der, an Gedanken des *Bundes Entschiedener Schulreformer* anschließend, nach Wegen für eine gesamtdeutsche demokratische Schulreform suchte, Pädagogik in gesellschaftlicher Verantwortung betrachtete, den Dialog zwischen Pädagoginnen und Pädagogen aus Ost und West förderte und in der Friedensbewegung der 1950er Jahre eine exponierte Rolle

184 Vgl. zur Rezeption der Reformpädagogik in der DDR exemplarisch A. Pehnke (Hg.), *Ein Plädoyer für unser reformpädagogisches Erbe*, Neuwied u.a. 1992; ders., *Sächsische Reformpädagogik*, a.a.O. (Anm. 16).

185 Im Prinzip sei „nach 1945 alles beim alten geblieben“ und „daran habe [sich] bis heute nichts geändert“, heißt es bei Th. Ellwein, *Die deutsche Gesellschaft und ihr Bildungswesen. Interessenartikulation und Bildungsdiskussion*, in: *Hdb. der deutschen Bildungsgeschichte*, a.a.O. (Anm. 6), Bd. 6/1, S.87-109, hier S.95.

186 Zahlen nach F. Pöggeler, *Zur Geschichte der katholischen Lehrerverbände seit 1945*, in: Heinemann, a.a.O. (Anm. 1), S.367-391.

187 C. Kuhlmann, *Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1946-1966*, Stuttgart 1970, S.170; vgl. H.-E. Tenorth, *Statuspolitik und Professionalisierungspolitik. Zur Geschichte von Philologenverband und GEW in der Bundesrepublik Deutschland*, in: Heinemann, a.a.O. (Anm. 1), S.409-422, hier S.419; zur Programmatik der Verbandes vgl. Michael/Schepp, a.a.O. (Anm. 10), S.553-558.

188 Zur Programmatik der *Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen* vgl. Michael/Schepp, a.a.O. (Anm. 10), S.581-583.

189 Die *GEW* mit gegenwärtig etwa 300.000 Mitgliedern ist Nachfolgeorganisation des 1947 wieder aktivierten *Allgemeinen Deutschen Lehrerinnen- und Lehrervereins (ADLLV)*. Vgl. H.-E. Tenorth/R. Toppel, *Lexikon Pädagogik*, Weinheim/Basel 2007, S.294; vgl. auch Feidel-Mertz/Schnorbach, *Lehrer in der Emigration*, a.a.O. (Anm. 102), S.175-180.

190 Tenorth, a.a.O. (Anm. 187), S.419.

191 Zur Programmatik der *GEW* vgl. Michael/Schepp, a.a.O. (Anm. 10), S.535-552.

spielte.¹⁹² Unter den Bedingungen des Kalten Krieges und der Teilung Deutschlands als Folge der NS-Herrschaft und der deutschen Kriegsschuld indessen konnte einem solchen Unternehmen dauerhafter Erfolg kaum beschieden sein.

Neben *Philologenverband* und *GEW* zählen heute zu den tonangebenden pädagogischen Verbänden auch der sich in einem offenen Verhältnis zur reformpädagogischen Tradition und Innovation darstellende, 1974 aus dem Zusammenschluss verschiedener regionaler und konfessioneller Verbände hervorgegangene *Verband Bildung und Erziehung (VBE)*, dem vor allem Grund-, Haupt- und Realschullehrerinnen und -lehrer angehören,¹⁹³ sowie der in seiner Haltung zur Reformpädagogik insgesamt eher konservative *Deutsche Lehrerverband (DLV)*, eine starke Interessenvereinigung aus *Philologenverband*, *Bundesverband der Lehrer an berufsbildenden Schulen (BLBS)*, *Verband Deutscher Realschullehrer (VDR)*, *Bundesverband der Lehrer an Wirtschaftsschulen (VLW)*, *Sächsischem Lehrerverband* und (in einigen Bundesländern) *Verband Bildung und Erziehung*.¹⁹⁴

Insgesamt bewirkten der rasch voranschreitende Professionalisierungs-, Spezialisierungs- und Verwissenschaftlichungsprozess der pädagogischen Berufe wie auch die Pluralisierung der Gesellschaft eine zunehmende Parzellierung pädagogischer Interessenvertretungen mit je eigenen Zugängen zur Reformpädagogik. Sie stellen sich in fachdidaktischen Verbänden anders dar als in schultypbezogenen Vereinigungen oder in Fachverbänden pädagogischer Disziplinen. Auch haben sich bestimmten reformpädagogischen Richtungen geltende Zusammenschlüsse, wie Wal-

dorf-, Montessori-, Freinetpädagogik oder generell Schulen in freier Trägerschaft¹⁹⁵ gut etabliert. Da viele Momente reformpädagogischen Denkens und reformpädagogischer Praxis im Laufe der Zeit in die Entwicklung moderner Pädagogik eingegangen sind, schienen exponierte Positionierungen zur Reformpädagogik für die pädagogische Verbandsarbeit allmählich an Bedeutung zu verlieren. Unterbrochen wurde dieser Trend kurzzeitig mit dem Fall der Mauer am 9. November 1989, als die diversen pädagogischen Berufs- und Interessenverbände um Einfluss- und Machtzugewinn auf dem herrenlos gewordenen pädagogischen Terrain der DDR konkurrierten und erkannten, dass gerade mit dem in der DDR lange Zeit vernachlässigten Thema Reformpädagogik zu punkten war.¹⁹⁶ Die zum Teil kritiklose Neubelebung der Reformpädagogik in den neuen Bundesländern ging mit einer Invasion nahezu aller großen und kleinen westlichen pädagogischen Berufsverbände einher, die etwa bis Mitte der 1990er Jahre anhielt und zeigt, dass reformpädagogische Fragen in den verbandspolitischen Verteilungskämpfen doch noch immer aktuell sind. Das gilt ebenso für Grundmuster der Auseinandersetzung um Ziele und Inhalte pädagogischer Reformen. Sie offenbarten sich vor allem dann, wenn, wie im Kontext der PISA-Ergebnisse, traditionelle Grundstrukturen des Bildungssystems auf den Prüfstand gerieten. Eine weiterführende Demokratisierung des Bildungswesens, etwa die Überwindung seiner sozial selektiven Funktion, wie sie beispielsweise von der 1969 gegründeten *Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule e.V. (GGG)*¹⁹⁷ angestrebt wird, scheiterte bislang nicht

192 Vgl. P. Dudek, *Gesamtdeutsche Pädagogik im Schwelmer Kreis. Geschichte und politisch-pädagogische Programmatik 1952-1974*, Weinheim 1993; Fritz Helling, *Aufklärer und „politischer Pädagoge“ im 20. Jahrhundert. Interdisziplinäre Beiträge zur intellektuellen Biographie, Wissenschaftsgeschichte und Pädagogik*, hg. v. B. Dietz, Frankfurt/M. u.a. 2003; ders., *Mein Leben als politischer Pädagoge*, hg. v. B. Dietz/J. Biermann, Frankfurt/M. 2007.

193 Zur Programmatik des *VBE* vgl. Michael/Schepp, a.a.O. (Anm. 10), S.558-570.

194 Zur Programmatik des *DLV* vgl. ebd., S.570-577. Die einzelnen Mitgliedsverbände entwickelten darüber hinaus auch eigene bildungspolitische und pädagogische Vorstellungen.

195 Vgl. Abschnitt 3c. des vorliegenden Beitrages.

196 Vgl. H.-W. Fuchs, *Bildung und Wissenschaft seit der Wende*, Opladen 1997, S.159.

197 Der *GGG* mit derzeit ca. 4.000 Mitgliedern gehören Lehrerinnen und Lehrer, Eltern, Schülerinnen und Schüler, Fachleute aus Wissenschaft, Bildungspolitik und Bildungsverwaltung an. Ihr Ziel ist eine integrative Schule, in der durch gemeinsames Lernen aller Kinder Chancengleichheit erhöht wird. In der Gesamtschulfrage standen sich SPD und GEW auf der einen Seite und CDU/CSU, Unternehmerverbände, Philologenverband, Hochschullehrervereinigung und Gymnasiallehrervertreter auf der anderen Seite gegenüber. Vgl. C.-L. Furck, *Das Schulsystem*, in: *Hdb. der deutschen Bildungsgeschichte*, a.a.O. (Anm. 6), Bd. 6/1, S.282-356, hier S.290f.; M.

zuletzt am Widerstand konservativer pädagogischer Berufsverbände. In Begründungen für ein differenziertes Schulsystem, für Elitebildung und verwertungsorientierte Bildungskonzepte wird Reformpädagogik noch immer als abschreckendes Vehikel benutzt – eine Art „Spaßpädagogik“, „die meint, Lernen und Schule gehe ohne Anstrengung“. Zwar gäbe es, so der Präsident des *Deutschen Lehrerverbandes* Josef Kraus 2008 in einem Interview, „eine anspruchsvolle Reformpädagogik, die auf Leistung setzt. Aber es gibt auch die, die meint, man brauche keine Noten, keine Lehrpläne, kein Auswendiglernen“¹⁹⁸. Reformpädagogik, sowohl in ihrer historischen Gestalt als auch in ihrem aktuellen Bezug, scheint das Selbstverständnis pädagogischer Berufsverbände auch heute noch zu tangieren. Das gilt nicht zuletzt für die größte erziehungswissenschaftliche Fachgesellschaft, die *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE)*¹⁹⁹, auf deren Kongressen und in deren Fachsektionen Reformpädagogik als Forschungsgegenstand und erziehungswissenschaftliches Diskursthema kontinuierlich präsent ist.

6. Auswahlbibliographie

a. Archive

Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, Archiv (darin Bestände des DLV u.a.).

Universitätsbibliothek Leipzig (darin Bestände der Comenius-Bücherei, des LLV u.a.).

Friedrich-Ebert-Stiftung, Archiv der sozialen Demokratie (Nachlass Löwenstein u.a.).

Bönsch, Die Gesamtschule. Die Schule der Zukunft mit historischem Hintergrund, Baltmannsweiler 2006.

198 „Wir müssen den Schülern vermitteln, dass es des Fleißes und Schweißes bedarf“. Interview mit dem Präsidenten des *Deutschen Lehrerverbandes*, Josef Kraus, in der „Volksstimme“ (Magdeburg) vom 31. März 2008. Nachzulesen unter <http://www.lehrerverband.de/fleib.htm> (15.06.2010).

199 Vgl. Ch. Berg u.a., Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik, Wiesbaden 2004.

b. Quellen

Bund für Schulreform. Aufgaben und Ziele des Bundes, Leipzig/Berlin 1910.

Der Deutsche Lehrerverein: Was er ist, was er erstrebt und was er seinen Mitgliedern bietet, hg. v. Geschäftsführenden Ausschub des DLV, Berlin 1929.

Die Arbeitsschule. Beiträge aus Theorie und Praxis. Arbeiten aus der Methodischen Abteilung des Leipziger Lehrervereins, Leipzig 1909.

Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Amtlicher Bericht, erstattet vom Reichsministerium des Innern, Leipzig 1921.

Die Schul- und Erziehungsvereine Berlins. Zusammengestellt von R. Rissmann. Festschrift zum VIII. Deutschen Lehrertag in Berlin 1890.

Gesamtbericht über den Versuch einer „Reform des Elementarunterrichts“ in Leipziger Volksschulen Ostern 1911-Ostern 1913, auf Grund der Einzelberichte erstattet von der Direktorenkonferenz, Leipzig 1913.

Mellmann, P., Geschichte des Deutschen Philologenverbandes bis zum Weltkrieg, Leipzig 1929.

Michael, B./Schepp, H.-H., Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert, Göttingen/Zürich 1993.

Poehlmann, J., Der Anteil der Frauenbewegung an den Schulreformbestrebungen der Gegenwart. Pädagogisches Magazin, Heft 1040, Langensalza 1925.

Pretzel, C. L. A., Geschichte des Deutschen Lehrervereins in den ersten fünfzig Jahren seines Bestehens. Unter Benutzung von Robert Reißmanns Geschichte des Deutschen Lehrervereins, Leipzig 1921.

Reißmann, R., Geschichte des Deutschen Lehrervereins, Leipzig 1908.

Schulz, O., Lehrerverein, Lehrgewerkschaft, Lehrerrat, Berlin 1921.

Versuche und Ergebnisse der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg (zuerst 1899), Hamburg 1901².

Woehr, R., Geschichte des Vereins Berliner Volksschullehrerinnen, Berlin 1914.

c. Sekundärliteratur

- Apel, H.-J. u.a. (Hg.), Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß, Bad Heilbrunn 1999.
- Bernhard, A., Demokratische Reformpädagogik und die Vision von der neuen Erziehung. Sozialgeschichtliche und bildungstheoretische Analysen zur Entschiedenen Schulreform, Frankfurt/M. u.a. 1999.
- Bölling, R., Volksschullehrer und Politik. Der Deutsche Lehrerverein 1918-1933, Göttingen 1978.
- Cloer, E., Sozialgeschichte, Schulpolitik und Lehrerfortbildung der katholischen Lehrerverbände, Ratingen 1975.
- Enzelberger, S., Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart, Weinheim 2001.
- Feidel-Mertz, H./Schnorbach, H., Lehrer in der Emigration. Der Verband deutscher Lehremigranten (1933-39) im Traditionszusammenhang der demokratischen Lehrerbewegung, Weinheim/Basel 1981.
- Hagener, D., Radikale Schulreform zwischen Programmatik und Realität. Die schulpolitischen Kämpfe in Bremen vor dem Ersten Weltkrieg und in der Entstehungsphase der Weimarer Republik, Bremen 1983.
- Heinemann, M. (Hg.), Der Lehrer und seine Organisationen, Stuttgart 1977.
- Griep, G., Der Einfluß der revolutionären deutschen Arbeiterbewegung auf die Lehrerschaft und ihre Organisation, in: Beiträge zur Bildungspolitik und Pädagogik der revolutionären deutschen Arbeiterbewegung in der Zeit der Novemberrevolution und der revolutionären Nachkriegskrise 1918-1923, Bd. 2, Berlin (Ost) 1968, S.214-281.
- Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte,
- Bd. 3, 1800-1870: Jeismann, K.-E./Lundgreen, P. (Hg.), Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches, München, 1987.
 - Bd. 4, 1870-1918: Berg, Ch. (Hg.), Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs, München 1991.
 - Bd. 5, 1918-1945: Langewiesche, D./Tenorth, H.-E. (Hg.), Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur, München 1989.
- Bd. 6/1: Führ, C./Furck, C.-L. (Hg.), Bundesrepublik Deutschland, München 1998.
 - Bd. 6/2: Führ, C./Furck, C.-L. (Hg.), Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer, München 1998.
- Kemnitz, H., Lehrerverein und Lehrerberuf im 19. Jahrhundert. Eine Studie zum Verberuflichungsprozess der Lehrertätigkeit am Beispiel der Berlinischen Schullehrergesellschaft (1813-1892), Weinheim 1999.
- Krause-Vilmar, D. (Hg.), Lehrerschaft, Republik und Faschismus. Beiträge zur Geschichte der organisierten Lehrerschaft in der Weimarer Republik, Köln 1978.
- Laubach, H.-Ch., Die Politik des Philologenverbandes im Reich und in Preußen während der Weimarer Republik, Frankfurt/M. 1986.
- Pehnke, A., Der herbartianische „Verein für wissenschaftliche Pädagogik“ zu neuen Anforderungen an Schule und Unterricht am Beginn unseres Jahrhunderts, in: Beiträge zur Geschichte des Schulwesens der Stadt Leipzig. Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums Unterrichtsforschung/Kommunikation 1989/1, Pädagogische Hochschule „Clara Zetkin“, Leipzig 1989, S.23-32.
- Röhrs, H., Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung. Wirkungsgeschichte und Zukunftsperspektiven, mit einer Bild-Dokumentation zu den Konferenzen des Weltbundes, Weinheim 1995.
- Seeligmann, H., Zur politischen Rolle der Philologen in der Weimarer Republik. Gesammelte Aufsätze über Lehrerverbände, Jugendbewegung und zur Antisemitismus-Diskussion, Köln u.a. 1990.
- Stöhr, W., Lehrer und Arbeiterbewegung. Entstehung und Politik der ersten Gewerkschaftsorganisation der Lehrer in Deutschland 1920-1923, 2 Bde., Marburg 1978.
- Taubert-Striese, A., Der Leipziger Lehrerverein, ein bedeutender Vertreter der Reformpädagogik. Eine Studie zu seiner geschichtlichen Entwicklung, seinen pädagogischen Leistungen und seinen praktischen Erfolgen, Frankfurt/M. u.a. 1996.
- Wulff, H., Geschichte und Gesicht der bremischen Lehrerschaft – Gestalten und Generationen aus hundert Jahren (1848-1948), Bremen 1950.

Erziehungswissenschaft – Kontext und Akteur reformpädagogischer Bewegungen

Heinz-Elmar Tenorth

1. Thema und These
2. Erziehungswissenschaft als Kontext und Akteur reformpädagogischer Bewegungen
– Varianten einer spannungsreichen Beziehung
3. Reformpädagogik nach der Reformpädagogik: Objekt historischer Beobachtung
– Steinbruch für Reformambitionen
4. Auswahlbibliographie

1. Thema und These

Erziehungswissenschaft¹ gehört seit dem Ursprung der Moderne in den Kontext pädagogischer Reformen. Als Wissenschaft macht sie sich bemerkbar in kritischen Vermutungen über die Praxis, z.B. über ihren „Schlendrian“, der kritische Distanz fordert, oder in ehrenvollen Zuschreibungen, z.B. über die „Dignität der Praxis“, die es erlaubt, die schönsten Hoffnungen mit der öffentlichen Erziehung zu verbinden.² In der Phase der „Reformpädagogik“ um und nach 1900, die hier zur Debatte steht, war das zunächst nicht anders. Theorie und Praxis der Erziehung existierten nebeneinander, sie nutzten sich und sie beobachteten sich, dennoch war die Situation innerhalb der Kontinuität moderner Bildungsverhältnisse in ihrer Differenz identifizierbar; denn sowohl das Bildungssystem als auch die Erziehungswissenschaft waren dabei, eine neue Gestalt zu gewinnen.

Das Bildungssystem hat erst im ausgehenden 19., frühen 20. Jahrhundert in Deutschland die Dimensionen ausgebildet, die man dann bis in die

Gegenwart als systemprägend erleben kann.³ Die Phase der Systembildung wurde erst jetzt abgeschlossen, die Schulpflicht tatsächlich durchgesetzt, so dass auch Schulbesuch zu einem unausweichlichen Ereignis im Lebenslauf geworden war. Damit wurde zugleich in den Schulen die Schülerschaft in ihrer Heterogenität nicht mehr institutionell oder pädagogisch vorab sortiert, sondern – abgesehen von den Vorschulen bis 1918 – allein durch die je lokale Alterskohorte sozial bestimmt. Die Lehrprofession vor allem in den Volksschulen sah sich damit didaktischen und sozialen Problemen im Klassenzimmer konfrontiert, die neu waren und für die ihre hergebrachte Berufsweisheit kaum hinreichende Angebote machte. Reformpädagogik war – was immer sonst ihr Ursprung gewesen ist – eine der Antworten auf diese praktischen Probleme des modernen Bildungssystems (und im Blick auf die Frühgeschichte der Schule für

1 Die Abhandlung stützt sich auch auf Ergebnisse aus dem von der DFG geförderten Projekt „Erziehungswissenschaft in Deutschland, 1800-1945“, Az. Te 85/16-3.

2 So bekanntlich die Begriffe Herbarts, vgl. J. F. Herbart, *Allgemeine Pädagogik* (zuerst 1806), hg. v. W. Asmus, Bd. 1, Stuttgart 1982, und Schleiermachers, vgl. F. D. E. Schleiermacher, *Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826*, hg. v. E. Weniger/Th. Schultze, Bd. 1, Düsseldorf/München 1955, S.11.

3 Für den Hintergrund der hier gegebenen knappen Ausführungen zur Struktur des Bildungssystems vgl., auch für die Begrifflichkeit, u.a. D. K. Müller u.a. (Eds.), *The Rise of the Modern Educational System. Structural Change and Social Reproduction*, Cambridge/Paris 1987 sowie P. Drewek/H.-E. Tenorth, Germany, in: K. Salimova/N. L. Dodde (Eds.), *International Handbook on History of Education*, Moskau 2000, p.174-207 sowie dies., *Das deutsche Bildungswesen im 19. und 20. Jahrhundert. Systemdynamik und Systemreflexion*, in: H.-J. Apel u.a. (Hg.), *Das öffentliche Bildungswesen. Historische Entwicklung, gesellschaftliche Funktionen, pädagogischer Streit*, Bad Heilbrunn 2001, S.49-83.

Lernbehinderte z.B., also die „Hilfsschule“, kann man zugleich erkennen, welche Spannweite an Reaktionen zwischen Aussortieren und der Erfindung neuer pädagogischer Strategien innerhalb der Praxis der Volksschule allein schon die Heterogenitätsproblematik der Pflichtschule provozierte).⁴

Eine neue Gestalt hat gegen Ende des 19. Jahrhunderts aber auch die Erziehungswissenschaft in Deutschland angenommen. In den reformpädagogischen Selbstbeschreibungen wird die Zäsur und die Unterscheidung von alt vs. neu gern in der Opposition von Herbartianismus vs. neuer, reformorientierter Pädagogik stilisiert. Aber das ist nicht nur wegen der engen Verbindungen des Herbartianismus zur Reformpädagogik⁵ und deren, gegen alle Eigenpropaganda, starken Beziehung zur pädagogischen Handlungslehre in der Tradition des bekämpften Gegners falsch, wie nicht allein die Waldorfpädagogik mit der Herkunft ihrer Praxisformen aus dem Herbartianismus belegt.⁶

4 Die neueren Arbeiten von Dagmar Hänsel haben gegen eine bis dato dominierende sehr harmonistische Interpretation innerhalb der Sonderpädagogik diesen Blick eröffnet, vgl. historisch D. Hänsel, Die Historiographie der Sonderschule. Eine kritische Analyse, in: ZfPäd 51(2005), S.101-115, für die theoretische Perspektive D. Hänsel/H. J. Schwager, Einführung in die sonderpädagogische Schultheorie, Weinheim u.a. 2003, und hier besonders S.74ff. für das historische Selbstverständnis der Hilfsschulpädagogik. Die Analysen bei C. Hillenbrand, Reformpädagogik und Heilpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Hilfsschule, Bad Heilbrunn 1994 lassen diese Ambivalenz der Reformaktivitäten bereits deutlich werden.

5 Rotraud Coriand hat das in vielen Arbeiten belegt, vgl. u.a. R. Coriand/M. Winkler (Hg.), Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte, Weinheim 1998.

6 Für diese Referenzen K. Prange, Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik, Bad Heilbrunn 2000³, für die umfassende Rolle des Herbartianismus im Kontext innovativer Reflexion und neuer sozialer Bewegungen, auch jenseits der Pädagogik und bis hin zur Psychoanalyse, jetzt A. Hoeschen/L. Schneider, Herbartianismus im 19. Jahrhundert: Umriss einer intellektuellen Konfiguration, in: L. Raphael/H.-E. Tenorth (Hg.), Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte, München 2006, S.447-477.

Die Reflexion über Erziehung hatte um 1900 insgesamt, nicht allein im erziehungspraktischen oder schulpädagogischen Kontext oder nur in der Auseinandersetzung mit Johann Friedrich Herbarts Erben neue Themen und Probleme, sie suchte sich auch andere theoretische, methodologische und philosophische Referenzen und sie antwortete damit auf eine andere Lage der Welt, der Erwartungen an Erziehung und an Theoriebildung.⁷ Das Ungenügen, das die Praktiker der Schule und der öffentlichen Erziehung angesichts neuer Aufgaben über ihre eigenen überlieferten Wissensbestände empfanden, stand deshalb nicht allein. Reform und Wandel waren auch in den Theorieprämissen und in der Empirie über Erziehung notwendig.

Solche Indizien für einen strukturellen Wandel von Erziehungsverhältnissen und Erziehungswissenschaft lassen sich im Übrigen nicht allein für Deutschland sehen oder behaupten. Wenn auch nicht immer mit gleich datierbaren Zäsuren, der Strukturwandel selbst war international, für die Bildungssysteme genauso wie für die Erziehungswissenschaft. Eine vergleichende Geschichte der Dynamik moderner Bildungssysteme existiert zwar erst in Ansätzen, aber unbestreitbar ist, dass sich die Prozesse der Systembildung auch andernorts in Westeuropa erst um und nach 1870 vollzogen haben – denkt man an das österreichische Volksschulgesetz von 1869, an die laizistische Schulgesetzgebung, die sich mit Jules Ferry in Frankreich nach 1878 anbahnte oder an die Bildungspolitik in England und Wales.⁸ In der Erziehungswissenschaft sind die Verhältnisse vergleichbar. Die Karriere Herbarts, der bis dahin wie die gesamte deutsche Pädagogik im 19. Jahrhundert weltweit viel rezipiert worden war, kam jetzt auch international an ihr Ende, andere Philoso-

7 Als Übersicht H.-E. Tenorth, Kulturphilosophie als Weltanschauungswissenschaft. Zur Theoretisierung des Denkens über Erziehung, in: R. Vom Bruch u.a. (Hg.), Kultur und Kulturwissenschaften um 1900. Krise der Moderne und Glaube an die Wissenschaft, Stuttgart 1989, S.133-154.

8 Vgl. Müller u.a., a.a.O. (Anm. 3) sowie die weiteren Beiträge in Salimova/Dodde, a.a.O. (Anm. 3).

phien, z.B. der Pragmatismus in den USA⁹ oder der Positivismus in Italien¹⁰ und Frankreich, gewannen an Aufmerksamkeit und bildeten den neuen wissenschaftlichen Standard. Zugleich erreichten die neue Kinderforschung, die empirische und die experimentelle Pädagogik, die Pädologie¹¹ und neue Arbeitsformen einer pädagogischen Psychologie jenseits der alten Zentrierung auf die Pathologie oder die „Kinderfehler“ nationenübergreifend in Europa, den USA, aber auch in Südamerika und Asien große Bedeutung.¹²

In Deutschland wie international war Erziehungswissenschaft bzw. das pädagogische Wissen also nicht mehr nur als Professionswissen oder als Erziehungsphilosophie präsent, sondern eindeutig als Wissenschaft mit eigenem Status, bald auch zunehmend im je nationalen Wissenschaftssystem als eigene Wissenschaft institutionalisiert. Diese Erziehungswissenschaft gab und gibt es in unterschiedlichen Methoden und Theorieprogrammen, neu zumal als empirische Disziplin oder als experimentelle Pädagogik, dann selbstbewusst und kritisch nicht nur nach außen, sondern auch gegenüber den etablierten pädagogischen Wissensformen. Diese Kritik galt auch nicht nur lagerübergreifend, wenn Philosophen die Empiriker kritisieren, sondern – wie in Deutschland – auch lagerimmanent, wenn z.B. Paul Natorp seine scharfe erziehungsphilosophische Kritik an Herbart und dem Herbartianismus im Rückgriff auf Johann Heinrich Pestalozzi und Immanuel Kant vortrug¹³,

oder wenn Wilhelm Dilthey gegen die „natürlichen Systeme“ polemisierte oder Johannes Kretschmar seine Diagnose vom „Ende der philosophischen Pädagogik“ wissenschaftshistorisch fundierte.¹⁴ Neu war die Situation international auch deshalb, weil sich diese Erziehungswissenschaft in großen Teilen zwar primär als Wissenschaft entfaltete, sich zugleich aber auch eindeutig als Teil der pädagogischen Reformbewegung verstand; denn Natorp z.B. ging es ja nicht allein um Erziehungsphilosophie, sondern um eine philosophische Begründung der für notwendig erachteten „Sozialpädagogik“ und für eine neue, reformbewusste und den aktuellen Problemlagen angemessene Qualifizierung der Lehrer.

Diese Zuwendung zu den praktischen Fragen zeigte die Erziehungswissenschaft in je unterschiedlich gedeuteter Funktionalität, das galt auch keineswegs nur in Deutschland oder gar nur als geisteswissenschaftliches Programm, sondern bezeichnete über die wissenschaftstheoretischen Lager hinweg einen Konsens, der von John Dewey bis Ovide Decroly, von William H. Kilpatrick bis Siegfried Kawerau, von Herman Nohl bis Jean Piaget reichte. Mag es 1988 noch etwas fremd geklungen haben, wenn vor allem die empirische Erziehungswissenschaft als der „szientifische Flügel der Reformpädagogik“ bezeichnet wurde,¹⁵ Depaepe hat das 1993 bekräftigt und heute gibt es umfassende Analysen, die weltweit den engen Zusammenhang von „New Education and Educational Sciences“ darstellen und bestätigen¹⁶. Selbst-

9 Für Herbart in den USA z.B. H. B. Dunkel, Herbart and Herbartianism. An Educational Ghost Story, Chicago/London 1970.

10 Das ist schon im Kontext der Montessori-Forschung deutlich herausgearbeitet worden, vgl. früh u.a. W. Böhm, Maria Montessori: Hintergründe und Prinzipien ihres Denkens, Bad Heilbrunn 1969.

11 Den Namen für die neue Wissenschaft führte eine bei Wilhelm Rein in Jena angefertigte Dissertation ein, vgl. O. Chrisman, Pädologie. Entwurf zu einer Wissenschaft des Kindes, Jena 1896.

12 Eine gute Übersicht gibt M. Depaepe, Meten om beter te weten?/Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940, Leuven/Weinheim 1993.

13 Vgl. P. Natorp, Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre, 3. Aufl. mit einem

Anhang: Kant oder Herbart, Stuttgart 1922 (Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik, 2. Heft); für die Verteidigung der Herbartianer O. Flügel u.a., Herbart, Pestalozzi und Herr Professor Natorp, in: Zs. f. für Philosophie und Pädagogik 6(1899), S.257-315.

14 Diltheys Kritik in seiner Analyse von 1888 (Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft, in: Gesammelte Schriften, Bd. 6); J. D. Kretschmar, Das Ende der philosophischen Pädagogik. Ergebnisse einer Untersuchung zur Entstehungsgeschichte der Erziehungswissenschaft, Leipzig 1921.

15 Das war meine These in H.-E. Tenorth, Geschichte der Erziehung, Weinheim/München 1988, S.213ff.

16 Depaepe, a.a.O. (Anm. 12); aktuell vor allem R. Hofstetter/B. Schneuwly (Eds.), Passion, Fusion,

verständlich hat die Forschung gezeigt, dass diese Relation nicht über alle Lager und nationalen Kulturen der Erziehungswissenschaft hinweg in gleicher Stärke oder gleicher Art gilt, sie hat auch gezeigt, dass das Verhältnis von pädagogischer Reformbewegung und Erziehungswissenschaft sich schon in der Zeit von ca. 1890 bis 1933 (und danach) veränderte, und nicht nur akzidentuell, und sie hat demonstriert, dass dabei auch die Funktion der unterschiedlichen Flügel und Richtungen der Erziehungswissenschaft sich ebenso wandelte wie sich epochentypische Denkformen der Erziehungsreflexion ausprägten.¹⁷ Dennoch kann kein Zweifel daran bestehen, dass die neue Erziehungswissenschaft zu einem der relevantesten Kontexte der pädagogischen Reformbewegung gehörte, und zwar in dem umfassenden Sinne, in dem sich die Erziehungsverhältnisse nach 1890 geändert haben.

Die hier skizzierte Situation bezeichnet die Ausgangslage der folgenden Überlegungen. Selbstverständlich kann an dieser Stelle die Erziehungswissenschaft als Kontext und Akteur reformpädagogischer „Bewegungen“ weder international umfassend noch auch nur national in allen Detailspektren dargestellt werden. Die Ausführungen konzentrieren sich, den Intentionen dieses Handbuchs entsprechend, auf die deutsche Situation, sie nehmen jenseits eines kurzen Rückblicks auf die Entwicklung von 1945 bis zur Gegenwart im Wesentlichen nur den Zeitraum bis 1933 in den Blick, versuchen aber, das Thema für die wesentlichen Richtungen und Flügel, Theorietypen und metatheoretischen Positionen der Erziehungswissenschaft darzu-

stellen. Daher konzentrieren sich die Analysen nicht allein auf die Theoretiker und Theorien, die innerhalb der pädagogischen Reformbewegung ja ebenfalls selbstbewusst arbeiteten bzw. entwickelt wurden, sondern auf die Relationen zwischen Wissenschaftssystem und Reformpraxis. Auch dann kann man nur exemplarisch argumentieren; nach dem Durchgang durch die Exempel soll deshalb in den Schlussüberlegungen neben dem Ertrag der Analyse auch die Begrenzung der Darstellung wenigstens im Ansatz diskutiert werden.

2. Erziehungswissenschaft als Kontext und Akteur reformpädagogischer Bewegungen – Varianten einer spannungsreichen Beziehung

Die Auswahl von Exempeln versteht sich nicht von selbst, sondern bezeichnet die erste Schwierigkeit, die das hier verfolgte Thema aufwirft. „Erziehungswissenschaft“ bezeichnete nämlich zum Ende des 19. Jahrhunderts so wenig wie „Reform“ ein einheitliches soziales Gefüge, schon gar nicht führen beide Begriffe unmittelbar in den theoretischen Kontext und den praktisch-politischen Kern der heute als sog. „Reformpädagogische Bewegung“ bezeichneten sozialen Figuration. „Reform“ war als Begriff in der deutschen pädagogischen Welt seit langem präsent,¹⁸ organisatorische Zusammenschlüsse

Tension. *New Education and Educational Sciences. Education nouvelle et Sciences de l'Éducation*, Bern u.a. 2006.

17 Vgl. D. Benner/H. Kemper, *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*, Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik, Weinheim/Basel 2003 sehen als dominierende Typen in dieser (für sie zweiten) Phase der Reformpädagogik die empirische und die geisteswissenschaftliche Pädagogik und den Fokus in der „Neukonstitution der Erziehungswissenschaft als Forschungsdisziplin“ (die theoretischen Annahmen von Benner/Kemper bedürften im Übrigen einer eigenen Diskussion, die an dieser Stelle nicht möglich ist).

18 Vgl. J. Oelkers, *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*, Weinheim/München 1996³, S.47 nennt als frühen Beleg die 1857 begründete, im Übrigen erziehungstheoretisch konservativ argumentierende, pädagogische Zeitschrift „Die Reform“. Bereits um 1848 war aber der Begriff selbst schon präsent, Rudolf Virchow nutzte den Begriff z.B. für seine medizinpolitischen Aktivitäten, im pädagogischen Kontext wird der explizite „Reform“-Anspruch ebenfalls schon sehr viel früher vertreten, ein so strukturkonservativer Pädagoge wie Jürgen Bona Meyer publizierte 1861 in Hamburg seine „Grundzüge der Schulreform unserer Zeit“; Meyer erwähnt, dass es bereits 1848 eine „Reformdeputation“ für das hamburgische Schulwesen gegeben habe (S.132), und nennt „als die wichtigsten Probleme“ die seit langem bekannten Fragen der „Ordnung des Verhältnisses von Staat, Kirche und Familie zur Schule“ (ebd., Vorwort, S.III), wie sie im „Schulgesetzgebungskampf“ (S.IV) der Zeit erörtert würden.

in der Absicht der Schulreform haben ebenfalls Tradition,¹⁹ in der Wahrnehmung der Zeitgenossen im Übrigen vor allem im Bereich der höheren Schulen,²⁰ zu deren „Reformschulen“²¹

„Schulreform“ wird hier von „Schulentwicklung“ kaum begrifflich unterschieden, aber „politische und pädagogische Reform“ werden getrennt (S.1ff.). Der Reformbegriff war freilich noch nicht emphatisch aufgeladen, sondern fand sich wie selbstverständlich, vgl. z.B. D. W. Braubach, *Das Recht der Zeit und die Pflicht des Staates* in Bezug auf die wichtigste Reform in der innern Organisation der Schule, Gießen 1833.

- 19 Der bekannteste ist vielleicht der „Verein für Schulreform“, von dem Publizisten Friedrich Lange, Herausgeber der „Täglichen Rundschau“, 1889 gegründet, um die höhere Schule durch eine einheitliche sechsjährige „Mittelschule“ und eine differenzierte dreijährige Oberstufe radikal zu reformieren (vgl. das Vereinsorgan „Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen“), mit dem Effekt, dass dieser Verein den Gymnasialapologeten als Vertreter der „radikalen Linken“ galt (so kolportiert es jedenfalls A. Messer, *Geschichte der Pädagogik*, 3. Teil, Breslau 1930², S.116); „Der Allgemeine Deutsche Verein für Schulreform“ existierte parallel, ebenfalls in der Reform der höheren Schule engagiert.
- 20 Der ehemalige preußische Kultusminister Otto Boelitz definiert „Schulreform“ noch 1931 in dieser Weise: „Unter Sch.R. versteht man die mannigfachen Bestrebungen nach Umgestaltung des höheren Schulwesens in Deutschland seit Beginn des 19. Jhd.s., ... aber eigentlich erst seit 1890, als in der Berliner Schulkonferenz der Kampf um die Monopolstellung des humanistischen Gymnasiums seinen Höhepunkt erreichte ...“ (vgl. O. Boelitz, *Schulreform*, in: *Die Religion in Geschichte und Gegenwart*, Bd. 5, Tübingen 1931, Sp.298-303, Zitat Sp.298); ein eigenes Stichwort „Reformpädagogik“ gibt es in „Religion in Geschichte und Gegenwart“ nicht, aber mehrfache Verweise auf „Einheitsschule“ als kontroverses Reformthema seit 1900 (vgl. Bd. 2, 1928, Sp.68-72), der Autor ist ebenfalls O. Boelitz. Das entspricht 1930 dem Diskussionsstand von 1867 in K. Schmidts „Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens“, das die Reformsemantik auch nur bei H. E. Foß, „Reform der Gymnasien“ kennt, die Reformgeschichte aber im Humanismus einsetzen und ununterbrochen andauern lässt, immer wieder im Kampf gegen „die politische Reaction“ (Bd. 6, 1867, S.825-868, Zitat S.839).
- 21 H. Pigge/E. A. Roloff, *Reformschulen*, in: *Lexikon der Pädagogik*, Bd. 4, Freiburg 1915, Sp.272-281, zu den Landerziehungsheimen als Reformschulen im hessischen höheren Schulwesen ebd., Sp.278. „Auf dem Gebiet des niederen Schulwesens“ werden hier

früh auch die Landerziehungsheime²² gerechnet wurden. Bevor die Zeitgenossen die „Reformpädagogische Bewegung“ als innovatives Moment entdeckten, war also der Reformgedanke präsent – und Vertreter der Wissenschaften waren immer an diesen Reformaktivitäten beteiligt.

Es war aber nicht allein die Erziehungswissenschaft, die sich für Reformen engagierte. Im Blick auf die höheren Schulen waren neben den interessierten Eltern und ihren Verbänden und den Lehrern der unterschiedlichen Gymnasialtypen vor allem die Universitäten in der ganzen Vielfalt ihrer Disziplinen präsent, die „Bildungsfrage“ wurde um 1900 zu einem bevorzugten Thema von Rektoratsreden.²³ Wie es der Kampf für oder gegen das „Gymnasialmonopol“ erwarten lässt, bildeten dabei die großen Disziplinengruppen fest gefügte Lager, die opponierenden Naturwissenschaften standen den traditionalistischen Apologeten aus den Geisteswissenschaften bis 1900 und schulpolitisch und ideologisch auch danach unversöhnt gegenüber. Diese Auseinandersetzungen gehören ihrer Natur nach deshalb auch eher in den Kontext bürgerlicher Interessenpolitik und ihrer unterschiedlichen Lager des späten 19. Jahrhunderts und der Organisationsformen, die sich im Bündnis von Staat, Wissenschaft und bürgerlicher, „gouver-

nur „die Anschauungs- u. Arbeitsschule“ – in der Semantik der Reformpädagogik als Abgrenzung gegen „einseitige Geistesbildung“ und als Gegenstück zur „Lernschule“ [sic] bezeichnet – und die „Einheitsschule“ genannt.

- 22 Vgl. W. Grote, *Landerziehungsheim*, in: *Lexikon der Pädagogik*, Bd. 3, Freiburg 1914, Sp.132-139 behandelt sein Thema vollständig von Lietz und seinem deutschen und internationalen Umfeld aus und sieht die Schulen als „ganz neuen Schultyp in der Form des Alumnats“ (Sp.132), freilich mit einer „Pädagogik“, deren „nicht immer neue Ideen“ (Sp.134) auch „Kritik“ verdienen, u.a. wegen der „verschwommenen Religionsauffassung“ oder wegen der finanziellen und professionellen Implikationen, die mit einer Generalisierung verbunden wären („Es würde auch an der nötigen Zahl gottbegnadeter idealer Lehrer fehlen.“ – Sp.139).
- 23 Vgl. B. Rusinek, „Bildung“ als Kampfplatz. Zur Auseinandersetzung zwischen Geistes- und Naturwissenschaften im 19. Jahrhundert, in: *Jahrbuch für historische Bildungsforschung* 11(2005), S.315-350.

nementaler“, Interessenpolitik dafür gebildet haben.²⁴ Das ist noch nicht das Selbstverständnis der pädagogischen „Bewegung“, wie es sich um Formeln von „Autonomie“ und „Freiheit“ dann um 1900 allmählich ausbildete und nach 1918 dominierend wurde, aber Anfang und Abstoßpunkt der pädagogischen „Bewegung“ innerhalb der bürgerlichen Sozialreform lassen sich in ihrer Eigenart besser verstehen, wenn man auch dieses, dann bald Etappe werdende Organisationsmuster pädagogischer Reform mit berücksichtigt. Meine Überlegungen gehen deshalb vom „Bund für Schulreform“ aus und stellen seine spezifische Praxis von Reformpolitik knapp dar, bevor die langfristig folgenreicheren und stilprägenden Organisationsformen der „Reformpädagogischen Bewegung“ und ihre Beziehungen zur Erziehungswissenschaft ausführlicher beleuchtet werden.

a. Reforme und Modernisierer – Pädagogische Reformpolitik und Wissenschaft als bürgerliche Interessenpolitik: Der „Bund für Schulreform“

Der „Bund für Schulreform“²⁵ wurde im Oktober 1908 in Berlin gegründet, um alle zu organisieren, „die am Fortschritt der nationalen Bildungsarbeit in Schule und Haus lebhaft interessiert“ sind.²⁶ Thematisch standen dabei Ju-

gendpflege und Jugendkunde zunächst im Zentrum; Hamburg, Berlin und Breslau waren regional die Zentren der Aktivitäten, seine Mitglieder rekrutierte der „Bund“ im akademischen Milieu der beteiligten Wissenschaften, stark auch bei Studierenden, bei den Trägern einschlägiger Einrichtungen der Fürsorge und Jugendpflege und in der regionalen Politik. Als prominente Namen aus der Wissenschaft kann man Ernst Meumann oder William Stern nennen, aber dazu gehörte aus der Jugendpsychiatrie auch Wilhelm Weygandt, aus dem institutionellen Umfeld sind neben dem Hamburger Seminardirektor Hans Cordsen auch der Heilpädagoge Johannes Trüper oder Gertrud Bäumer prominent, so dass neben der Schule auch die Jugendfürsorge von Beginn an repräsentiert war. Hamburg dominierte zwar im Vorstand, der Geschäftsführende Ausschuss des Bundes rekrutierte aber schon im ganzen Reich,²⁷ nach der Mitgliederzahl stellte Breslau die größte Gruppe, mit zahlreichen Studierenden, die ihrem akademischen Lehrer William Stern folgten; die Gesamtzahl der Mitglieder des Bundes lag 1912 schon bei 907, davon 262 in Breslau

schon weil es zu sehr aus der Perspektive Meumanns geschrieben ist und aus der Hamburger Situation heraus die Rolle des Bundes verzeichnet, ansonsten aber – obwohl sie eingangs auf ihn verweist – den Reichtum der Informationen leider nicht nutzt, der seit Dudek bereitliegt.

24 Für diesen Kontext schon R. Vom Bruch, Wissenschaft, Politik und öffentliche Meinung, Husum 1980, der den Begriff der „gouvernementalen Interessenpolitik“ zur Charakterisierung des engen Bündnisses von Staat und Wissenschaft einführt; vgl. auch ders. (Hg.), „Weder Kommunismus noch Kapitalismus“. Bürgerliche Sozialreform in Deutschland vom Vormärz bis zur Ära Adenauer, München 1985.

25 Sein vollständiger Name ist „Bund für Schulreform des Allgemeinen Deutschen Verbandes für Erziehungs- und Unterrichtswesen“, nach 1914 publiziert er als „Deutscher Bund für Erziehung und Unterricht“.

26 Die beste und umfassendste Darstellung liefert P. Dudek, Jugend als Objekt der Wissenschaften. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich 1890-1933, Opladen 1990, S.100-115, Zitat S.100; das kurze Kapitel zum „Bund für Schulreform“ bei C. Hopf, Die experimentelle Pädagogik. Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts, Bad Heilbrunn 2004, S.252-254 kann dagegen nicht überzeugen,

27 Beim 1. Kongress 1911 bilden mit Hans Cordsen, Carl Götze, H. Th. Meyer, Th. Mühe und Karl Umlauf nur Hamburger den Vorstand, zum Geschäftsführenden Ausschuss gehören neben den Vorstandsmitgliedern u.a. Gertrud Bäumer, Otto Ernst (mit dem Werk „Der wildgewordene Pädagoge“ reformkritisch prominent geworden), der Bremer Schulreformer Fritz Gansberg, Georg Kerschensteiner, aber auch der historisch und philosophisch arbeitende Posenener Professor Rudolf Lehmann, der Hamburger Kunstpädagoge und Museumsleiter Alfred Lichtwark, der Psychologe Otto Lipmann, Ernst Meumann, der Weimarer Schulrat Karl Muthesius, sein Amtskollege Anton Sickinger aus Mannheim, William Stern, Johannes Trüper sowie von den Schulleuten Heinrich Wolgast aus Hamburg und Jakob Wychgram aus Lübeck (Dudek, Jugendforschung, a.a.O., Anm. 26, S.95ff.). 1913 gehören dem Geschäftsführenden Ausschuss dann 59 Personen an (ebd., S.102).

(für 1913).²⁸ Die Aktivitäten konzentrierten sich, neben der Mitgliederrekrutierung, zunächst auf den Kontext der Jugendpolitik und -forschung. Die „Arbeiten des Bundes für Schulreform“ dokumentieren, wie der Bund nach drei Jahren der „im wesentlichen stille[n] Arbeit“²⁹ dann öffentlich, besonders in seinen „Kongressen“ für „Jugendbildung und Jugendkunde“ sein Thema behandelt.

1910 widmete sich der erste Kongress zwei Themen: „Die Arbeitsschule“³⁰ sowie „Intelligenzproblem und Schule“³¹. Der Bund nahm also bereits hier für die Schulreform Themen auf, die schon in der Diskussion waren, z.T. länger, wie die Arbeitsschule (und die einleitenden Hauptreferate zur Arbeitsschule halten natürlich Georg Kerschensteiner und Hugo Gaudig, ordentlich mit ihrem professionellen Status angekündigt)³², prüfte sie allerdings vor dem Gericht seiner eigenen pädagogischen und wissenschaftlichen Absichten, stand aber auch in dieser wissenschaftlichen Absicht durchaus nicht allein.³³ Dazu gehörte der Anspruch, „das

gesamte Bildungswesen im Sinne der Anpassung an die Natur der jugendlichen Persönlichkeit umgestalten zu helfen“ und „folgerichtig die Forderung ..., dass sich die pädagogischen Reformen auf eine wissenschaftliche Erkenntnis des jungen Menschen gründen sollen“. Die Fragen des Kongresses heißen deshalb:

„1. Entspricht die mit dem Schlagwort ‚Arbeitsschule‘ gekennzeichnete Art des Unterrichts- und Erziehungsbetriebes den Zielen des Bundes? 2. Berechtigen und nötigen die bisherigen Ergebnisse der wissenschaftlichen Jugendkunde den Bund zur Unterstützung von Vorschlägen, die auf Organisationsänderungen im praktischen Betrieb des öffentlichen Bildungswesens abzielen?“³⁴

Das Thema wurde aus der klugen Distanz von Professoren, Anstalts- und Schulleitern sowie Verwaltungsleuten abgehandelt – und erwartbar war es kein Aufruf zur revolutionären oder gar radikalen Änderung der Schule, der dann am Ende der Beratungen stand.

Beim zweiten Thema von 1911, dem Intelligenzproblem, wird zugleich manifest, welche Rolle der Wissenschaft in diesem Kontext zukommt. Bestimmend dafür war die Berufung auf den „neutralen, wissenschaftlichen Boden“³⁵, auf dem die Arbeit des Bundes stehen sollte, also die Objektivierung der politisch kontroversen Fragen durch wissenschaftliche Forschung. Für das Intelligenzproblem lieferten William Stern, Ernst Meumann und der Stern nahestehende Breslauer Privatdozent Franz Kramer die einleitenden Vorträge³⁶; in der Diskussion zu den Grundsatz-

28 Vgl. Dudek, Jugendforschung, a.a.O. (Anm. 26), S.103.

29 So die Selbstbeschreibung der Arbeit im Vorwort zum Bericht vom 1. Kongress 1911.

30 Erster Deutscher Kongress für Jugendbildung und Jugendkunde zu Dresden am 6., 7. und 8. Oktober 1911 – Erster Teil: Die Arbeitsschule. Vorträge und Verhandlungen am Freitag, dem 6. Okt. 1911, Leipzig/Berlin 1912 (Arbeiten des Bundes für Schulreform 4).

31 Erster Deutscher Kongress für Jugendbildung und Jugendkunde zu Dresden am 6., 7. und 8. Oktober 1911 – Zweiter Teil: Intelligenzproblem und Schule, Leipzig/Berlin 1912 (Arbeiten des Bundes für Schulreform 5).

32 Das Thema heißt: Der Begriff der Arbeitsschule, Referenten sind „Oberstudienrat“ G. Kerschensteiner und „Schulrat“ H. Gaudig. Vgl. Erster Deutscher Kongress, a.a.O. (Anm. 30), Erster Teil, S.8-26.

33 Die Autoren der Kinderforschung, wie sie um die einschlägige Zeitschrift „Der Kinderfehler“, später „Zeitschrift für Kinderforschung“ und im „Verein für Kinderforschung“ versammelt sind, treffen sich z.B. 1906 in Berlin zusammen mit Heilpädagogen, vgl. K. L. Schaefer (Hg.), Kongress für Kinderforschung und Jugendfürsorge in Berlin (1.- 4. Oktober 1906), Langensalza 1907; dazu P. Dudek, Der „Kongress für Kinderforschung und Jugendfürsorge“ 1906 und sein Ambiente, in: Empirische Pädagogik 2(1988), S.139-148 und auch in Dudek, Jugendforschung, a.a.O.

(Anm. 26), S.115-123. Das wissenschaftliche Selbstverständnis mag in Nuancen anders akzentuiert sein, Trüper sagt jedenfalls schon 1901, dass der tragende „Allgemeine deutsche Verein für Kinderforschung“ seine Aktivitäten „nicht vom Standpunkte der interesselosen nackten Wissenschaft aus“ begründe (zit. n. Dudek, Kongress, a.a.O., Anm. 33, S.140).

34 Erster Deutscher Kongress, a.a.O. (Anm. 30), Erster Teil, Vorwort.

35 So H. Cordsen, Programm des Bundes für Schulreform, in: Zs. f. experimentelle Pädagogik 10(1910), S.59-70, Zitat S.60 (zit. n. Dudek, Jugendforschung, a.a.O., Anm. 26, S.100).

36 Vgl. W. Stern, Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse der Intelligenzprüfung, (S.8-20); E. Meumann, Die Untersuchung der Denktätigkeit als Methode der Intelligenzprüfung, (S.20-22, als Refe-

fragen, aber auch zum Zusammenhang von „Intelligenz und Schule“ waren von Aloys Fischer bis zum Mannheimer Schulrat und Erfinder von leistungsdifferenzierten Schulklassen Anton Sickinger, vom schulpolitischen und theoretischen Vordenker der liberalen Lehrerbewegung und späteren Hamburger Professor Gustav Deuchler bis zum Establishment der Sonderpädagogik, Trüper voran, die wesentlichen Kombattanten der deutschen Debatte über Schulreform und Intelligenz präsent; daneben war immer auch die Jugendfürsorge engagiert – und das Thema blieb natürlich kontrovers. Die späteren Kongresse nahmen ebenfalls aktuell viel diskutierte Themen auf und suchten nach theoretisch unbelasteten Referenzen der Orientierung der Praxis, theoretisch und methodisch, z.B. in der Koedukationsfrage, auch hier in der Reflexion sehr viel inspirierender als in den praktischen Konsequenzen.³⁷ Insofern lernten also am ehesten die Forscher, aber die politische Dimension des Themas, vor allem des Intelligenzthemas, wurde in der bald breit geführten Begabungsdiskussion aufgenommen und ihr Focus war der „Aufstieg der Begabten“ und die „Freie Bahn“, die „dem Tüchtigen“ eröffnet werden soll. In dem im Ersten Weltkrieg publizierten bedeutsamsten Band zu diesem Thema – vom „Deutschen Ausschuss für Erziehung und Unterricht“ betreut, der im Kriege, 1916, neu geschaffenen Dachorganisation für 32 pädagogische Vereine und Verbände –, war nicht nur der strukturell gleiche Kreis von Personen beteiligt, z.T. erweitert, Peter Petersen oder Eduard Spranger z.B. kamen neu hinzu,

sondern auch der Geist der Beratungen und Ziele identisch: Wissenschaft oberhalb der gesellschaftlichen Konflikte, Bildung und Schule im Geist der Klassenversöhnung und des Inneren Friedens.³⁸

Die eigene Zeitschrift des Bundes spiegelt in ihrer Titelgebung diese Schwerpunkte der wissenschaftlichen Arbeit. Als „Pädagogische Reform“ 1904 in Hamburg gegründet, seit 1905 zunächst unter dem Titel „Säemann“ ediert, also eng mit der pädagogischen Metaphorik der Tradition verbunden, nahmen die wechselnden Unter- und Obertitel die Themen und die Form des Praxisbezugs auf, die für den Bund dominierend waren: „Zeitschrift für Jugendwohlfahrt, Jugendbildung und Jugendkunde“ (nach der Fusion mit der „Zeitschrift für Jugendwohlfahrt“ der Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge in Berlin), so 1911, bzw. „Zeitschrift für Jugendbildung und Jugendkunde“, wie 1912 (nachdem man sich von der Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge wieder getrennt hatte). Die „Schriften für Erziehung und Unterricht“, die der Säemann edierte (15 Bände bis 1916) blieben im Rahmen der auch staatlich anerkannten Themen der Schulreform der Zeit, auch die „Flugschriften“ und die übrigen „Arbeiten des Bundes für Schulreform“, die neben dem Programm des Bundes und programmatischen Texten von Otto Lipmann und Stern vor allem die Kongresse dokumentierten.

Die Diskussion innerhalb des Bundes war trotz der Berufung auf den „neutralen, wissenschaftlichen Boden“³⁹, der seine Basis bilden sollte, in sich erst spannungsreich und kritisch, wenn es um das wissenschaftliche Selbstverständnis der Beteiligten ging, wie es ja schon die explizite Berufung auf Charles Darwin gar nicht anders erwarten lässt. Die experimentelle Pädagogik z.B. wurde jedenfalls im „Säemann“, der Zeitschrift des „Bundes für Schulreform“, als „Experimentierpädagogik“ von einem anerkannten bayerischen Reformen und fraglos als Mitglied der pädagogischen „Bewegung“ zurechenbaren Theoretiker und Praktiker, Ernst

rat des Vortrags); F. Kramer, Die Intelligenzprüfung bei psychopathischen und kriminellen Kindern, (S.23-31), in: Erster Deutscher Kongress, a.a.O. (Anm. 30), Zweiter Teil, S.8ff., die „Verhandlungen“ über die Eingangsvorträge ebd., S.32-47.

37 Vgl. Zweiter Deutscher Kongress für Jugendbildung und Jugendkunde zu München am 3., 4. und 5. Oktober 1912. Das Wesen der Bildung. Die Schultypen. Die Vorbildung auf das Lehramt, Leipzig/Berlin 1913 (Arbeiten des Bundes für Schulreform 6); Dritter Deutscher Kongress für Jugendbildung und Jugendkunde zu Breslau am 4., 5. und 6. Oktober 1913. Der Unterschied der Geschlechter und seine Bedeutung für die öffentliche Jugenderziehung, Leipzig/Berlin 1914 (Arbeiten des Bundes für Schulreform 8).

38 Vgl. Deutscher Ausschuss für Erziehung und Unterricht/P. Petersen (Hg.), Der Aufstieg der Begabten. Vorfagen, Leipzig/Berlin 1916.

39 So Cordsen, a.a.O. (Anm. 35), Zitat S.60.

Weber⁴⁰ nämlich, höchst kritisch diskutiert. Auch das war für Wissenschaftler typisch – reflektierend, aber nicht bereit, jeder Innovation zu folgen, sondern bemüht, auch alternative Begründungen, hier, bei Ernst Weber, die Ästhetik als Grundwissenschaft der Pädagogik zu erproben. Diese Art der Reflexion schloss deutliche Abgrenzungen ein. Gegenüber der autonomen Jugendkulturbewegung z.B., die sich um Gustav Wyneken gruppierte und im Oktober 1913 schon auf dem Weg zum Hohen Meißner war, um das Sammelbecken der eigenständigen Jugendbewegung zu begründen, formierten sich die Mitglieder des Bundes, William Stern voran, ebenfalls 1913 in kritischer Abgrenzung, darin selbst von den studentischen Mitgliedern des Bundes unterstützt.⁴¹

Das eröffnet den Blick auf die politisch-pädagogische Funktion des Bundes für Schulreform und für den Zusammenhang von Wissenschaft und Reformpädagogik. Die reformorientierten Mitglieder des Bundes, etwa in Hamburg, waren zwar mit der „Reformpädagogischen Bewegung“ vor Ort vernetzt, aber dann doch eher als Schulräte oder in Leitungsfunktionen aktiv, später toleranter z.B. gegenüber der Hamburger Gemeinschaftsschule, aber doch nicht selbst in der Praxis engagiert. Hier, in der Praxis der Reform, rekrutierte immer noch eindeutig stärker die Hamburger Lehrerbewegung selbst. Sie versuchte auch, eine Wissenschaft eigenen Typs an der Hamburger Universität zu etablieren und dauerhaft abzusichern und wurde nach Ernst Meumanns frühem Tod 1916 auch sehr aktiv im Kontext der Wiederbesetzung. Einen der ernsthaften Bewerber, Eduard Spranger, zu der Zeit in Leipzig und bei den dortigen reformorientierten Lehrern nicht sehr angesehen, konfrontierten sie mit einem Fragekatalog, der nicht so sehr seine wissenschaftliche Positi-

on und seine theoretischen Leistungen als vielmehr die Stellung zu Schulreform und Lehrerbildung abfragte. Spranger lehnte die Anfrage der Hamburger Lehrer mit Entrüstung als Eingriff in die Wissenschaft und ihre autonome Gesetzlichkeit ab,⁴² Deuchler, offenbar besser gelitten und näher bei den Lehrern, trat später die Nachfolge an.

Der Bund selbst hielt sich auch in Hamburg von solchen offensichtlich politischen Aktionen eindeutig fern, ohne dass er systematisch die Nähe zur Politik gemieden hätte, im Gegenteil. Peter Dudek hat den Bund seiner Funktion und dominierenden Praxis nach vielmehr zu Recht ein „Sachverständigen-gremium“ genannt, „das als Beratungs- und Gutachterkommission die Regierungen, Parlamente und Administrationen unterstützen“⁴³ wollte. Problematische Themen, wie die Sexualerziehung waren damit ebenso ausgeschlossen wie zu enge Praxiskontakte oder die Verbindung zu den als problematisch geltenden Akteuren wie z.B. Gustav Wyneken oder, mit besonderer Schärfe, die Psychoanalyse. Dennoch, das sollte gegen eine zu enge, primär von Praxis und pädagogischer Autonomie aus stilisierte Konstruktion der „Reformpädagogischen Bewegung“ in Erinnerung gerufen werden, war auch der Bund bedeutsam für die Erneuerung der Erziehung nach 1900 und insofern Teil der „Reformpädagogischen Bewegung“.

Der Bund zeigt in der Mitwirkung vor allem der empirischen und experimentellen Pädagogik sowie der empirischen Jugendforschung und pädagogischen Psychologie, aber auch in der Kooperation von Jugendpsychiatrie oder der Rechtswissenschaft, exemplarisch vor allem in Ernst Meumann und William Stern, aber unter Mitwirkung zahlreicher weiterer empirischer Pädagogen und Psychologen von Aloys Fischer bis Gustav Deuchler oder Otto Lipmann, dass im Ursprung und in der gesamtstaatlichen Wirkungsgeschichte auch der deutschen Reformpädagogik ein erfahrungswissenschaftlicher Impuls virulent war. In den Ambitionen und im Wissenschaftsverständnis positivistisch, weil

40 Vgl. E. Weber, Experimentierpädagogik, in: Der Säemann. Monatsschrift für pädagogische Reform 1(1905), S.21-27; ders., Nochmals „Experimentierpädagogik“, in: Der Säemann. Monatsschrift für pädagogische Reform 1(1905), S.228-232; zu Weber insgesamt K. Renner, Ernst Weber und die reformpädagogische Diskussion in Bayern, Bad Heilbrunn 1979.

41 Vgl. Dudek, Jugendforschung, a.a.O. (Anm. 26), S.103.

42 Für dieses Berufungsverfahren die Hinweise bei Dudek, Jugendforschung, a.a.O. (Anm. 26).

43 Ebd., S.106.

die Akteure der Hoffnung vertrauten, dass gute Forschung schließlich richtige Schulreform zur Folge hat, waren sie zugleich dem politischen Mainstream in der Form der Politikberatung eingeordnet. Auch wenn man sie als die Modernisierer in den Humanwissenschaften beschreiben und deshalb einer durchaus raren Spezies der Humanwissenschaften zuordnen kann,⁴⁴ bleiben sie doch staatszentriert, eher reflektierend und beobachtend, stärker aus der Distanz mit einem Ratschlag zur Hand als im politischen Getümmel aktiv, mehr an Systemproblemen und Grundsatzfragen interessiert als an der konkreten Unterrichtsarbeit (die dann in der engeren Kooperation von empirischer Pädagogik und Lehrerschaft dominiert, vgl. 2b.).

Für die Reflexion von Schulreform ist der Bund insofern aussagekräftig, als er zeigt, wie im Bündnis von Wissenschaft und reformorientierter Politik tatsächlich ein Bild von der Veränderungsbedürftigkeit des Bildungswesens entsteht, wie dabei die „Natur des Kindes“ zur Richtschnur der Reformen werden kann (so dass man Darwin auch hier in seiner Wirkung sieht) und die pädagogische Profession in ihren Funktionseliten – der Schulräte und der Direktoren von Anstalten, der Ausbilder der Ausbilder, der Forscher unterschiedlichster Disziplinen – aktiv wird. Der Erste Weltkrieg zeigt den Höhepunkt in dieser Art der Reformpolitik im Bündnis von Staat, Wissenschaft und Pädagogenverbänden.⁴⁵ Aber der Staat verliert auch in der Folgezeit nicht seine dominierende Rolle

für die „Reformpädagogische Bewegung“, wie man nach 1918 nicht nur in Thüringen, Hamburg oder Sachsen feststellt, sondern auch lokal, wenn sich z.B. in Neukölln (oder Wien) sozialdemokratische Bildungsverwaltung und innovative Lehrer verbünden – dann freilich ohne die Unterstützung der etablierten Berliner (oder Wiener) Erziehungswissenschaft.⁴⁶ Erst im Rückblick auf die Lehrerschaft vor 1914, den ich kontrastierend jetzt einführen werde, sieht man zu dieser Art von Bündnispolitik eine Alternative, die sich im Verhältnis von Wissenschaft, jetzt vor allem Erziehungswissenschaft, und pädagogischer Reform zeitgleich zur Praxis des Bundes für Schulreform entwickelt hat.

b. Wissenschaft der Reformpraxis – Lehrerforschung und empirische Pädagogik

Das Bündnis von erfahrungswissenschaftlicher Pädagogik und reformorientierter pädagogischer Praxis war älter als der Bund für Schulreform und in vielen Aspekten auch dauerhafter. Die frühen Beziehungen waren zwar thematisch enger, weil in dieser Kontinuität primär auf die Schule bezogen, hier auch meist noch auf das Elementar- bzw. Volksschulwesen sowie auf die Hilfs- und Sonderschulen konzentriert, aber in eigenen Organisationsformen ausgebildet und im Ergebnis für die Forschung, weniger vielleicht für die Praxis, von produktiven Folgen. Das zweite Exempel wird deshalb hier gesucht, in den engen Formen der Kooperation, die sich

44 Vgl. F. K. Ringer, *Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890-1933* (zuerst 1969), Stuttgart 1983 unterscheidet „Modernisten“ und „Orthodoxe“ und rechnet zu den Modernisten u.a. A. Fischer, J. Cohn (der auch an Kongressen des Bundes als Diskutant z.B. in der Koedukationsfrage teilgenommen hat), aber auch Rudolf Lehmann, Paul Natorp und G. Kerschensteiner – alle im „Bund“ aktiv – sowie Th. Litt (nicht ohne sich zu wundern, dass sie nach 1920 orthodoxe Argumente gebrauchen, vgl. ebd., S.360f. und meine Ausführungen in Kap. 2c. unten).

45 Vgl. A. von Prondczynsky, *Kriegspädagogik 1914-1918. Ein nahezu blinder Fleck der Historischen Bildungsforschung*, in: Th. Gatzemann/A. S. Göing (Hg.), *Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Krieg und Nationalsozialismus*, Frankfurt/M./Bern 2004, S.37-68 sowie zur Ergänzung meine Rezension des Bandes in *ZfPäd* 51(2005), S.585-589.

46 Für die Reformpädagogik in Berlin W. Keim/N. H. Weber (Hg.), *Reformpädagogik in Berlin – Tradition und Wiederentdeckung*, Frankfurt/M. u.a. 1998; für die universitäre Erziehungswissenschaft in Berlin H.-E. Tenorth, *Berliner Erziehungswissenschaft in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts: Herrschende Lehre und politische Macht*, in: A. Langewand/A. von Prondczynsky (Hg.), *Lokale Wissenschaftskulturen in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim 1999, S.189-211; für Wien ist – Spranger vergleichbar – nach 1919 die Rolle von R. Meister zu sehen; vgl., eher aus Meisters Position heraus argumentierend, W. Brezinka, *Pädagogik in Österreich*, Bd. 1: Einleitung. Pädagogik an der Universität Wien, Wien 2000, bes. S.362ff., der zeigt, dass schon Meisters Berufung mit der Abwehr der sozialistischen Schulpolitik begründet wird.

in den Laboratorien der Lehrerbewegung zwischen Lehrerschaft und empirischer Pädagogik ausgebildet haben, keineswegs nur auf Wilhelm August Lay und Meumann konzentriert, wie man beim Blick sogar auf die jüngere Forschung noch meinen könnte,⁴⁷ sondern personell sehr viel breiter abgestützt, auch regional nicht allein in Leipzig oder Hamburg vertreten und mächtig.

Umfassend kann das selbstverständlich hier nicht dargestellt werden. An dieser Stelle interessiert die empirische Pädagogik nicht so sehr in ihrem kognitiven Gehalt,⁴⁸ sondern eher in den Organisationsformen ihrer Arbeit, wie sie in der Kooperation mit der reformorientierten Lehrerbewegung entwickelt wurde, dann auch im Selbstverständnis als Forschung, schließlich in der Wirkung innerhalb der Pädagogik. In dieser Schwerpunktsetzung, die ja z.B. den angelsächsisch sowohl für Reformen als auch für empirisch-pädagogische Forschung bedeutsamen Kontext der child studies nicht berücksichtigt, fällt sogleich auf, dass die deutsche Reformpädagogik – trotz William Preyers vielbeachteter Studie über „Die Seele des Kindes“⁴⁹

– eher schulzentriert als familienbezogen gedacht hat. Wenn die empirische Pädagogik sich außerschulischen Themen widmete, dann geschah das eher bezogen auf das Jugendalter und meist auch in der Intention der Jugendfürsorge als in der Unterstützung lebensweltlicher Erziehungsreform.⁵⁰ Diese deutsche Fixierung auf den Staat und die öffentliche Erziehung mag auch die Rezeption Ellen Keys gefördert haben; denn „das Jahrhundert des Kindes“ beginnt rhetorisch ja mit der Kritik familiärer Erziehung und dem Recht des Kindes, seine Eltern selbst zu wählen.

Der Kontakt von empirischer Erziehungswissenschaft, Lehrerschaft und Schulreform hat – bevor man ausweitet – selbstverständlich seinen bis heute prominentesten Ausdruck in der Arbeit von *Ernst Meumann* (1862-1915) gefunden. Als Schüler von Wilhelm Wundt in Leipzig ausgebildet, hat Meumann seit seiner Privatdozententätigkeit in Leipzig und nach Stationen in Zürich (1900), Königsberg (1905) Münster (1907) und erneut Leipzig (1910) mit dem Ruf an das Allgemeine Vorlesungswesen nach Hamburg (1911) den Gipfelpunkt seiner Laufbahn und der Anerkennung in der Lehrerschaft gefunden. Seine umfangreichen „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik“⁵¹ entstanden aus Vorträgen, die Meumann in den Lehrervereinen in Königsberg, Frankfurt/M. und Bremen in der Zeit von 1905-1907 gehalten hat; diese Vorträge suchten das Programm zu realisieren, das Meumann selbst 1901 – bezeichnenderweise in der „Deutschen Schule“, der Zeitschrift des Deutschen Lehrervereins⁵² – erstmals vorgestellt hatte.

47 Neben Depaape, a.a.O. (Anm. 12), jetzt vor allem Benner/Kemper, Reformpädagogik, a.a.O. (Anm. 17), S.315ff. und Hopf, a.a.O. (Anm. 26) sowie die o.g. Titel für den internationalen Kontext, der für die hier aufgeworfenen Fragen ebenfalls bedeutsam und in den Strukturen vergleichbar ist; ich nehme auch Argumente auf, die ich in älteren Abhandlungen formuliert habe, vgl. H.-E. Tenorth, Versäumte Chancen. Zur Rezeption und Gestalt der empirischen Erziehungswissenschaft der Jahrhundertwende; ders., Deutsche Erziehungswissenschaft im frühen 20. Jahrhundert. Aspekte ihrer historisch-sozialen Konstitution, beide in: P. Zedler/E. König (Hg.), Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte, Weinheim 1989, S.317-343 bzw. S.117-140.

48 Dafür aufschlussreich K. Ingenkamp/W. Laux, Geschichte der Pädagogischen Diagnostik, Bd. 1: K. Ingenkamp: Pädagogische Diagnostik in Deutschland 1885-1932, Bd. 2: Pädagogische Diagnostik im Nationalsozialismus 1933-1945, Weinheim 1990.

49 W. Preyer, Die Seele des Kindes, Leipzig 1882; Preyer war von Profession Physiologe, er wird bis hin zu vergleichbaren Studien von Clara und William Stern in der Öffentlichkeit viel rezipiert (vgl. Hopf, a.a.O., Anm. 26, S.65ff.), aber doch nicht in die empirisch-pädagogische Gemeinde integriert; eher wird die Differenz von medizinischem und pädagogisch-

psychologischem Blick bis heute bekräftigt, u.a. bei Ingenkamp, a.a.O. (Anm. 48), Bd. 1, S.242.

50 Im Sachregister der drei Bände der „Vorlesungen“ von Ernst Meumann (vgl. Anm. 51) gibt es kein Stichwort „Familie“, allein „Elternhaus und Schule“, dann mit dem Verweis auf „Hausarbeit“.

51 E. Meumann, Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen, Bd. 1 (1907), 2., umgearb. u. verm. Aufl., Leipzig 1911, 1. Abdruck 1916, Bd. 2 (1907), 2., umgearb. u. verm. Aufl., Leipzig 1913, Bd. 3 (1914), 2., umgearb. u. verm. Aufl., Leipzig 1914.

52 Vgl. E. Meumann, Entstehung und Ziele der experimentellen Pädagogik, in: Die Deutsche Schule

Bei aller Prominenz, die man Meumann auch international zuschreiben muss, selbst mit der Ergänzung um seinen der Schulwirklichkeit und -verwaltung näheren Kontrapart *Wilhelm August Lay* (1862-1926)⁵³ ist die Breite der Aktivitäten der empirischen und experimentellen Pädagogik und ihrer Kooperation mit der Lehrerschaft nicht hinreichend abgedeckt. Die ersten Impulse zu einer empirisch orientierten, an der Psychologie theoretisch und methodisch geschulten Erziehungswissenschaft gingen theoretisch schon früher von den Überlegungen zur „Schulhygiene“⁵⁴ aus, in einem umfassenden disziplinären Sinne kommt die Inspiration dann aus der Psychologie, z.B. schon 1899 bei dem Berliner Oberlehrer Ferdinand Kemsies. Er kooperierte mit Carl Stumpf, dem empirisch arbeitenden Psychologen und Dilthey-Kollegen an der Berliner Universität, fühlte sich von der Kinderforschung inspiriert, arbeitete aber von Beginn an auch schulbezogen. Kemsies' Zeitschriftengründung, die „Zeitschrift für Pädagogische Psychologie“, setzte deshalb auch das erste sichtbare Zeichen für eine Abkehr der pädagogischen Forschung und Reflexion nicht nur von der herbartianischen, sondern auch von der nur philosophischen Pädagogik.⁵⁵

Für die Intensität der Beziehungen von empirischer Pädagogik und Lehrerschaft sind zunächst aber die Aktivitäten der Lehrer selbst ausschlaggebend, vor allem mit der Gründung eigener La-

boratorien⁵⁶, in denen sie die empirische Schulforschung unterstützten und die Effekte empirischer Arbeitsformen nutzten, denn „die experimentelle Arbeit bringt ja stets Arbeitsgemeinschaft und Arbeitsteilung mit sich“⁵⁷. Solche Laboratorien nahmen zwar Vorbilder aus dem Ausland auf, wie sie u.a. in der 1896 gegründeten Laboratory School in Chicago⁵⁸ gegenwärtig waren oder in den herbartianischen Seminaren, die Forschung und Praxis, meist in einer Übungsschule, miteinander verbunden haben (obwohl die Institute nicht über eine Versuchsschule verfügten, sondern Kooperationsbeziehungen eingingen). In Deutschland waren sie nach solchen Vorbildern auch nicht allein in Leipzig und seinem „Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie“ tätig, sondern auch in anderen Orten: in Frankfurt/M., getragen von der Vereinigung für Kinderkunde, das „Pädagogisch-psychologische Institut München“ arbeitete seit 1910 als Institut des Bezirkslehrervereins und in Kooperation mit Aloys Fischer, das „Institut für Jugendkunde“ hatte in Bremen der Oberlehrer Theodor Valentiner gegründet, und seit 1913 gab es das gleichnamige „Institut für Jugendkunde“ in Hamburg, an dem Meumann, Deuchler und die Sterns, mit ihrem Schülerkreis bis zu Martha Muchow, beteiligt waren.

In diesen Laboratorien arbeiteten die Lehrer in der Regel auch nicht allein, sondern unter-

5(1901), S.65-92, 139-152, 213-223, 272-288. Meumann datiert die Veröffentlichung irrtümlich selbst auf 1902 (vgl. ders., Vorlesungen, a.a.O., Anm. 51, Bd. 1, S.VII). Leider ist diese Abhandlung nicht in die Auswahl zum 90-jährigen Jubiläum der Deutschen Schule aufgenommen worden; vgl. H.-G. Herrlitz (Hg.), Von der wilhelminischen Nationalerziehung zur demokratischen Bildungsreform. Eine Auswahl aus 90 Jahren „Die Deutsche Schule“, Frankfurt/M. 1987.

53 Zu Lay jetzt Hopf, a.a.O. (Anm. 26), bes. S.105ff., 304f.

54 Aus der Beziehung von Medizin und Pädagogik analysiert das A. M. Stroß, Pädagogik und Medizin, Weinheim 2000, für die Zeit um 1900 bes. S.228ff.

55 Zu Kemsies bereits F. Kallendorf, Die Hinwendung der Pädagogik zu den Erfahrungswissenschaften, gespiegelt am Ansatz der „Zeitschrift für Pädagogische Psychologie“, Diss. phil. Pädagogische Hochschule Westfalen/Lippe (Bielefeld) 1975.

56 Zur Geschichte der Laboratorien u.a. K. Ingenkamp, Das Institut des Leipziger Lehrervereines 1906-1933 und seine Bedeutung für die Empirische Pädagogik, in: Empirische Pädagogik 1(1987), S.60-70 sowie zum gleichen Institut und seinem professionspolitischen Kontext G. Naumann u.a., Das Ringen des Leipziger Lehrervereins um allseitige Lehrerbildung, in: Wiss. Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule „Clara Zetkin“ Leipzig III, 1987, S.36-40 (dort zum Institut S.38f.); als Übersicht zur Gesamtheit der „kommunikativen und organisatorischen Infrastruktur“ Dudek, Jugendforschung, a.a.O. (Anm. 26), S.90ff., zu den Instituten auch Hopf, a.a.O. (Anm. 26), S.87ff. (zu Leipzig, München und Hamburg).

57 So Meumann im Vorwort zum 1. Bd. seiner Vorlesungen 1907 (vgl. Meumann, Vorlesungen, a.a.O., Anm. 51, S.VIII).

58 Zu deren Geschichte und zur Rolle Deweys und seiner Frau bis 1904, als sie die Schule verließen, vgl. I. B. DePencier, The History of the Laboratory Schools. The University of Chicago 1896-1965, Chicago 1967.

stützt durch meist junge Wissenschaftler, die zwar habilitiert waren, aber noch ohne hauptamtliche Stellung im Universitätssystem. Max Brahn als Leiter und Rudolf Schultze oder Gustav Deuchler als seine frühen Mitarbeiter in Leipzig gehören in diesen Kreis (und Max Brahn wird nicht berufen, weil er Jude ist); in München war das vor allem Aloys Fischer und in den dortigen Kontext gehört auch der Lehrerbildner, liberale Politiker und pädagogische Standesvertreter sowie spätere Münchener Privatdozent Carl Andreae;⁵⁹ in Hamburg lebte das Institut im Umfeld der Arbeitsgruppen um Meumann, Deuchler und Stern. Nach 1920 gehörte aber z.B. auch das „Städtische Forschungsinstitut für Psychologie der Arbeit und Bildung“ in Gelsenkirchen in diese Reihe, das der Münsteraner Privatdozent Gerhard Clostermann geleitet hat (usw.).⁶⁰

Die Lehrerbewegung hat aber nicht allein in ihren Instituten, sondern auch innerhalb ihrer eigenen Vereine der neuen Erziehungswissenschaft gearbeitet, auch hier in der Absicht, die Schulreform und die weitere Professionalisierung der Lehrer in ihrem Sinne zu beeinflussen. Vor allem die Einrichtung der „Pädagogischen Zentrale des Deutschen Lehrervereins (DLV)“, seit 1916 als „Erziehungswissenschaftliche Hauptstelle“⁶¹ bezeichnet, spiegelt diese Anstrengungen (neben der 1897 erfolgten Grün-

dung der „Deutschen Schule“, die ja Wissenschaft und Bildungspolitik selbst verbinden sollte)⁶². 1908 vom Geschäftsführenden Ausschuss des DLV u.a. im Blick auf die große Bedeutung der neuen Kinderforschung für die Klärung schulpolitischer Fragen auf der 22. Vertreterversammlung beantragt, auch um die eigene Arbeit deutlich von der des „Bundes für Schulreform“ abzugrenzen, wurde die Zentralstelle dort genehmigt und nahm 1909 ihre Arbeit auf. Sie entwickelte sich in ihrer Arbeit bis 1933 nicht nur zu einem Informationsorgan über die Dynamik der Reformbewegungen im Bildungswesen, sie wurde auch – aller Schwierigkeiten in der Kommunikation zum Trotz, die zwischen der Zentral- bzw. Hauptstelle und den lokalen Arbeitsgemeinschaften unverkennbar waren – zu einem Transmissionsriemen zwischen Forschung und Praxis und zu einer Instanz, Schulversuche anzuregen und zu begleiten.

Zu den Mitgliedern der Pädagogischen Zentralstelle gehörten vor 1919 neben den Vertretern des DLV selbst aus der Wissenschaft sehr bekannte Namen wie Max Brahn, Georg Kerschesteiner, Gustav Deuchler, Hans Cordsen oder solche, die später wissenschaftlich und schulpolitisch prominent wurden, wie Erich Hylla, sowie Schulleute, die selbst wissenschaftlich und mit Reformideen hervorgetreten waren, z.B. Fritz Gansberg, Ernst Linde, Richard Seyfert oder Anton Sickinger. Die Themen der Arbeit und ihre Nähe zur Schulpraxis – aber auch zu den Forschungsthemen der experimentellen und empirischen Pädagogik – spiegeln sich in den Pädagogischen Jahrbüchern des DLV seit dem ersten von 1911: Elementarunterricht (1911), Arbeitsprinzip im naturwissenschaftlichen Unterricht (1912), Reformbestre-

59 Die Geschichte der Erziehungswissenschaft in München ist jetzt ganz exzellent bearbeitet bei R. Schumak, Pädagogik in Bayern. Geschichte einer wissenschaftlichen Disziplin an der Ludwig-Maximilians-Universität München 1863-1945, 2 Teile, Hamburg 2005, zu Fischer S.287ff.; Carl Andreae habilitierte sich mit der Arbeit „Die Entwicklung der theoretischen Pädagogik“, Leipzig 1911 und veröffentlicht im Kontext der empirischen Pädagogik, u.a.: Die Selbständigkeit der Pädagogik gegenüber ihren Grund- und Hilfswissenschaften, in: Zs. f. Pädagogische Psychologie 12(1911), S.441-448; Andreae kann aber auch nach 1920 kein Ordinariat erhalten.

60 Eine Übersicht zum Personal der Erziehungswissenschaft nach Hochschulstandorten und alphabetisch in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts gibt K. P. Horn, Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert, Bad Heilbrunn 2003.

61 Eine Skizze aus der Perspektive des DLV bei A. Strehler, Die Erziehungswissenschaftliche Hauptstelle des Deutschen Lehrervereins, in: Die Deutsche Schule 50(1958), S.25-35.

62 Robert Rissmann schreibt 1897 „Zur Einführung“ zwar primär über die bildungs- und gesellschaftspolitische Situation und betont die aktuelle „Unruhe des Werdens ... auf pädagogischem Gebiet“; Rissmann nimmt in der Diskussion der „sozialen Pädagogik“ als zentraler Aufgabe der Bildungspolitik auch eher Paul Natorp als Referenz und betont die „klassischen Grundlagen unserer Erziehungswissenschaft“, sieht aber deren „Individualismus“ als Grenze und plädiert für eine „freie Entwicklung der pädagogischen Wissenschaft“ (S.23), ohne alle „Fessel des Parteizwanges“ (S.25) (der Abdruck des Textes bei Herrlitz, a.a.O., Anm. 52, S.21-25).

bungen im erdkundlichen und geschichtlichen Unterricht (1913), begleitet von Berichten aus der Arbeit der Institute der Lehrerschaft, u.a. aus Leipzig; 1916 geht es um Reformbestrebungen im Sprachunterricht. Sehr deutlich erkennt man dabei, dass in der Kooperation von DLV, Lehrerschaft und empirischer Pädagogik die konkrete Schularbeit im Zentrum stand, fachdidaktisch orientierte Forschung vor allem, nicht zuerst die Systemprobleme oder die wissenschaftlichen und ideologischen Leitbegriffe von Intelligenz bis Bildung, die der Bund für Schulreform diskutierte.

Die Hauptstelle wurde schließlich auch zu einer Instanz, die für die Einrichtung der Pädagogik als Universitätsdisziplin arbeitete und dann immer für die Einrichtung pädagogisch-psychologischer Laboratorien plädierte, also das Wissenschaftsverständnis der empirischen Pädagogik favorisierte und diese Pädagogik auch zum Kern der beruflichen Ausbildung der Lehrer machen wollte. Auf der Kieler Jahrestagung des DLV von 1914 hielt Richard Seyfert den entsprechenden Hauptvortrag: „Der Deutsche Lehrerverein und die Pädagogische Wissenschaft“.⁶³ Caesar Louis Pretzel, Berliner Seminarleiter (und im Übrigen der Vater von Sebastian Haffner), Cheftheoretiker des DLV, erklärte in der Diskussion dann selbstbewusst, dass die Lehrprofession sich ihre eigene Wissenschaft auch gegen das Desinteresse und die Abwehr der Universitäten suchen werde.

„Wollen uns die Kreise die wissenschaftliche Grundlage nicht geben, deren Aufgabe es sein müsste, dafür zu sorgen, dass wir sie bekommen, dann wollen wir sie uns selbst zu schaffen suchen. Das wird dann wohl doch dazu führen, dass uns einmal die Bildung auch dort gegeben wird, wo wir sie eigentlich haben sollten.“⁶⁴

Das sieht sehr nach professioneller Eigenständigkeit auch in Fragen des Berufswissens aus, vor dem Hintergrund der Rede von Seyfert und der Vorkriegstradition des DLV gab diese Artikulation einer wissenschaftlich begründeten

Professionspolitik nah bei der empirischen Pädagogik dennoch nicht die Richtung vor, in der sich Theorie und Praxis, wissenschaftliches Selbstverständnis und reformpädagogische Intention in der Lehrerschaft weiter entwickelten. Zur Eröffnung des Jahrgangs 1915 der „Deutschen Schule“ gab der DLV vielmehr Eduard Spranger das Wort und damit einer ganz anderen Perspektive auf Reformprinzipien und die zu wünschende Rolle und den Typus von Wissenschaft.⁶⁵ Spranger bekräftigte nicht nur die gesellschaftlichen Visionen eines Burgfriedens jenseits der Parteien, den der Kaiser 1914 ausgerufen hatte, er forderte auch als Zielsetzung stärker ein „allseitig gebildetes Kulturbewußtsein“, weniger die kräftigen Beteiligungsforderungen des DLV oder gar sein Schulstrukturmodell, das er in Kiel 1914 propagiert hatte. Spranger plädierte auch für eine andere Wissenschaft. Die „Kinderpsychologie“ wurde dabei von ihm zusammen mit der zentralen Losung der Reformpädagogik – „Alles vom Kinde aus“ – verabschiedet: „Es war gut gemeint, und doch müssen wir darüber lächeln. Wie können aus dem Kinde, aus der bloßen Psychologie, Maßstäbe kommen für das, was sein soll, weil es eine sittliche Deutung unserer Kultur vor unserem Gewissen so fordert?“⁶⁶

Von Spranger wurde jetzt seine eigene Pädagogik als die neue, die alternative Wissenschaft propagiert:

65 Vgl. E. Spranger, Zum Geleit für 1915, in: Die Deutsche Schule 19(1915), S.1-5 (auch in Herrlitz, a.a.O., Anm. 52, S.80-83 – danach die Zitate im Folgenden).

66 Die Kritik im Detail: „Die Kinderpsychologie ist doch nur ein kleiner Ausschnitt aus dem großen Reich der Pädagogik, und wer wirklich erziehen will, der muß nicht nur das Kind verstehen, sondern vor allem das große Leben rings um ihn herum, das uns trägt, und das er hineinbilden soll in werdende Herzen, um ihnen Wert zu geben und Inhalt. Auf diese Werte und diesen Inhalt drängt die neue Pädagogik hin. Auch wenn die Kinderpsychologie weniger handwerksmäßig und mit mehr Geist getrieben würde, als es meist der Fall ist, auch dann würde sie an solche Aufgaben nicht heranreichen. ... Es ist ein Irrtum, dass eine Weltanschauung gewonnen werden könnte von naturwissenschaftlicher Grundlage aus.“ (Spranger, Zum Geleit für 1915, in: Herrlitz, a.a.O., Anm. 52, S.82).

63 Vgl. R. Seyfert, Der deutsche Lehrerverein und die pädagogische Wissenschaft, in: Preußische Schulzeitung 52(1914), S.473-475, 481-484.

64 Zit. n. Strehler, a.a.O. (Anm. 61), S.30.

„Auch der Lehrer lebt nicht von den Brosamen der Methoden und Experimente, sondern von einer jeglichen großen Bewegung, die sein Herz ergreift. Aus diesem Ergriffensein folgt von selbst unsre Arbeit für 1915: Die Beschäftigung mit den Wissenschaften der Kultur und die Deutung der Pädagogik nicht als Psychologie oder gar Naturwissenschaft, sondern als einer Kulturwissenschaft, die die Wege zeigt, wie das große objektive Leben mit seinen Inhalten und Werten in die Jugend hineingebildet werden kann.“

Ganz offenkundig, mit dem Krieg hatte die Stunde der Geisteswissenschaften und derjenigen Theoretiker geschlagen, die wie Spranger dachten, primär philosophisch vor allem, und die deshalb nach 1919/20 auch in der Öffentlichkeit das Bild der Erziehungswissenschaft als einer universitären Disziplin bestimmten.⁶⁷ Das bedeutete nicht gleichzeitig das Ende der empirischen Pädagogik, nicht einmal an den Universitäten, oder der Reformbewegung oder der Kooperation von Reform und Wissenschaft, aber doch eine neue Phase, in der auch das Zusammenspiel von Wissenschaft und Reformpraxis eine neue Gestalt gewann.⁶⁸

c. Differenz und Distanz – Geisteswissenschaftliche Pädagogik und „Reformpädagogische Bewegung“

Die Theoriekonstellation der Erziehungswissenschaft nach 1920 lässt sich zwar nicht auf das Dual von empirischer vs. geisteswissenschaftli-

cher Pädagogik reduzieren, weil die fortdauernde Bedeutung alter Erziehungsphilosophien herbartianischer oder konfessioneller Provenienz damit ebenso übersehen würde wie neue sozialwissenschaftliche Begründungen der Pädagogik, z.B. soziologische wie bei Aloys Fischer oder in eigener Begründung wie bei Peter Petersen, auch alternative Philosophien, wie bei Richard Hönigswald oder Jonas Cohn, oder theoretische Innovationen, wie in der psychoanalytischen Pädagogik. Aber für die Untersuchung der Relation von „Reformpädagogischer Bewegung“ und Erziehungswissenschaft mag es erlaubt sein, sich zunächst auf die sog. Geisteswissenschaftliche Pädagogik zu konzentrieren.

In der Regel wird mit diesem Namen ein Kreis von Professoren und ihren akademischen Schülern bezeichnet, der seinen Kern in *Herman Nohl* (1879-1960), *Eduard Spranger* (1882-1963) und *Theodor Litt* (1880-1962) sowie, aus der zweiten Generation, vor allem bei *Wilhelm Flitner* (1889-1990) und *Erich Weniger* (1894-1961) hat. In dieser Gruppe die dominierende erziehungswissenschaftliche Richtung der Weimarer Pädagogik zu suchen, das entspricht nicht nur der Aufmerksamkeit, die sie bis heute kontinuierlich in der Forschung findet,⁶⁹ dort zu meist auch mit und wegen der These, dass diese wissenschaftliche Richtung der Pädagogik sich

67 Vgl. H.-E. Tenorth, *Pädagogik für Krieg und Frieden*. Eduard Spranger und die Erziehungswissenschaft an der Berliner Universität, 1913-1933, in: K.-P. Horn/H. Kemnitz (Hg.), *Pädagogik Unter den Linden*, Stuttgart 2002, S.191-226.

68 In der „Erziehungswissenschaftlichen Hauptstelle“ spiegelt nach 1920 schon die Zusammensetzung des Geschäftsführenden Ausschusses den Wandel; denn jetzt werden neben der empirischen Pädagogik auch andere Richtungen berücksichtigt, neben alten DLV-Wissenschaftlern wie A. Fischer, G. Deuchler oder M. Döring und neuen Empirikern wie O. Kroh und O. Kutzner sind jetzt auch H. Nohl, E. Spranger und E. Weniger Mitglied geworden, die Gruppen werden zugleich nach „Männer der Wissenschaft, Männer der Schulverwaltung, Männer der schulpraktischen Arbeit“ auch funktional präziser unterschieden (vgl. Strehler, a.a.O., Anm. 61, S.31).

69 Die Literatur zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik ist inzwischen nicht mehr zu überschauen, vor allem, weil auch ihre Rolle im Nationalsozialismus intensiv diskutiert wurde. Als Einstieg in die historische Verortung eignet sich die Diskussion der Forschungslage in W. Klafki/J.-L. Brockmann, *Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus*, Weinheim/Basel 2002 (und die historiographischen Probleme zum NS-Thema spiegeln sich in den einschlägigen Rezensionen), wissenschaftstheoretisch ergänzen würde ich, auch weil dabei die bedeutsamen Differenzen innerhalb der Gruppe herausgearbeitet werden, B. Huschke-Rhein, *Das Wissenschaftsverständnis in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik*. Dilthey – Litt – Nohl – Spranger, Stuttgart 1979 sowie zu Flitner ergänzend H.-E. Tenorth, „Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart“ – Wilhelm Flitners Bestimmung des methodischen Charakters der „theoretischen Pädagogik“, in: H. Peukert/H. Scheuerl (Hg.), *Wilhelm Flitner und die Frage nach einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert*, Weinheim/Basel 1991, S.85-107 (26. Beiheft der ZfPäd).

durch eine besondere Nähe zur „Reformpädagogischen Bewegung“ auszeichne, sondern auch wohl dem Selbstverständnis, das wesentliche Vertreter dieser Pädagogik selbst über ihre eigene Rolle und das Verhältnis von „Theorie und Praxis“ entwickelt haben. Will man in dieser Konzentration allerdings nicht nur die bekannten Urteile wiederholen und damit die beliebten Zuschreibungen neu bekräftigen, sind einige Vorbemerkungen notwendig.

Problematisch ist schon die vereinheitlichende Zuschreibung der Gruppe als „geisteswissenschaftliche“ Pädagogik; denn weder theoretisch noch in der Wissenschaftspraxis noch in den politischen Aktivitäten generell oder im Kontakt mit den unterschiedlichen Flügeln der „Reformpädagogischen Bewegung“ stellte diese Gruppe ein in sich homogenes Gebilde dar. Von den Zeitgenossen wurde sie als „Kulturpädagogik“ attribuiert (aber dann z.T. nicht mehr von den Neukantianern unterschieden)⁷⁰, nach der Herkunft auch als Dilthey-Schule in der Pädagogik bezeichnet (obwohl das allenfalls für Nohl gilt, aber nicht für Spranger, der von Friedrich Paulsen wissenschaftlich sozialisiert wurde, oder für Litt, der bei Simmel und Hegel seine Gewährleute hat), als „geisteswissenschaftlich“ aber eher von außen zur Einheit gefügt, dann allerdings stabil bis zur Gegenwart. Untersucht man die Relation von Erziehungswissenschaft und „Reformpädagogischer Bewegung“ am Beispiel dieser Theoretiker und ihrer Schüler, dann ist es aber wichtig, in der Gruppe selbst die Differenzen zu sehen, und nicht nur für die akademische Herkunft und Karriere, sondern auch in den Beziehungen zur pädagogischen Praxis und zu den vielfachen Arbeitsfeldern und Richtungen innerhalb der pädagogischen Reformbewegung. Sinnvoll erscheint es mir dann, zumindest drei interne Gruppen zu sehen: die Nohl-Schule zuerst,⁷¹ dann

Spranger und seine Schüler bis hin zu Hans Wenke, schließlich Litt in seinem Leipziger Kontext.

Die übliche Zuschreibung der großen Nähe zur „Reformpädagogischen Bewegung“ vor und nach 1914 wird dann vor allem von der Nohl-Schule bestätigt. Herman Nohl lebte, wie sein früherer Schüler Wilhelm Flitner, schon in Jena vor 1914 im Umkreis freistudentischer Aktivitäten und lebensreformerischer „Bewegungen“. In Jena gab es ja nicht nur Wilhelm Rein, hier hatte, für Flitner essentiell, der Sera-Kreis um den Verleger Eugen Diederichs und seine Zeitschrift „Die Tat“ seinen Ort,⁷² hier hatte auch Rudolf Eucken seinen Lehrstuhl,⁷³ der nicht nur 1908 den Nobelpreis für Literatur erhielt, sondern mit seiner Philosophie einer ganzen Generation von Studierenden Inspiration und Richtung in der Gestaltung ihrer Welt vermittelte (und nebenher in der Kooperation mit Dilthey dem jungen Privatdozenten Herman Nohl den Weg nach Jena geebnet hatte).⁷⁴ In Jena gab es aber auch frühe Beispiele für die Verbindung von Wissenschaft und Sozialreform, die Zeiss-Werke und Ernst Abbe blieben hier bedeutsam, in Stadt und Land hinein bis zur Gründung der Thüringer Volkshochschule förderlich, und vor allem W. Flitner war in diese Aktivitäten und dieses Milieu eng eingebunden,⁷⁵ weniger in

Pädagogik“. The mental side of the problem, in: Hofstetter/Schneuwly, a.a.O. (Anm. 16), p.191-222.

- 72 Einen guten Zugang eröffnet schon M. G. Werner, Ambivalenzen kultureller Praxis in der Jugendbewegung. Das Beispiel des freistudentischen Jenenser Sera-Kreises um den Verleger Eugen Diederichs vor dem Ersten Weltkrieg, in: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 1(1993), S.245-264 (und ihre späteren Arbeiten setzen das fort).
- 73 Zu Eucken u.a. F. W. Graf, Die Positivität des Geistigen. Rudolf Euckens Programm neoidealistischer Universalintegration, in: G. Hübinger u.a. (Hg.), Kultur und Kulturwissenschaften um 1900, Bd. 2: Idealismus und Positivismus, Stuttgart 1997, S.53-85.
- 74 Vgl. W. Flitner, Erinnerungen 1889-1945, Paderborn u.a. 1986, S.109f.
- 75 Vgl. für die Erwachsenenbildung u.a. B. I. Reimers, Die neue Richtung der Erwachsenenbildung in Thüringen 1919-1933, Essen 2003, für die Zeiss-Kontexte A. Flitner/J. Wittig (Hg.), Optik – Technik – Soziale Kultur. Siegfried Czapski. Weggefährte und Nachfolger Ernst Abbes. Briefe, Schriften, Dokumente, Rudolstadt/Jena 1999; → Beitrag: Erwachsenenbildung.

70 Dafür gibt es auch zumindest bei Spranger durchaus gute Gründe, der ja Mühe hatte, sich aus diesem Kontext zu lösen, vgl. W. Sacher, Eduard Spranger 1902-1933. Ein Erziehungsphilosoph zwischen Dilthey und den Neukantianern, Frankfurt/M. 1988.

71 Eine Skizze zum Thema findet sich auch, stark Nohlzentriert und mit diskussionsbedürftigen Analysen und Bewertungen im Einzelnen, bei J. Oelkers, The strange case of German „Geisteswissenschaftliche

den Kontext der Thüringer Schulreform nach 1920 und auch in Distanz zu Petersen, der seit 1923 in Jena aktiv war. Nohl selbst war seit 1919 in Göttingen und fand dort über den Kreis seiner Doktorandinnen und Doktoranden nicht nur weiterhin einen intensiven Zugang zur Jugendbewegung, sondern auch enge Kontakte zur außerschulischen „Reformpädagogischen Bewegung“, u.a. in Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung.⁷⁶

Flitner behielt solche engen Kontakte zur Reformpraxis auch bei, als er nach Kiel ging und seit 1930 in Hamburg lehrte. Er war nicht nur mit dem Hohenrodter Bund und der Erwachsenenbildung eng liiert, sondern auch mit dem Reichsaussschuss der deutschen Jugendverbände, wo er am Vorabend der nationalsozialistischen Machtusurpation 1932 mit eigenen Beiträgen an den zentralen strategischen Debatten über die künftige Politik der Jugendbewegung teilnahm. Erich Weniger wiederum, Nohls Schüler seit Göttinger Tagen, fand nicht nur in der reformierten preußischen Lehrerbildung in Altona und Frankfurt seine Profession, sondern hatte wie sein Lehrer in der Sozialpädagogik eine wesentliche theoretische Referenz, arbeitete in der für dieses Revier in der Zeit von 1925 bis 1933 bedeutsamen „Gilde Soziale Arbeit“⁷⁷ mit (und wie Flitner auch im Hohenrodter Bund) und war damit intensiv engagiert in den Debatten über die neue Form öffentlicher Sozialpädagogik und Jugendpflege, bevor er sich, nach 1933, der Militärpädagogik widmete.⁷⁸

Aber Weniger beteiligte sich nicht allein an der innerpädagogischen Diskussion, sondern an der allgemeinen öffentlichen Diskussion über Staat und Gesellschaft, Bildungs- und Kulturpolitik.

Vor dem Hintergrund der hier angedeuteten vielfachen Beziehungen mag zumindest für die Nohl-Schule der Eindruck als bestätigt gelten, dass sie eng mit der „Reformpädagogischen Bewegung“ vernetzt war und mit ihren Schriften und in ihren Protagonisten den einzelnen Arbeitsfeldern von der Lehrerbildung über die Erwachsenenbildung bis zur Sozialpädagogik auch Inspiration und Orientierung gab. Das will ich hier als historische Tatsache auch nicht grundsätzlich bestreiten, aber doch für den Typus der Kooperation und für die spezifische Funktion von Wissenschaft im Verhältnis zur pädagogischen Reformpraxis präzisieren; denn es war eine Nähe aus der Distanz und aus der expliziten Differenz von Theorie und Praxis, die nach 1920 in der Nohl-Schule entfaltet wurde. Diese Relation ist in zahlreichen Schriften und in der pädagogisch-politischen Praxis der Hauptvertreter nicht nur akzidentiell sichtbar, sondern explizit entfaltet und ausführlich begründet. Sie zeigte sich ja auch in der „Erziehung“, der eigenen Zeitschrift dieser Pädagogik, die ja nicht ohne Grund ihre „Abhandlungen“ deutlich von den „Nachrichten aus der Pädagogischen Bewegung“ trennte.

Nohl betonte diese Nähe aus der Distanz auch theoretisch ausdrücklich. Er resümierte diese Position 1933, wenn er den Begriff der pädagogischen Autonomie darstellte und die spezifische Funktion der Erziehung in der Gesellschaft systematisch erläuterte: allein als „Grundantinomie“ sei sie angemessen begriffen, aber weder individualistisch, also vom Kinde aus, noch objektivistisch, von Staat und Gesellschaft her, sondern nur aus der „Doppelseitigkeit in der Struktur der pädagogischen Gemeinschaft“. Als angemessene Erläuterung seiner systematischen Position zitierte er Zelters Spruch in August Goethes Stammbuch „Lerne gehorchen!“.⁷⁹ Erich Weniger hat das Thema ebenfalls behandelt, aber nicht nur erziehungs-

76 Bei Klafki/Brockmann, a.a.O. (Anm. 69), wird der gesamte Kreis der für die Nohl-Schule relevanten Themen ausführlich diskutiert.

77 Vgl. P. Dudek, Leitbild: Kamerad und Helfer. Sozialpädagogische Bewegung in der Weimarer Republik am Beispiel der „Gilde Soziale Arbeit“, Frankfurt/M. 1988.

78 Die thematisch geordnete Edition der Schriften Wenigers zeigt die Schwerpunkte seiner Arbeit, vgl. H. Gaßen (Hg.), Lehrerbildung, Sozialpädagogik, Militärpädagogik. Politik, Gesellschaft, Erziehung in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Weinheim/Basel 1990; ders. (Hg.), Erziehung, Politik. Geschichte. Politik, Gesellschaft, Erziehung in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Weinheim/Basel 1990; B. Schonig (Hg.), Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Weinheim/Basel 1990 (E.W.: Ausgewählte Schriften, Bde. 4, 5, 6).

79 Vgl. H. Nohl, Die Theorie der Bildung, in: H. Nohl/L. Pallat (Hg.), Handbuch der Pädagogik, Bd. 1, Langensalza 1933, bes. S.17ff. sowie S.26 für die „Doppelseitigkeit“.

theoretisch, sondern vor allem wissens- und wissenschaftstheoretisch ausgearbeitet. In seinen 1929 publizierten Analysen über „Die Autonomie der Pädagogik“ und über „Theorie und Praxis der Erziehung“⁸⁰ wurde weder die Autonomie als Autarkie des Erziehungssystems in einer Gesellschaft missverstanden, noch die Differenz von Theorie und Praxis eingeebnet. Die Autonomie diskutierte Weniger vielmehr als die Funktionslogik der pädagogischen Praxis, als professionelle Ambition und als theoretische Verselbstständigung einer eigenen Wissenschaft, und selbstverständlich immer eingebunden in den gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Kontext; die „Heteronomie“ der Staatsschule nannte er ausdrücklich eine „notwendige“ Heteronomie.⁸¹ Die besondere Relation von Theorie und Praxis wiederum klärte er bekanntlich durch die Unterscheidung von drei Graden der Theorie.

In diesem Gefüge des Wissens kam der Erziehungswissenschaft, als der dritten Stufe, eindeutig die Funktion der Klärung und Reinigung der Praxisreflexion – zweite Stufe, mit Schleiermachers Dignitäts-These – zu, also Beobachtung aus der Distanz, aber nicht ihre Zuordnung zur Praxis, und schon gar nicht zur ersten Stufe. Zwar sagte Weniger, dass „die Befangenheit des Theoretikers in der pädagogischen Aufgabe und an das pädagogische Tun“ dafür „Voraussetzung“ sei, auch deswegen, weil erst dadurch „die wahre wissenschaftliche Objektivität“ möglich werde, aber Weniger war bewusst, dass er damit „paradox“ argumentiert.⁸² Einerseits muss er „diese objektive, bloß analytische Funktion der Aufklärung des Sachverhaltes“ als Leistung der Wissenschaft und als Leistung eigenen Rechts anerkennen, gleichzeitig muss er, um die Praxisambition aufrechtzuerhalten, aber unterstellen, dass auch die Theorie „dritten Grades“ „einen Ort unmittelbar im Zusammenhang der Praxis selbst“ hat. Aber dieser „Ort“ wird doch eher appellativ als analytisch

bestimmt. Aufgelöst wird das Paradox der Gleichzeitigkeit von Distanz und Parteilichkeit nämlich durch eine Erwartung an den Theoretiker, dass er „innerlich und untheoretisch weiß um das Eigentliche der Erziehungsarbeit“, weil ihm sonst auch „die pädagogische Einsicht letztlich verschlossen [bleibt], aller Gelehrsamkeit zum Trotz.“⁸³

Wilhelm Flitner hat die Schwächen dieses Arguments mit dem „Eigentlichen der Erziehungsarbeit“ gesehen, das auch noch „untheoretisch“ klar gegeben sei, und in seinen eigenen metatheoretischen Überlegungen den Status einer „reflexion engagée“⁸⁴ kontinuierlich weiter bearbeitet. Er sah den „Grundgedanken“ aller Erziehung ethisch und philosophisch ausgearbeitet und gegenüber der kontroversen öffentlichen Diskussion, gleich welcher Provenienz, politisch, konfessionell oder wie immer normativ, auch gegenüber einer nur beobachtenden Wissenschaft, hat er die Position der wissenschaftlichen pädagogischen Reflexion eindeutig bezeichnet: „Reflexion am Standort der *Verantwortung des Denkenden* ist die Mitte dessen, was im strengen Sinne pädagogische Wissenschaft heißen darf.“ Auch das war gegenüber den „Erziehungslehren“ der Praxis eine distanzierte Position; denn „die pädagogische Wissenschaft“ schließt sich nicht einfach den Erziehungslehren an, gar in bewusster Parteilichkeit für eine Position in der Reformdiskussion, sondern „vereinigt sie, ordnet sie einem universalen pädagogischen Gedankengang ein, *prüft* sie, verbindet diesen Grundgedanken mit der wissenschaftlichen Reflexion in ihrer Gesamtheit, *kritisiert* die Erziehungslehren von da aus, *reingt sie von Irrtümern und Beenglichkeiten* und *klärt* den Standort *auf*, an dem sie praktiziert werden.“

In dieser Arbeit der Klärung und Reinigung, der Kritik und der Abwehr von Irrtümern waren Weniger wie Flitner der Sache nach, wenn auch nicht in der Sprache, der Position ganz nah, die Theodor Litt und Eduard Spranger gegenüber der „Reformpädagogischen Bewegung“ der

80 Beide in E. Weniger, *Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik*, Bd. 6, Weinheim u.a. 1990, S.11-28 bzw. 29-44.

81 Weniger, *Die Autonomie der Pädagogik* (zuerst 1929), in: ebd., S.17.

82 Weniger, *Theorie und Praxis in der Erziehung* (zuerst 1929), in: ebd., S.43; S.41f. für die folgenden Zitate.

83 Ebd., S.43.

84 Am besten in W. Flitner, *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart* (zuerst 1959), Heidelberg 1966⁴, S.18, für die hier folgenden Zitate, Herv. H.-E.T.

Weimarer Republik schon immer und sowohl theoretisch als auch politisch explizit eingenommen hatten. Sprangers Distanz gegenüber der Losung „vom Kinde aus“, die er 1915 vorgetragen hat, stand nämlich in seiner wissenschaftlichen und öffentlichen Biografie nicht allein. Während der Reichsschulkonferenz (an der Litt und Nohl nicht teilnahmen, die aber sonst von Erziehungswissenschaftlern stark besucht wurde)⁸⁵ zeigte er erneut deutliche Distanz gegenüber zu weitgehenden Reformambitionen, z.B. in der Lehrerbildung,⁸⁶ und er wurde ja auch nicht nur zur Kritik der reformbereiten Lehrerschaft nach Berlin berufen, sondern zu ihrer semantischen und theoretischen Kontrolle. Spranger hat auch systematisch „die Bedeutung der wissenschaftlichen Pädagogik für das Volksleben“ einerseits aus dem Unvermögen der Verwaltung zur Konsensfindung, andererseits aus der Distanz gegenüber den sozialen Bewegungen und den Parteien in der Bildungs-

politik explizit begründet, also auch hier seinen Typus von Erziehungswissenschaft in der Funktion der Reinigung und Klärung und der Markierung von Fehlern und Irrtümern, parallel zur Konsensfindung bzw. zur Darstellung der legitimen pädagogischen Position begründet, wie das bei Flitner auch geschah.⁸⁷

Theodor Litt schließlich hat schon in der Reformdiskussion der Weimarer Republik selbst demonstriert, dass die Funktion der Theorie in der Kritik der Ambitionen der Praxis besteht. Er leistete das nicht nur bildungspolitisch und professionsbezogen, wenn er die „Gegenwärtige Lage der Pädagogik und ihre Forderungen“ diskutierte, die „Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik“⁸⁸ auslotete und gegen den reformpädagogischen Überschwang, den er als „Imperialismus eines kulturellen Grundprinzips“ kritisierte und als Versuch der „Unterwerfung unter die Diktate der pädagogischen Idee“ problematisierte und an das „Handwerk“⁸⁹ von Erziehung, Schule und Unterricht erinnerte; Litt tat das auch grundlagentheoretisch, wenn er die politisch und pädagogisch stark besetzte Alternative von „Führen oder Wachsenlassen“⁹⁰ – Signum für den Konflikt von Tradition und Reform – zugunsten der Initiation auflöste. Das geschah keineswegs zur Freude der reformorientierten Pädagogen, wie sich schon nachdrücklich an der Kontroverse von Litt und Paul Oestreich zeigte.⁹¹

85 Spranger (Berichterstatter für Lehrerbildung) und Frischeisen-Köhler, der ja als Dilthey-Schüler auch zu diesem Kreis gehörte, schon mit seiner Kritik der empirischen Pädagogik, nahmen für den „Verband der deutschen Hochschulen“ teil, der Frankfurter Pädagogik-Professor Julius Ziehen und sein Kölner Kollege Wilhelm Kahl (1921 Honorar-Prof. der Pädagogik an der Universität Köln, Ordinarius seit 1926) für den deutschen Städtetag, Peter Petersen als Privatdozent für den „Deutschen Ausschuss für Erziehung und Unterricht“ (neben anderen, zu denen aber auch der Stuttgarter Industrielle Robert Bosch zählt), Paul Natorp (Berichterstatter im Thema „Arbeitsschule“), Wilhelm Rein als Vertreter des „Vereins für wissenschaftliche Pädagogik“, Jonas Cohn als „Einzelperson“ wie Gustav Deuchler (noch Privatdozent in Tübingen), Aloys Fischer, William Stern und Rudolf Lehmann. Litt, Spranger und Frischeisen-Köhler sind auch (neben anderen, z.B. R. Hönigswald) Teilnehmer der Pfingst-Konferenz 1917, die den Status der Pädagogik an Universitäten in Preußen erörtert (vgl. Tenorth, Pädagogik für Krieg und Frieden, a.a.O., Anm. 67).

86 G. Koneffke hat in der Einleitung zur Neuedition der Verhandlungen der Reichsschulkonferenz Sprangers Position in dieser reformauskühlenden, ja reformfeindlichen Funktion scharf, aber wohl mit Recht eindeutig charakterisiert und kritisiert, vgl. den Gesamtband der Einleitungen zu den Schulkonferenzen H.-J. Heydorn/G. Koneffke, Zur Bildungsgeschichte des deutschen Imperialismus, Glashütten 1973 – und als historische Gerechtigkeit suchende Gegenkritik die Analyse von C. Führ, Schulkonferenzen im Zerrspiegel, in: ZfPäd 20(1974), S.957-966.

87 Vgl. E. Spranger, Die Bedeutung der wissenschaftlichen Pädagogik für das Volksleben (zuerst 1920), in: ders., Kultur und Erziehung. Gesammelte Pädagogische Aufsätze, Leipzig 1925⁵, S.138-158.

88 Th. Litt, Die Gegenwärtige Lage der Pädagogik und ihre Forderungen (zuerst 1926), in: ders., Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik, Leipzig/Berlin 1926, S.1-60, Zitat S.4. Das ist der Eröffnungsvortrag beim Pädagogischen Kongress von Weimar, 1926, dessen Verhandlungen unter dem Titel „Die moderne Kultur und das Bildungsgut der deutschen Schule“, in Leipzig 1927 erschienen sind.

89 Litt, Die Gegenwärtige Lage, a.a.O. (Anm. 88), S.51ff.

90 Vgl. Th. Litt, Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems (zuerst 1927), Stuttgart 1965¹²; Litt knüpft ausdrücklich an seinen Weimarer Eröffnungsvortrag an und fügt ihm die grundlagentheoretischen Überlegungen hinzu.

91 Vgl. P. Oestreich, Ruhe? Herr Litt!, in: Die Neue Erziehung 9(1927), S.33-38; ders.: Die Grenzüber-

Litts Reden verdankten bekanntlich prominenten Kongressen bzw. Kontroversen zur Schulreform der Weimarer Republik ihre Entstehung, also den Orten, an denen sich öffentlich zeigte, wie die Akteure der Praxis, Politiker und Wissenschaftler bei gemeinsam interessierenden Themen kooperieren. Nicht zufällig sind dabei seine Ausführungen schon zeitlich der Debatte über die „Grenzen der Erziehung“ zuzurechnen, die ja in der immanenten Kritik der unerwünschten Konsequenzen der Schulreform (in Hamburg)⁹² ihren Ausgang nahm. Nach Verlauf und Ergebnis markierte diese Debatte auch die Grenzen, die zwischen der Reform der Erziehung einerseits, ihrer wissenschaftlichen Begleitung und Beobachtung andererseits neu eingezogen und dann dauerhaft wurden. Es ist die sog. Geisteswissenschaftliche Pädagogik in all ihren Fraktionen, die diese Grenzziehung forciert und zum zentralen Thema ihres eigenen Wissenschaftsprogramms gemacht hat. Eine machtvolle Alternative zu dieser Position gab es in der öffentlichen Diskussion nicht mehr, jedenfalls nicht in der Erziehungswissenschaft selbst. Die empirische Pädagogik, vor 1918 noch stolz auf ihre „Neutralität“, wurde jetzt als parteilich und partikular etikettiert. Auf dem Kasseler Kongress von 1928 über „Wesen und Wert der Erziehungswissenschaft“⁹³ wurde sie gar nicht mehr in der Gruppe der Wissenschaft rubriziert, sondern, wie die Zuordnung von Gustav Deuchler zeigt, als Volksschulpädagogik eingeordnet und damit abgewertet.

Über diesem dominierenden Grenzen-Diskurs, wie er zwischen Reformpraxis und beobachtender Erziehungswissenschaft ausgetragen wurde, wird gelegentlich übersehen, dass innerhalb der Reformbewegung selbst auch andere Konzepti-

onen von Erziehungswissenschaft entwickelt wurden, die weder der geisteswissenschaftlichen noch der empirisch-pädagogischen und d.h. ja meist pädagogisch-psychologischen Tradition folgen. Das waren zugleich Wissenschaftskonzepte, die eine eigene Reformpraxis begleitet oder intendiert haben. Man darf diese Relationen nicht übersehen, wenn man die bedeutsamen Beziehungen von Erziehungswissenschaft und Reformpädagogik in Deutschland umfassend in den Blick nehmen will.

d. Erziehungswissenschaft und Reformreflexion außerhalb des Mainstreams – soziologische Zeitdiagnose, psychoanalytische Kritik, tatsachenorientierte Praxisbegleitung

Auch die hier gemeinten, nicht selten übersehenen Relationen von Reformpraxis und Erziehungswissenschaft sind in sich weder einheitlich noch von gleicher Bedeutung. Dazu zählen die Erziehungswissenschaftler im Umkreis der *New Education Fellowship*, die sich international orientierten; in der innerdeutschen Diskussion wird man für die weiteren Aktivitäten fündig, wenn man andere theoretische und paradigmatische Referenzen sucht. Es waren dann vor allem soziologische und psychoanalytische Denkformen, die für Reformen bedeutsam wurden und einen eigenen theoretischen Anspruch und eine ihnen zugeordnete Forschungspraxis aufgebaut haben. Das soll im Folgenden, exemplarisch, für Siegfried Kawerau und Siegfried Bernfeld belegt werden. Aber auch Peter Petersen gehört in diesen Kontext, denn sowohl der Jenaplan als Praxis wie die Pädagogische Tatsachenforschung als erziehungswissenschaftliches Forschungskonzept stellen Konzepte eigener Art dar, kritisch gegenüber der dominierenden Schulreform und auch kritisch gegenüber der Standardform empirischer Pädagogik. Petersen in den Blick zu nehmen, lohnt auch deswegen, weil er die Spannungen und Probleme exemplarisch zeigt, die komplexe, auf Praxis wie Forschung gleichermaßen zielende Programme aufwerfen.

Siegfried Kawerau (1886-1936), vor seiner Amtsenthebung und Verhaftung durch die Nazis Oberlehrer in Charlottenburg und zuletzt

schreitung der Wissenschaft, in: Die Neue Erziehung 9(1927), S.161-165 und für den Kontext auch ders., Offener Brief an Eduard Spranger, in: Die Neue Erziehung 9(1927), S.665-670.

92 Vgl. K. Zeidler, Die Wiederentdeckung der Grenze. Beiträge zur Formgebung der werdenden Schule, Jena 1926 (Neudruck Hildesheim 1989); für die gesamte Debatte P. Dudek, Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert, Bad Heilbrunn 1999; → Beiträge: Macht und Grenzen der Erziehung; Schule.

93 Vgl. G. Ried (Hg.), Wesen und Wert der Erziehungswissenschaft, Leipzig 1929.

Direktor des Köllnischen Gymnasiums, von 1925-1930 auch SPD-Stadtverordneter, ist in die Theoriegeschichte der Erziehungswissenschaft mit seiner 1921 erschienenen Monographie „Soziologische Pädagogik“⁹⁴ eingegangen. Als Historiker mit einer mediävistischen Arbeit promoviert, publizierte er vor 1914 schon Arbeiten u.a. über Rainer Maria Rilke und Stefan George, war wirkungsvoll als Geschichtsdidaktiker, wurde nach 1920 aber vor allem als Mitgründer und produktiver Autor im „Bund Entschiedener Schulreformer“ bekannt⁹⁵ und von hier aus sehr viel mehr gewürdigt⁹⁶ denn als ein früher und selbstständiger Vertreter einer Soziologie der Erziehung.⁹⁷ Allerdings, Klaus Plake⁹⁸ druckte ein Kapitel aus Kaweraus Monographie von 1921 ab, und insofern zum „Klassiker der Erziehungssoziologie“ geadelt, verdient Kawe-

rau wohl doch einen zweiten Blick jenseits des Ideologieverdachts, der ihn in der Nachwelt lange begleitet hat.⁹⁹

Man mag darüber streiten, ob Kawerau Marxist war, sein theoretischer Gewährsmann, Franz Müller-Lyer, war das jedenfalls nicht, allenfalls in der paradoxen Form, in der ihn Theodor Geiger als „bürgerlichen Marxisten“¹⁰⁰ etikettiert hat. Aber Müller-Lyer¹⁰¹, Außenseiter des gesellschaftstheoretischen Denkens seiner Zeit, und mit ihm Kawerau, waren ohne Zweifel Fortschrittstheoretiker, die einen als notwendig oder unvermeidbar beschriebenen Entwicklungsgang der Gesellschaft unterstellten, der Erziehung dabei eine wichtige Funktion zuschrieben und zugleich einen Formenwandel in den sozialen Bedingungen des Aufwachsens notierten. Öffentliche Erziehung, professionell fundiert, wird dabei immer bedeutsamer, die Kritik gilt der Familienerziehung, in der kühlen Diagnose, dass die Familie nicht geeignet sei, den modernen Anforderungen an das Aufwachsen und die Reproduktion der Gesellschaft zu genügen. Müller-Lyer lobt vor diesem Hinter-

94 Vgl. S. Kawerau, *Soziologische Pädagogik* (zuerst 1921), Leipzig 1924².

95 Kawerau schreibt im programmatischen Zentraltext des Bundes – P. Oestreich (Hg.), *Entschiedene Schulreform. Vorträge gehalten auf der Tagung entschiedener Schulreformer am 4. und 5. Oktober 1919 im „Herrenhause“ zu Berlin, Berlin 1920 –*, der aus der Gründungskonferenz vorliegt, u.a. über: Pazifismus und Schule (ebd., S.62-69), sowie über: Ethische Aufgaben im Unterricht (ebd., S.115-126).

96 In den Arbeiten zum „Bund ...“ wird Kawerau natürlich erwähnt, vgl. u.a. I. Neuner, *Der Bund entschiedener Schulreformer 1919-1933. Programmatik und Realisation*, Bad Heilbrunn 1980, aber auch die Arbeiten von J. Eierdanz oder Ch. Uhlrig.

97 Im Standardwerk zur Soziologie der Erziehung wird er dagegen eher marginal behandelt, erhält jedenfalls, anders als Paul Barth, Carl Weiss, Rudolf Lochner und Karl Mannheim, kein eigenes Kapitel, vgl. W. Brinkmann, *Zur Geschichte der Pädagogischen Soziologie in Deutschland. Dogmenhistorische Studien zu ihrer Entstehung und Entwicklung*, Würzburg 1986. Kawerau wird hier als einer der Autodidaktiker und „Schullehrer“ (S.14) eingeführt, von denen das Thema früh behandelt wurde, die aber wegen ihrer zu großen Nähe zu Ideologie und Politik nicht der Wissenschaftsgeschichte zugerechnet werden können (vgl. ebd., bes. S.53f.).

98 Vgl. K. Plake (Hg.), *Klassiker der Erziehungssoziologie*, Düsseldorf 1987. Dort (S.58-67) wird unter dem Titel „Die werdende Gesellschaft und die Zukunftsschule“ ein Passus aus dem Abschnitt „I.3 Die neue Erziehung aus der Struktur der werdenden Gesellschaft.“ (Kawerau, a.a.O., Anm. 94, S.103-142) abgedruckt, und zwar der Passus S.103-115.

99 Brinkmann, a.a.O. (Anm. 97) zitiert für eine solche Einstufung T. Geiger; Theodor Wilhelm, der die Soziologie der Erziehung sonst bei „engagierten Sozialisten“ nicht gut aufgehoben sieht, würdigt Kawerau aber subtiler: „Einer der wenigen, denen es gelang, marxistische Überzeugungen und soziologische Interessen mit pädagogischer Praxis zu kombinieren und das Schiffchen einer sozialistisch orientierten Produktionsschule bis an die Schwelle der nationalsozialistischen Machtübernahme zu steuern, war ... S. Kawerau.“ Vgl. T. Wilhelm, *Pädagogik der Gegenwart*, Stuttgart 1977⁵, S.232.

100 Zit. n. Brinkmann, a.a.O. (Anm. 97), S.53f.

101 Vgl. von den zahlreichen Schriften u.a. F. Müller-Lyer, *Phasen der Kultur und Richtungslinien des Fortschritts. Soziologische Überblicke*, München 1915 (der 2. Bd. des umfassend geplanten Gesamtwerks „Die Entwicklungsstufen der Menschheit“). Dort formuliert er auch knapp seine Leitlinien: „Das ist also unser Weg: Von den soziologischen Tatsachen [die, ideell gesprochen, alle Völker, alle Erdräume und alle Zeiten umfassen müssten] zu den Phasen der Kultur, von den Kulturphasen zu den Richtungslinien des Fortschritts, von den Fortschrittlinien zu den Gesetzmäßigkeiten der Kulturentwicklung.“ (S.VIII) 1925 publizierte Müller-Lyer selbst eine „Soziologie der Erziehung“, die der Erziehung die Funktion der Tradierung der Kultur zuschrieb.

grund reformpädagogische Projekte, wie Wickersdorf und andere Landerziehungsheime, Kawerau dagegen nutzt Müller-Lyer, der „von hoher Warte“¹⁰² aus argumentiere, vornehmlich als die Hintergrundtheorie in zeitdiagnostischer Absicht. Beide arbeiten der Methode nach eher geschichtsphilosophisch und tendenziell teleologisch, so gut wie nicht in empirischen Studien und deskriptiv, wie sie die universitär werdende Soziologie nach 1900 ja auch kennt und, von Max Weber forciert, zu ihrem Methodenstandard zu machen sucht.

Für Kawerau lieferte Müller-Lyer insofern die Einsichten in die Erziehungssituation des beginnenden 20. Jahrhunderts und nach dem Ersten Weltkrieg. Er half ihm mit seinen Schriften, die Phänomene des alltäglichen Elends der bürgerlichen Gesellschaft in den langen Entwicklungsgang der Kultur einzuordnen, und er wurde für ihn der Gewährsmann, die im Bund Entschiedener Schulreformer begründete und mit dem Bund im Kontext sozialdemokratisch-sozialistischer Schulpolitik vorangetriebene Bildungspolitik zu begründen und Schulreform zu betreiben. Analytisch entfaltete er 1921 einen Dreischritt: Beginnend mit dem ersten Teil – „Die soziologischen Grundlagen der Erziehung“ – folgt im zweiten die Kritik und die programmatische Grundlegung – „Die Ideologie der alten und der neuen Gesellschaft“ – und dann im dritten der Blick auf die Schule, zugleich kritisch und zukunftsbezogen: „Die Ausprägung der Ideologie im Unterricht“. Hier diskutiert Kawerau – kritisch – den Religions- und Geschichtsunterricht, befasst sich dann – schon konstruktiv – mit „Moral- und lebenskundlichem Unterricht“ und nennt die Bedingungen der „Entfaltung von Kunst und Wissenschaft“: „Persönlichkeit, Gesellschaft und Gemeinschaft. Materialismus und Idealismus“ organisieren für ihn das eigene Programm, die „Zukunftsschule“ wird zum Leitbegriff der notwendigen pädagogisch-politischen Aktion, die neue Gestaltung des Unterrichts im Geist von Kunst und Wissenschaft das Medium, fachdidaktische Reflexion gewinnt hier ihre Funktion. Das Ziel ist die

102 Kawerau, a.a.O. (Anm. 94), S.111, und er rechnet ihn zu den „Männern“, die „Zeiten und Epochen übersahen, die tief schürfend, innerste und geheimste [sic] Zusammenhänge bloßlegten“.

„Persönlichkeit“ in der „Gemeinschaft“, wie bei vielen anderen, hier freilich in dem überraschenden Plädoyer für eine „Sozialaristokratie“¹⁰³ zugespitzt, die den „Prinzipien der Führerschaft“ der neuen Epoche entspricht und das alte familiale Modell ablöst.

Man erkennt nicht nur die Nähe zu neukantianisch grundierten Zeitdiagnosen und Erziehungsprogrammen, wie sie seit Paul Natorp präsent sind, man sieht gleichzeitig, dass Kawerau damit eine Semantik aufnimmt, die relativ nah bei anderen sozialistischen Schulreformern ist, denkt man nur an Kurt Löwenstein, Fritz Karsen oder Paul Oestreich selbst. Mit seinen Gewährsmännern und der Semantik übernimmt er auch das Pathos der Zeitdiagnosen und Programme, das in diesem Kontext gepflegt wird.

„Dieses Buch ist ein Werk der *Liebe*, der Liebe zu den Letzten in unserem Volk, ein Werk der *Gläubigkeit* an unseres Volkes Zukunft, ein Werk der *Gemeinschaft* mit den Besten in unserer Jugend, in unserer Arbeiterschaft, in der ganzen Menschheit, ein Werk der *Hoffnung*, dass Einsicht und Erkenntnis, gepaart mit dem allenthalben wachen Willen, uns den *Weg des planvollen Neubaus anstatt der drohenden Gewalt und Zerstörung* führen werden.“

So beginnt das Vorwort und Kawerau ergänzt dann: „Dieses Buch ist ein Buch der Wissenschaft“, mit dem Ziel der „*Gestaltung der neuen Erziehung aus dem Geist der werdenden Gesellschaft*“.¹⁰⁴ Es überrascht bei diesem argumentativen Duktus nicht, dass er seinem Buch dann auch „*Kampfescharakter*“ zuschreibt und „Objektivität“ weder beansprucht noch für möglich hält. Wie immer man diese Selbstbeschreibung und die ihr durchaus entsprechende Ausführung beurteilt, Kawerau macht deutlich, dass die Reform der Erziehung ohne eine zeit-

103 Ebd., S.269ff., auch mit der These: „Wir glauben also, dass gerade die sozialistische Gesellschaft den produktiven Führertyp, die Fülle befreiender Persönlichkeiten schaffen wird, bis wir eines Tages dahin kommen, daß das ganze Volk aus ‚Persönlichkeiten‘ besteht.“ (S.270). „Führer und freie, ungezwungene Kameradschaft“ (S.271) sind das positive Gegenbild zu „Kommandier- und Pariermenschen“ (S.271).

104 Ebd., S.V.

diagnostische und d.h. auch ohne eine in den sozialen Tatsachen fundierte Analyse schwerlich möglich ist; und er zeigt gleichzeitig, dass die Zeitdiagnose der geisteswissenschaftlichen Pädagogik trotz der Gemeinsamkeiten in der Krisenrhetorik und im emphatischen Aufbruchston weder theoretisch allein denkbar, noch in jeder Hinsicht hinreichend ist. Allerdings, mehr an Detailanalyse kann Kawerau auch nicht bieten, der Rest ist tatsächlich eher Unterfütterung des bildungspolitischen Kampfes als die Geburt einer eigenen, soziologischen Wissenschaft von der Erziehung.

Siegfried Bernfeld (1892-1953) hatte in solchen quasitheoretischen Reflexionsformen das zentrale theoretische Defizit der Pädagogik gesehen, auch wenn er dabei zunächst die dominierende Geisteswissenschaftliche Pädagogik im Blick hatte. Aber wenn er die Erziehungsreform seiner Zeit und ihre Reflexion in der Metapher des „Sisyphos“ analysierte¹⁰⁵ und der „Pädagogik“ vorwarf, dass sie die wirkliche Situation „verschleiert“, und zwar „mit einem schönen Gespinnst von Idealen“, dann konnten sich sozialistische Schulreformer durchaus angesprochen fühlen (so wie Bernfeld auch die experimentelle und empirische Pädagogik seiner Zeit bei aller Anerkennung keineswegs unkritisch, vielmehr ihr soziologisches Defizit gesehen hat).¹⁰⁶ Das würde auch Bernfelds Position zwischen allen Lagern und allen theoretischen Schulen der Pädagogik entsprechen; denn die Psychoanalyse war zwar nach 1920 präsent im Erziehungsdiskurs, aber außerhalb ihres eigenen Lagers doch von allen Akteuren intensiv bekämpft, und seine marxistischen Referenzen erfreuten die parteimarxistischen Theoretiker ebenfalls nicht. Der „Sisyphos“ ist deshalb

ein Unikat in seiner Zeit; mit seinen Erziehungsreformen, die Bernfeld in Baumgarten bis 1920 praktizierte,¹⁰⁷ ist er rasch gescheitert; mit seinen analysierenden und kommentierenden Texten zur Lage von Jugend und Schule, professionellen Erziehern, der Erziehungswissenschaft und der Bildungspolitik hat er sich kaum Freunde gemacht und jedenfalls nicht eine eigene Schule der Reformreflexion und -praxis begründet. Selbst die psychoanalytische Pädagogik bezieht aktuell ihr eigenes Selbstverständnis nicht etwa primär aus Bernfelds Schriften, sondern aus zahlreichen Quellen von Sigmund Freud bis Alfred Adler, Carl Gustav Jung bis August Aichhorn¹⁰⁸ – um nur die wesentlichen historischen Referenzautoren deutscher Sprache zu nennen. Schon historisch war Bernfeld innerhalb der psychoanalytischen „Bewegung“ selbst eher ein Außenseiter, vielleicht prominent für die – nichtärztlichen – „Laien“ innerhalb der „Bewegung“, aber zumal mit seiner stark naturwissenschaftlichen Argumentationspraxis auch hier nicht einfach zu rezipie-

107 Die einschlägigen Texte Bernfelds sind immer noch nicht angemessen ediert. Die von Ulrich Herrmann angekündigte und mit drei Bänden begonnene Werkedition ist unvollendet, vollends fehlt ihr der Kommentar, der auch angekündigt war. Ein Teil von Bernfelds Schriften zu seiner sozialpädagogischen Reformpraxis findet sich im dritten bisher erschienenen Band (als Bd. 11 der Gesamtausgabe gezählt), vgl. U. Herrmann (Hg.), Sozialpädagogik, Weinheim/Basel 1996. Die Besprechung von B. Müller, in: ZiPäd 42(1996), S.935-939, macht zudem bewusst, dass die editorischen Entscheidungen nicht unproblematisch sind, dass jedenfalls zentrale Texte zu Bernfelds Reformpraxis fehlen und die Interpretation des Herausgebers kritikbedürftig ist. Die Neuedition der „Sozialpädagogik“, jetzt als Bd. 4 der Werke, nimmt aus dem alten Band 11 die S.7-326 als Reprint auf und löst, vor allem durch das neue Nachwort von Daniel Barth, einige der Probleme, vgl. D. Barth/U. Herrmann (Hg.), Siegfried Bernfeld. Sozialpädagogik. Werke, Bd. 4, Gießen 2012. Nach wie vor muss man deshalb auch die alte Ausgabe der Schriften benutzen, also L. von Werder/R. Wolff (Hg.), Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften, 3 Bde., Frankfurt/M. 1969/70.

108 Einen Eindruck von der Vielfalt dieser Referenzen geben R. Fatke/H. Scarbath (Hg.), Pioniere Psychoanalytischer Pädagogik, Bern/Frankfurt/M. 1995.

105 Vgl. S. Bernfeld, Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung (zuerst 1925), Frankfurt/M. 1967; das folgende Zitat aus dem Vorwort zur 2. Aufl., Leipzig u.a. 1928.

106 Vgl. S. Bernfeld, Ein Institut für Psychologie und Soziologie der Jugend (zuerst 1917), in: ders., Sämtliche Werke, hg. v. U. Herrmann, Bd. 2, Weinheim/Basel 1994, S.222-260, bes. S.222f., wo Bernfeld die Verkürzung der „Erziehungstatsachen“ auf die „Maßnahmen“ der Pädagogen kritisiert, während er die „Tatsache der Erziehung ... als eine eigentümliche *gesellschaftliche Einrichtung*“ definiert (ebd., S.223).

ren.¹⁰⁹ Die „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“ war jedenfalls nicht sein Organ oder nur das Organ seiner Theorie, sondern in ihren Publikationen sowohl offener als auch weiter als seine Position der Erziehungswissenschaft.

Bernfeld gehört deshalb, historisch, zwar ohne Zweifel in den erziehungstheoretischen Kontext der pädagogischen Reformbewegung des ersten Drittels des 20. Jahrhunderts, aber sein Ort ist jenseits der Kritik und des eigenen Scheiterns in der Praxis dennoch nicht einfach zu bestimmen. Anders als Kawerau publizierte Bernfeld nicht oder gar bevorzugt im Duktus der Zeitdiagnostik und großer Programmatik, seine Position war kritisch und distanziert; anders als die geisteswissenschaftlichen Pädagogen, denen ja die Distanz zur Reformpraxis ebenfalls nicht fremd war,¹¹⁰ kennt er den Begriff der „relativen Autonomie“ nicht, den diese Tradition für die Eigenstruktur der Erziehung und die Möglichkeiten pädagogischer Praxis bei aller Begrenzung noch anerkannte.

Die „Psychologie Freuds“, die Theorie also, von der Bernfeld annahm, dass sie „die Erziehbarkeit des Kindes und die Erziehbarkeit des

Erziehers sehr beträchtlich zu verbessern imstande ist“, wie Bernfeld ebenfalls 1928 formulierte, hat sich in der Folgezeit auch nicht primär als kritische Kultur- und Gesellschaftstheorie entwickelt,¹¹¹ sondern eher als Professionswissen. Hier war sie aber durchaus erfolgreich, deutschsprachig wie international, sowohl im sozial- und heilpädagogischen Kontext als auch, wenn auch in begrenzterem Umfang, in der Schulpädagogik. Das schließt dann ein, dass dieses Wissen die Eigenarten des Professionswissens entwickelt, also die Abschottung ihrer grundlegenden Annahmen gegen die Kritik von außen, und zwar mit dem Argument der Praxis, dass sie nämlich ihre eigene Dignität habe. Mag sein, dass Bernfeld diese Theorie deswegen in kluger Prognose „die letzte Illusion der Pädagogik“¹¹² nannte, ihre operative Leistung dürfte damit kaum geschmälert werden. Allerdings ist psychoanalytische Pädagogik damit auch aus der Umwelt der Reformreflexion aus- und in die Reformpraxis selbst eingewandert und hat ihren Beobachterstatus, der bei Bernfeld noch unverkennbar war, verloren. Das ist nicht etwa ein Makel, den dieses Praxiswissen damit zeigt, sondern nur ein Indiz für die Tatsache, dass die Wissensformen selbst in ihrem Status nicht zeitlos und stabil sind. So wie der Herbartianismus aus einer Erziehungsphilosophie zur Doktrin der obrigkeitlichen Schule des 19. Jahrhunderts wurde und die geisteswissenschaftlich scheinbar hinreichend begründete Selbstreflexion von Jugendkulturen und Reformschulen den von ihr beanspruchten Theoriestatus verloren hat, als sie sich zur Selbstlegitimation pädagogischer Reformen veränderte, so zeigt auch „die Psychologie Freuds“ diesen Weg von der kritischen Beobachtung zur professionellen Handlungslehre.

Der dritte Außenseiter in der Reformpraxis der 1920er Jahre und, obwohl Inhaber eines Lehrstuhls in Jena, auch in der Erziehungswis-

109 Eine gute Einführung in die theoretischen und historischen sowie die erziehungs- und bildungspolitischen Kontexte von Bernfelds Theorie- und Praxisarbeit geben u.a. die Beiträge in einigen Sammelbänden, u.a.: R. Hörster/B. Müller (Hg.), *Jugend, Erziehung und Psychoanalyse. Zur Sozialpädagogik Siegfried Bernfelds*, Neuwied/Berlin 1992; K. Falend/J. Reichmayr (Hg.), *Siegfried Bernfeld oder die Grenzen der Psychoanalyse*, Basel/Frankfurt/M. 1992, für den reformpolitischen Kontext unentbehrlich ist P. Dudek, *Fetisch Jugend. Walter Benjamin und Siegfried Bernfeld – Jugendprotest am Vorabend des Ersten Weltkrieges*, Bad Heilbrunn 2002 sowie P. Dudek, Siegfried Bernfeld, in: H.-E. Tenorth (Hg.), *Klassiker der Pädagogik*, Bd. 2: Von John Dewey bis Paulo Freire, München 2003, S.169-182; P. Dudek, „Er war halt genialer als die anderen“. Biografische Annäherungen an Siegfried Bernfeld, Gießen 2012.

110 Bernfeld nennt im Vorwort zur zweiten Auflage aus der breiten „Grenzen“-Debatte der 1920er Jahre neben Zeidler, Grisebach und Kriek explizit auch Theodor Litt, moniert freilich, dass sie immer noch nicht die Trias der „Grenzen“ sehen, die er herausgearbeitet habe, also die Grenzen in der „Erziehbarkeit des Kindes“, in der „Erziehungsfähigkeit des Erziehers“ und die „gesellschaftlichen“ Grenzen der Pädagogik.

111 In einem systematischen Sinne geschieht das im deutschen Sprachgebiet in der Psychoanalyse insgesamt erst nach 1960; die Psychoanalytische Pädagogik hat aber auch weiterhin ihre professionspolitische Referenz, z.B. in der Heil- und Sonderpädagogik, bewahrt, genauso wie Begründungsmuster jenseits von Freud und Bernfeld.

112 Bernfeld, a.a.O. (Anm. 105), Vorwort.

senschaft nach 1918, *Peter Petersen* (1884-1952), hat nun eine Praxis gestaltet, in seiner eigenen Erziehungswissenschaft reflektiert und begründet sowie der Rezeption hinterlassen, die alle Fragen nach der Beziehung von Reformpädagogik und Erziehungswissenschaft in dichter Fülle und nahezu unentwirrbarer Konflikthaftigkeit und Spannung bietet. Die ausufernde Rezeptionsliteratur zeigt schon an, dass weder über die Erziehungswissenschaft Petersens und ihre Bedeutung für die Jenaplan-Schulen noch über seine „Tatsachenforschung“ irgendein leicht zu beanspruchender Konsens besteht, zu schweigen von der politischen Rolle Petersens unter vier politischen Systemen vom Kaiserreich über die Weimarer Republik, den NS-Staat und die DDR, die allein in der Konzentration auf die NS-Zeit ja auch nicht angemessen bearbeitet ist.¹¹³ Damit gerät zugleich auch die Praxis der Jenaplan-Schulen in die Diskussion,¹¹⁴ ist doch ihre Wirklichkeit scheinbar zwin-

gend mit den Begründungen verbunden, die Petersen ihr gegeben hat.

Im hier diskutierten Kontext kann diese schwierige Forschungslage natürlich nicht diskutiert oder gar geklärt werden, hier sollen allein zwei Aspekte erörtert werden: der Zusammenhang von Jenaplan-Schule und der Erziehungswissenschaft, wie Petersen sie entwickelt hat, und die Rolle seines eigenen Forschungskonzepts, der Pädagogischen Tatsachenforschung, für die schulische Praxis in seinen Reformschulen. Auch das kann selbstverständlich nur in begrenztem Umfang erörtert werden, eher thesenhaft als im Detail ausgearbeitet.

Zunächst also: Wie steht es mit der Theorie, ist Petersen Plan einer Reformschule eine Konsequenz seiner Theorie, gar „deduziert“? Als Peter Petersen 1925/26 die Anfrage von Eltern in Jena positiv aufnahm, in der seit den Herbartianern genutzten Universitätsübungsschule mit ihren Kindern „nach den Grundsätzen der Neuen Erziehung eine neue Schulform [zu] entwickeln“, sah er – wie er selbst schreibt – „die lange ersehnte Gelegenheit, die Idee der ‚freien allgemeinen Volksschule‘ praktisch zu erproben.“¹¹⁵ Gab es aber diese Idee in artikulierter und umsetzbarer Gestalt? Seine eigenen wissenschaftlichen Vorarbeiten zeigen eher noch keine entfaltete Darstellung dieser „Idee“, wie sie später mit Jena identifiziert wurde. Petersen beruft sich, retrospektiv, 1930 auf diverse Vorarbeiten, u.a. auf den (sog. kleinen) Jenaplan von 1927 selbst, auch auf wesentliche seiner systematischen Abhandlungen: die „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ von 1924¹¹⁶ und, nahezu am Rande, auch auf seine Studie „Gemeinschaft und freies Menschentum, die Zielforderungen der Neuen Schule. Eine Kritik der

113 Die Arbeiten über den politischen Petersen sind nahezu nicht mehr überschaubar; in den jüngeren Veröffentlichungen von H. Retter, *Reformpädagogik und Protestantismus im Übergang zur Demokratie. Studien zur Pädagogik Peter Petersens*, Frankfurt/M. u.a. 2007; R. Döpp, *Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zum Ende der Eindeutigkeit*, Münster 2002 oder dem Biographieversuch von B. Kluge, *Peter Petersen. Materialien zu einer pädagogischen Biographie*, Gießen 1992 sowie den Abhandlungen von T. Schwan u.a., *Dem Nationalsozialismus gefolgt und gescheitert? Zur Verortung der Jenaplan-Pädagogik im polykratischen NS-Erziehungssystem*, in: *Jahrbuch für historische Bildungsforschung* 9(2003), S.91-118 finden sich auch umfassende Hinweise auf die ältere Diskussion. Zuletzt: R. Koerrenz, *Schulmodell: Jena-Plan. Grundlagen eines reformpädagogischen Programms*, Paderborn u.a. 2012; T. Schwan, „... um die aus der Weimarer Zeit übernommene Substanz zu sichern“? Peter Petersen, der Nationalsozialismus und die defensiven Traditionen aktueller Rezeptionsentwicklungen, Frankfurt/M. 2011.

114 Materialien zur Geschichte der Schulen und ihrer Selbstreflexion liefert H. Retter (Hg.), *Peter Petersen und der Jenaplan: Von der Weimarer Republik bis zur Nachkriegszeit. Berichte – Briefe – Dokumente*, Weinheim 1996; eine knappere Übersicht, mit einer kritischer grundierten Analyse der Rezeptionsgeschichte (von T. Rülcker) geben die Dokumente und Beiträge in I. Hansen-Schaberg/B. Schonig (Hg.), *Jenaplan-Pädagogik*, Baltmannsweiler 2002 – auch

hier im Wesentlichen ohne eine Diskussion der Pädagogischen Tatsachenforschung.

115 P. Petersen, *Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung (Jena-Plan)*, Bd. 1, Weimar 1930, S.1.

116 Vgl. P. Petersen, *Allgemeine Erziehungswissenschaft* (zuerst 1924), Berlin 1962² – entstanden aus seiner Hamburger Vorlesungen seit 1921, wo er sein theoretisches Ziel gleich im Vorwort benennt: „... eine illusionsfreie Erziehungswissenschaft“.

Begabungsschulen“ von 1919¹¹⁷. Das sind insgesamt Texte mit heterogener Provenienz, z.T. nach seiner Berufung nach Jena entstanden, aber auch früher schon vorgelegt; man kann sie schwerlich insgesamt als Ausdruck der „Idee“ verstehen, die 1925 zur Realisierung drängt. Andererseits kann man auch nicht ignorieren, dass Petersen darüber hinaus breite Erfahrungen als Lehrer am Johanneum, als Leiter der Lichtwarkschule seit 1920 und als aktives Mitglied der „Schulreformbewegung“ gewonnen hatte,¹¹⁸ schon früh im Bund für Schulreform innerhalb Deutschlands (vgl. 2a.) sowie international.¹¹⁹ Insgesamt, auch die Vorbemerkung zu den späteren Auflagen des kleinen Jenaplans verweisen auf ein umfängliches Bündel an begründender theoretischer Literatur: Neben den Ausführungen in den drei Bänden des großen Jenaplans wird hier für die „allgemeine Lehre von der Unterrichtsführung“ die Führungslehre von 1936 und als „erziehungswissenschaftliche Grundlegung“ neben dem ersten Band der Allgemeinen Erziehungswissenschaft auch der zweite, „Ursprung der Pädagogik“, von 1931 sowie der posthum 1954 erschienene dritte, „Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit“, sowie die „Pädagogik der Gegenwart“ genannt.¹²⁰

Aber, das sind in der Regel Texte post festum, nach der Schulgründung in Jena; sie können belegen, wie Petersen sein Modell entfaltet, begründet und propagiert, sie sind für die Identifi-

kation der „Idee“ zunächst nicht relevant. Was gab es vorher, welche Rolle kam der – seiner – Theorie für die Gründung zu? Im Blick auf seine frühen Schriften ist dann vor allem die Rede von 1919 von Bedeutung – „Gemeinschaft und freies Menschentum“¹²¹ –, in der „die Zielforderungen der neuen Schule“ ausgebaut werden. Studiert man diesen Text, dann sind Nähe und Distanz, ja gravierende Differenz zur Jenaer Gründung aber gleichzeitig präsent, und eine der wesentlichen Ideen der Jenaer Gründung, die an allen Begabungen orientierte Inklusionsidee, wird in diesem Reformtext sogar ausdrücklich nicht beansprucht – trotz des Untertitels, der „eine Kritik der Begabungsschulen“ ankündigt.

Petersen diskutiert 1919 für sein Schulprogramm, bevor er es konkret vorstellt, zunächst die „kulturellen Voraussetzungen“, dann „die neuen Zielforderungen“, und hier findet sich viel von der Gemeinschaftsrhetorik und dem Erziehungsprimat, die in Petersens Denken sein Leben lang systematisch bedeutsam waren und blieben. Sie werden jetzt mit der Situation nach dem Weltkrieg begründet, politisch also, und man ist kaum überrascht, dass man dies liest, weil man es an vielen Stellen in diesen Jahren lesen kann, wie Petersens Berufung auf einschlägige Gewährsmänner ebenfalls belegt; auch die Autonomieforderung für die Schule, also ihre Unabhängigkeit von politischen Fraktionskämpfen, und gleichzeitig das Vertrauen auf einen neutralen Staat ist nicht singulär. Im historischen Kontext vertraut ist auch die Orientierung an der Formel vom „Aufstieg der Begabten“, Petersen selbst hatte wesentliche Texte zu diesem Thema publiziert. Neu und charakteristisch für ihn ist allerdings seine Kritik an Teilen dieser Diskussion, die Abwehr des ökonomischen Motivs z.B. und die Konzentration auf den „sittlichen Wert“ der Forderung.¹²² Mit der Kritik am „Einfluß des wirtschaftlichen Denkens“¹²³ beginnen auch seine „Zielforderungen“, dagegen fordert er, „jede Begabung,

117 Vgl. P. Petersen, *Gemeinschaft und freies Menschentum, die Zielforderungen der Neuen Schule. Eine Kritik der Begabungsschulen*, Gotha 1919. Dort problematisiert Petersen selbst, was er im Weltkrieg noch gefordert hatte, nämlich den „Aufstieg der Begabten“ (vgl. ebd., S.8ff. und seine Hinweise in ders., *Allgemeine Erziehungswissenschaft*, a.a.O., Anm. 116, S.124).

118 Einschlägige Texte, u.a. die Antrittsrede in der Lichtwarkschule, finden sich in P. Petersen, *Innere Schulreform und Neue Erziehung. Gesammelte Reden und Aufsätze*, Jena 1925.

119 Vgl. P. Petersen, *Pädagogik der Gegenwart* (zuerst 1932), Weinheim/Basel o.J. [1937²].

120 Vgl. P. Petersen, *Führungslehre des Unterrichts*, Langensalza u.a. 1937; ders., *Ursprung der Pädagogik*, Berlin 1931 (*Allgemeine Erziehungswissenschaft*, Bd. 2); ders., *Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit. Der Mensch in der vieldeutigen Welt*, Mülheim/R. 1954 (*Allgemeine Erziehungswissenschaft*, Bd. 3).

121 Vgl. Petersen, *Gemeinschaft und freies Menschentum*, a.a.O. (Anm. 117). Das Buch ist „dem Werkbunde geistiger Arbeiter zu Hamburg“ gewidmet.

122 Ebd., S.11.

123 Ebd., S.14.

welcher Art und welchen Grades sie auch sei, ist als wertvoll zu betrachten¹²⁴ – und man meint jetzt, bereits Jenenser Texte zu lesen. Aber die Konstruktion der Schule und ihre Begründung zeigen ein anderes Bild. Die Schule ist zwar keine der üblichen „Begabungsschulen“ (mit verzweigten Lehrpläne, wie die Typenstruktur in der höheren Schule der Zeit), aber auch keine Einheitsschule, wie in Jena. Petersens Schulmodell von 1919 ist zwar eine öffentliche Schule, aber sie trennt nach der Grundschule in einer „ersten Auslese“¹²⁵ deutlich nach Begabungen, einerseits in eine Art Volksschuloberstufe¹²⁶ und dann in zwei höhere Schulen, und zwar unterschieden „nach der mathematisch-naturwissenschaftlichen und der sprachlich-historischen Bildung“¹²⁷, und höhere Schulen, die er dann „die humanistische und die realistische Volksschule“ nennt¹²⁸ und für die er die neue Methode der Gemeinschaft propagiert¹²⁹ – nach der Begabungs-Trennung. Nichts vom Inklusionsgedanken des Jenaplans findet sich hier, 1919 gibt es allein die Gemeinschaft und Einheit in der Erziehungsambition, aber sonst ein *suum cuique*, also Differenz, geordnet nach der Begabung.

Die Basis dieser Unterscheidung und Trennung ist auch ganz stark, nämlich eine nativistische, ja genetisch begründete Begabungstheorie. In ihr wird die Schülerverteilung auf Schulen als Indiz für Begabungsschichtung interpretiert¹³⁰, er betont die Bedeutung der „Anlagen“¹³¹ und warnt „vor einer Überschätzung der Einwirkungen der Umwelt ..., wenn ihr zuliebe diejenigen der Vererbung, welche ungleich stärker sind, zurückgesetzt werden“¹³². Petersen hält es auch für selbstverständlich, dass „die schwach Begabten ... wie bisher den Hilfsschulen zugeführt werden, um dort einen abgerundeteren Unterricht mit geringeren Ansprüchen,

aber gleicher Erziehung zu empfangen“¹³³. Legitimiert werden solche Ausleseprozesse in einer Theorie der „Begabung“, die genetisch denkt, auch wenn sie Milieufaktoren sieht¹³⁴, und auf die diagnostischen Fähigkeiten der Psychologie vertraut¹³⁵, aber im Wesentlichen auf den Lehrer und seine Urteilsfähigkeit setzt¹³⁶. Was sich im Jenaplan als Programm der Inklusion lesen lässt, ist 1919 ein starkes Programm der Differenzierung – und zwar genetisch begründet, vor allem in der internationalen Pädagogischen und Testpsychologie seiner Zeit.

Wie immer das nach 1925 dann auch aussehen mag, Petersens eigene Tatsachenforschung¹³⁷ ist für diese Prämisse kein Korrektiv. Das ist nämlich Unterrichtsforschung, auf den pädagogischen Prozess konzentriert und eher an seiner Deskription (mit im Grunde unzulänglichen Methoden)¹³⁸ und an operativer Hilfestellung als an einer distanzierteren Analyse interessiert. Sie hat deshalb nicht ohne Grund keine Karriere gemacht und keine Nachfolger gefunden, schon weil die für Petersen geltenden Prämissen eines induktiven Denkens, „phänomenologisch“ kaschiert, und die Hintergrundtheorien der Charakterologie¹³⁹ und ihrer Typisierung der Kinder¹⁴⁰ nicht zukunftsfähig waren. Jedenfalls waren sie nicht geeignet – und wurden auch nicht so genutzt – die Prämissen seines Schulmodells, gleich ob von 1919 oder später, zu problematisieren. Dessen Fundament war eine hierarchisierende Begabungstheorie, 1925 in den Praxiskonsequenzen erstaunlich variiert, ohne dass Petersen die basale, genetisch fun-

124 Ebd., S.15.

125 Ebd., S.20.

126 Vgl. ebd.

127 Ebd., S.21.

128 Ebd., S.32ff.

129 Vgl. ebd., S.38f.

130 Vgl. ebd., S.16.

131 Ebd., S.24.

132 Ebd., S.22.

133 Ebd., S.23.

134 Vgl. ebd., S.25.

135 Vgl. ebd., S.26f.

136 Vgl. ebd., S.29.

137 Vgl. P./E. Petersen, Die pädagogische Tatsachenforschung, besorgt v. T. Rutt, Paderborn 1965.

138 G. Slotta hat die theoretischen und methodischen Defizite dieser Art von Forschung schon früh herausgearbeitet.

139 Vgl. P. Petersen, Grundfragen einer Pädagogischen Charakterologie, Erfurt 1928.

140 Vgl. Petersen/Petersen, a.a.O. (Anm. 137), S.152ff. kennen insofern den „begabten Schulneuling“, aber auch den „ungeordneten Typ“ (etc.), in denen man die alten Mechanismen der Zuschreibung wiederfindet.

dierte Unterscheidung seiner Klientel aufgegeben hätte. Deren Konsequenz ist aber nicht nur die Anerkennung der anderen Begabung als einer anderen, sondern auch die Festschreibung der Differenz der Begabungen in ihren individuellen und sozialen Konsequenzen. Im geheimen Naturalismus¹⁴¹ dieser Pädagogik wird dieses Begabungskonzept schließlich stabilisiert. Von einer Begabungskonzeption, wie sie nach 1969 von Heinrich Roth und in den Texten des Bildungsrates entwickelt wurde, sind diese Überlegungen von Petersen sowohl 1919 als auch 1925 weit entfernt, politisch wie theoretisch. Organisiert man die Jenaplan-Pädagogik auf der Basis einer anderen Begabungstheorie, dann erhalten aber die Elemente dieser Pädagogik – die Anerkennung der Heterogenität etwa, Gruppe und Gemeinschaft, Selbsttätigkeit und andere Muster der Zeitordnung – auch einen anderen Sinn. Es ist insofern nicht überraschend, dass aktuelle Schulen in dieser Tradition nicht „Petersen-“, sondern Jenaplanschulen heißen, die Form übernehmen, aber die systematische Begründung – mit guten Gründen – dispensieren.

e. Erziehungswissenschaft als Kontext der Reform der Erziehung

Aus der Position, die für die „Reformpädagogische Bewegung“ Ende der 1920er Jahre erreicht war, hat sich mit der universitären Etablierung der Erziehungswissenschaft einerseits die Differenz zwischen Theorie und Praxis funktional und programmatisch durchgesetzt, die Ende des 19. Jahrhunderts in unterschiedlichen Formen der Kooperation noch nicht gegeben war. Erziehungswissenschaft als Disziplin, nicht personal in einzelnen ihrer Vertreter, war dann zuerst nicht mehr Akteur der Reform, sondern Kontext und Beobachter. Dabei wurde dieser Prozess der Ausdifferenzierung unterschiedlicher Funktionslogiken – von Wissenschaft und Forschung hier, von Praxis und pädagogischem Handeln unter Reformanspruch dort – in universaler Weise durchgesetzt, unabhängig von den einzelnen Theorieprogrammen; denn weder die empirische Pädagogik noch die Erziehungsphi-

losophie der Schulmännertradition noch die geisteswissenschaftliche Gruppierung der Erziehungstheorie ebneten jetzt die Differenz von Wissenschaft und Reformpraxis ein. Einiger rhetorischer Formeln ungeachtet, die in paradoxer Rede von Parteilichkeit besonders in der Nohl-Schule noch kultiviert wurden, war ansonsten nicht nur die Programmatik, sondern auch die Forschungspraxis von den alltäglichen Sorgen der „Reformpädagogischen Bewegung“ weit entfernt, auch in der empirischen Pädagogik und in der Pädagogischen Psychologie.

Daneben gab es, andererseits, jetzt auch schon ein an Gütekriterien von Wissenschaft orientiertes Wissen in der Praxis, das die ausdifferenzierte Forschung kannte und nutzte, aber gleichzeitig die Handlungsprämissen der Praxis teilte und damit auch reformbezogenen Bedeutung gewann. Diesen Wissenstypus möchte ich als die neue Form der Professionsreflexion bezeichnen, wissenschaftsorientiert, und d.h. sowohl theorie- als auch methodenbewusst, was Geltungsfragen des Wissens angeht, aber in der Nutzung des Wissens pragmatisch, reformbezogen und an aktuellen Handlungsproblemen interessiert, aber auch ohne die Geduld, die das Warten auf umfassende Forschungsergebnisse erfordert, mithin auch bereit, in Kenntnis der Forschung, wenn auch ohne zureichende Absicherung Reformen zu beginnen. Die deutsche Erziehungswissenschaft des 20. Jahrhunderts hat diesen Typus der Professionsreflexion lange Zeit intensiv kultiviert, meist verbunden mit einer engen Orientierung an praktischen Reformtraditionen. Das reflektierteste Exempel solcher Reformreflexion und Selbstbeobachtung liegt bei Peter Petersen und in seiner Nachfolge vor; diese Tradition zeigt zugleich, welche Gefährdungen sich solche Reflexion mit dem Primat praktischer Orientierung – an Erziehung, Gemeinschaft, Begabung – einhandelt. Die am wenigsten folgenreiche Form dieser Reflexion, aber am ehesten theoriefähig, hat Siegfried Bernfeld ausgebildet; seine wenig glückliche Rezeptionsgeschichte belegt, dass Distanz und Kritik auch in politischer Absicht die professionelle Reformreflexion nur wenig begründen können, selbst nicht in der psychoanalytischen Pädagogik.

141 Vgl. D. Benner/H. Kemper, Einleitung zur Neuherausgabe des Kleinen Jena-Plans, Weinheim 1991.

Die häufig allein gesehene geisteswissenschaftliche Form der Kooperation von beobachtender Wissenschaft und handelnden Reformern stand jedenfalls nicht allein, und sie erfuhr zu Recht zeitgenössische Kritik, weil ihr Modell von Theorie und Praxis die Konflikte eher rhetorisch kaschierte als sie zu klären. Es scheint mir nämlich auch kein Zufall, dass nach 1920, in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion der Weimarer Republik, die Theoretiker aus der „Bewegung“ selbst nicht nur an politischer Sichtbarkeit gewonnen haben, sondern auch theoretische Eigenständigkeit behaupten können und zu den bevorzugten Referenzen ihrer eigenen Praxen wurden. Siegfried Bernfeld und die psychoanalytische Pädagogik mögen dafür das prominenteste Beispiel sein, schon weil sie als die massivste Bedrohung wahrgenommen wurden, jedenfalls bei Eduard Spranger, aber Bernfeld steht nicht allein, wie man an der Erwachsenenbildung, der Sozialpädagogik oder in der Jugendkultur sehen kann. Neben der Erziehungswissenschaft als Kontext der „Reformpädagogischen Bewegung“ steht seitdem (erneut) die Verwissenschaftlichung der Reflexion in der pädagogischen Praxis und innerhalb der Reformbewegung. Pädagogische Akademien und Seminare, Ausbildungsstätten für Soziale Arbeit und Reflexionsorte der freien Erwachsenenbildung übernahmen in dieser Zeit die Funktion der Begleitung der Reform, und zwar nicht aus der Distanz, sondern durch die Bindung an die Praxis. Das ergibt nicht Wissenschaft im klassischen Sinne, auch nicht in der aktuellen Form der Bildungsforschung, zeigt auch unverkennbar alle Folgeprobleme parteilicher oder praxisgebundener Reflexion, schon in der Bindung an kirchliche oder politische Programme oder an die Ideologien der „freien“ Träger. Diese pädagogische Reflexion ist aber dennoch nicht allein als Selbstbeschreibung dieser Praxen, sondern auch als prozessimmanentes, realistisches Dokument ihrer Arbeit bis heute von Bedeutung, und sie hat ihre eigene Wirkungsgeschichte, wie abschließend gezeigt werden soll.

3. Reformpädagogik nach der Reformpädagogik: Objekt historischer Beobachtung – Steinbruch für Reformambitionen

Eine erste und wesentliche Zäsur bedeutete das Jahr 1933 für die „Reformpädagogische Bewegung“. Es ist eine Zäsur, die nicht einen eindeutigen Bruch markiert, sondern eine Mischung von Aspekten der Kontinuität und Diskontinuität. Die Reformpädagogik des ausgehenden 19., frühen 20. Jahrhunderts in Deutschland kommt dabei an ihr Ende, und zwar als eine „Bewegung“, die sich praxisnah organisierte und aus ihren eigenen Impulsen in unzähligen Vorhaben und Versuchen lebte. Diese Praxisformen verloren seit 1933 ihre Realität, so weit sie sich im sozialistischen Lager ereignet haben; sie veränderten sich, aber sie verschwanden nicht, soweit sie bürgerlichen Traditionen zurechenbar waren. Dann fanden sie sich, z.T. freiwillig und z.T. gezwungen, in einem neuen, staatlich und von den NS-Bewegungen kontrollierten Kontext wieder. Das Schicksal der Jenaplan-Schulen oder die Geschichte der Landerziehungsheime Hermann Lietz bieten dafür Beispiele, auch für die Tatsache, dass die Protagonisten dieser Reformmodelle, Peter Petersen ebenso wie Alfred Andreesen, wenig Probleme darin gesehen haben, ihre eigene Pädagogik dem neuen Staat anzubieten und unterzuordnen.

Dabei veränderte sich auch die Beziehung von Erziehungswissenschaft und Reformpädagogik. Die Erziehungstheoretiker des NS-Staates, Kriek wie Baeumler, Sturm wie Benze, kannten nur noch eine „Bewegung“, ihre eigene völkische und nationalsozialistische, und sie sahen sich als die legitimen Erben der besseren und bewahrenswerten Traditionen der Reformpädagogik vor 1933.¹⁴² Die Erziehungstheoretiker des NS-Staates sahen zugleich in ihrem Begriff von der Erziehungswissenschaft

142 Exemplarisch die 1935 neu bearbeitete 3. Aufl. von K. F. Sturm, *Deutsche Erziehung im Werden. Von der pädagogischen Reformbewegung zur völkischen und politischen Erziehung*, Osterwieck/Berlin 1935. Die erste Auflage trug noch den Titel „Die pädagogische Reformbewegung der jüngsten deutschen Vergangenheit“.

als einer „politischen Wissenschaft“, wie ihn am intensivsten Kriek entfaltet, keine Differenz mehr zwischen Praxisbewegung und -reflexion auf der einen Seite und einer distanzierten Beobachtung durch eine ausdifferenzierte Erziehungswissenschaft auf der anderen Seite. Auch insofern ist die klassische Reformpädagogik 1933 an ihr Ende gekommen, schon weil sie als souveränes Gegenüber zur Wissenschaft nicht mehr existierte. Sie hat ihre relative Autonomie zweifach verloren, politisch gegenüber dem NS-Staat und seinen Organisationen, und als Wissenssystem, weil die eigenständige Reflexionsform einer pädagogischen Praxis zugleich von einer umfassend politisierten Wissenschaft aufgehoben wurde.

Es ist eine historiographisch noch weitgehend offene Frage, ob sich nach 1945 eine genuin „Reformpädagogische Bewegung“ erneut etablieren konnte. Das ist für Ost und West nach 1945 und bis 1990 sicherlich getrennt zu diskutieren und kann hier auch nur in Grundzügen betrachtet werden. In SBZ und DDR bedeutete die reformpädagogische Tradition eine Überlieferung, die man nicht unkommentiert aneignen konnte. Verschärft durch die seit Makarenkos Verdikt über die Pädologie traditionell kritische Position der sowjetischen Pädagogik gegenüber dem Subjektivismus und der vermeintlichen Anarchie der bürgerlichen reformpädagogischen Erziehungstheorie blieb deshalb auch die Abgrenzung gegenüber der Reformpädagogik ein konstantes Thema. Die akademisch und staatlich anerkannte Erziehungswissenschaft wurde dabei zur kritischen Instanz gegenüber einer als ungezügelt gezeichneten Praxisreflexion. Die Erziehungsambitionen der SBZ und der frühen DDR orientierten sich eher an der eigenen sozialistischen Überlieferung und an sowjetischen Vorbildern und grenzten sich dabei, schon seit der Diskussion über das Erziehungsprogramm von 1947, nach 1950 immer schärfer nicht nur gegen reformpädagogischen, sondern auch gegenüber bürgerlichen Erziehungstheorien der Vorkriegszeit relativ deutlich ab. Eine autonome Praxisreflexion konnte sich dabei bis zum Ende der DDR nicht entwickeln, Reformpädagogik blieb ein Thema ideologiekritischer Auseinandersetzung mit bürgerlichen Erziehungstraditionen.

Die Situation im Westen war anders und doch vergleichbar. Während die Erziehungswissenschaft hier relativ rasch ihre eigenen Theorieformen wieder belebte und sich, zumindest in der Bundesrepublik, institutionell und politisch nicht erneut einem Zugriff des Staates oder der Unterwerfung durch politisch-soziale „Bewegungen“ ausgesetzt sah, fand die unter dem Zeichen der Erziehungsreform angetretene Praxis weder reflexiv noch organisatorisch zu ihren alten, bis 1933 praktizierten Formen. Sicherlich, einige traditionelle Konzepte reformpädagogischer Arbeit blieben nicht nur erhalten, sondern erreichten auch übergreifende Bedeutung, z.B. die Landerziehungsheime mit der Odenwaldschule oder der Schule Birklehof, aber das ist doch eine primär politisch-pädagogische und keineswegs weit ausgreifende theoretische Beachtung reformpädagogischer Konzepte. Die Reformen der öffentlichen Erziehung, so weit sie nach 1945 diskutiert und realisiert wurden, hatten – in den Westzonen und in der Bundesrepublik – ihren Ursprung eher in parteipolitischen und gewerkschaftlichen Kontexten, die sich z.T. von der reformpädagogischen Tradition haben inspirieren lassen, auch in den Impulsen, die Beratungsgremien wie der Deutsche Ausschuss oder der Bildungsrat setzten, aber nicht so sehr in einer umfassenden Renaissance der „Reformpädagogischen Bewegung“ und ihrer pädagogischen Modelle und Ambitionen.

Die „Reformpädagogische Bewegung“ lebte und lebt also nicht primär in ihrer eigenen Praxis, sondern in der Erinnerung, und das ist die Form, in der auch die Erziehungswissenschaft sich diese Tradition angeeignet hat – in dieser Hinsicht der Situation in der DDR funktional vergleichbar, in den Formen der Zuwendung aber unterschieden. In Quellensammlungen, Lehrbüchern und den Geschichten der Pädagogik wurde die „Reformpädagogische Bewegung“ sehr bald nicht nur tradiert, sondern rasch kanonisiert. Im Wesentlichen der Lesart verpflichtet, die Herman Nohl vorgeprägt hatte, entstand dabei das Bild einer in den zentralen Stücken deutschen, nach 1890 zwischen Kulturkritik und Lebensreform erfundenen und partikular realisierten zukunftsorientierten Erziehungspraxis, dem weithin als verkrustet be-

schrieben Regelschulsystem gegenübergestellt. Es war dieses lange Zeit dominierende historiographische Konstrukt, das nach 1965/70 problematisiert wurde,¹⁴³ als nationale Fixierung aufgewiesen, die den internationalen Kontext ignoriert hat, den man jetzt intensiv einführt, mit sehr breiten Ergebnissen. Die historiographisch präsente Reformpädagogik erscheint als politisch reduzierte und gezähmte Lesart, in der z.B. die dissidentischen Bewegungen wie die Sozialisten und die Psychoanalyse ausgegrenzt worden waren, als Epochenkonstrukt, das seine Traditionen ebenfalls deutsch definiert, und als pädagogische Semantik und Reflexion, die weder die Wirkungen der Programme in der pädagogischen Praxis hinreichend kontrollieren konnte oder auch nur analysieren wollte, noch die problematischen politischen Implikationen sah, die sich z.B. im Blick auf 1933 zeigten. Die Erziehungswissenschaft, jetzt in Gestalt der historischen Bildungsforschung, historisierte damit nicht nur das Konstrukt „Reformpädagogik“, sie destruierte auch die Bedeutsamkeit der eigenen Traditionen für den Reformgedanken in der Erziehung. Charakteristisch für die Veränderungen im Erziehungswesen wurde deshalb auch, dass sich Reformen und ihre Reflexion aus eigenen und heterogenen Impulsen und Quellen speisten, so dass die reformpädagogische Tradition nur ein Referenzsystem neben anderen wurde, keineswegs immer breit rezipiert.

Am Verhalten der Erziehungswissenschaft zu den öffentlich diskutierten und politisch intendierten Reformprozessen kann man diese neue Situation sehr gut verfolgen – und ich gebe, sehr stilisiert, für zentrale Phasen der Bildungspolitik der Nachkriegszeit einige wenige Beispiele: Eine erste Reformphase kann man für die Nachkriegszeit bis etwa Mitte der 1950er Jahre

identifizieren. Durch alliierte Impulse angestoßen, sollten Schulstrukturreformen im Zeichen der Demokratisierung und Entnazifizierung realisiert werden, aber die Historiographie beschreibt diese Phase doch eher im Begriff der „Restauration“ und der „Non-Reform“, bestenfalls der „Inneren Schulreform“, wie Spranger 1949 die für ihn einzig legitime Form des Wandels bezeichnet hatte. Als reformpädagogisches Erbe lässt sich hier die Einheitsschultradition erkennen, in „Gesamtschulen“ bald modifiziert aufgenommen (schon von der anstößigen Gleichsetzung mit der DDR-„Einheits“-Schule zu entgehen), und die Erziehungswissenschaft, zumal die universitäre, gehörte zu den starken Opponenten solcher Programme und es passt in dieses Bild, dass die aus der Emigration zurückkehrenden Reformpädagogen an den Universitäten im Westen kaum Chancen hatten, sondern sich eher im außerschulischen Bereich von Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik engagierten.¹⁴⁴ Wilhelm Flitner in Hamburg etwa gehörte zu den Verteidigern des Gymnasiums und zu den Kritikern der gesamtschulischen Schulstrukturpläne der amerikanischen Alliierten. Die Universitätspädagogen fanden z.B. auch über den Differenzierten Mittelbau in Niedersachsen nicht zu einem Konsens. Der Dissens mit den reformpädagogischen Traditionen ist unverkennbar, auch noch in den Plänen des „Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen“. Zu dessen Mitgliedern gehörten neben universitären Erziehungswissenschaftlern (E. Lichtenstein, W. Merck, E. Weniger, H. Wenke) zwar auch wenige Angehörige der (älteren) Generation der Reformpädagogen (F. Borinski, G. Picht z.B.), aber nach dem Ton seiner Argumente, in der Sprache der Empfehlungen und im politischem Horizont seiner Pläne war der Deutsche Ausschuss weit entfernt von reformpädagogischen Programmen selbst des bürgerlichen Lagers der Weimarer Republik.

Solche Referenzen und eine Radikalität der reformerischen Intention billigt man heute viel eher dem Nachfolgegremium, dem „Deutschen

143 Eine knappe Skizze der Diskussion über Reformpädagogik gebe ich in H.-E. Tenorth, Nachwort – Reformpädagogik, ihre Historiographie und Analyse, in: W. Scheibe, Die reformpädagogische Bewegung 1900-1932, Weinheim/Basel 1994¹⁰, S.438-459 sowie, fortgeschr. und erw., in der Taschenbuchausg. von Scheibe 1994, vgl. W. Scheibe, Die reformpädagogische Bewegung 1900-1932, Weinheim/Basel 1999¹⁰, S.438-449. Für die systematische Argumentform vgl. auch H.-E. Tenorth, „Reformpädagogik“. Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen, in: ZfPäd 40(1994), S.585-604.

144 Vgl. C. Kersting, Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung 1945 bis 1955, Bad Heilbrunn 2008.

Bildungsrat“, zu, ja seine Amtszeit zwischen 1965 und 1974 wird als eine große und umfassende Phase der Bildungsreform gefeiert und als Kern der dritten Phase der „Reformpädagogischen Bewegung“, und zwar im Bündnis mit der empirisch forschenden Erziehungswissenschaft.¹⁴⁵ Hier ist nicht der Ort, diese These umfassend zu prüfen, aber auch schon bei der gegebenen Forschungslage sind Differenzen zum klassischen Modell reformpädagogischer „Bewegungen“ unverkennbar: Die starke Rolle, ja Dominanz politischer Prämissen, die zwischen „Bildung als Bürgerrecht“ und dem Kontext vom „Aufstieg durch Bildung“ changierten und die Vereinbarkeit von „Quantität und Qualität“ zum zentralen Problem werden ließen, belegt das. Sicherlich spielten auch einzelne Reformschulen und Reformversuche eine Rolle in der Diskussion – von der Odenwaldschule bis zur anthroposophischen Hibernia-Schule, Jenaplan-Schulen wurden entdeckt, es gab Montessori-Konjunktoren, in der außerschulischen Bildung und in der Sozialpädagogik wurden lange vernachlässigte theoretische und praktische Traditionen neu aufgenommen –, aber sowohl das Organisationsmodell der Schulen als auch die Strategie der Umsetzung war nicht reformpädagogisch im überlieferten Sinne, also weder praxisnah noch akteurzentriert, weder mit Autonomiezugeständnissen an lokale Träger und Akteure noch abgekoppelt von Pädagogik-externen Erwartungen (die erste Kritik an „Technokratie“ und Ökonomisierung galt den Gesamtschulen der späten 1960er, frühen 1970er Jahre). Dafür machte der Bildungsrat in Diagnose und Planung und in begleitender Evaluation die Wissenschaften stark. Hier wurde die „Bildungsforschung“¹⁴⁶ erfunden, als Etikett und als Praxis, so dass gelegentlich der – bald als falsch erwiesene bzw. im innerwissenschaftlichen Konflikt aufgelöste – Eindruck nicht nur von einer Symbiose, sondern von der Identität von Reformambitionen und empirischer und

kritischer Erziehungswissenschaft, von Forschung als Untersuchungs- und Handlungsforschung als Reformstrategie entstand.¹⁴⁷ Die Erziehungswissenschaft hatte in der Folgezeit Mühe, sich von den Folgen dieser Programme zu emanzipieren und forschende Disziplin zu werden.

In einem überlieferten Sinne „reformpädagogisch“ war allerdings die begleitende Semantik der Reformen, gleich welcher institutionellen Zugehörigkeit. Man findet eine Zeit lang erneut das Pathos der „neuen Gesellschaft“ und des „Neuen Menschen“, Kindzentrierung, z.B. in der Grundschuldebatte, und die neue Konstruktion von Antinomien zwischen Individuierung und Vergesellschaftung, selbst Revolutionsrhetorik kam wieder in Gebrauch. Aber auch dieser Diskurs, jetzt politisch z.T. und diskursiv wesentlich von Erziehungswissenschaftlern geführt, häufig im Bündnis mit Gewerkschaften und Verbänden, litt an den gleichen Indizien des Überschlags, die auch die Kritik an der Reformpädagogik des Jahrhundertbeginns gezeigt hatte. Für die Öffentlichkeit wurde „Reform“ ein Begriff, der negativ besetzt und mit „Pädagogik“ assoziiert wurde. Das scheinbar natürliche Bündnis von Erziehungswissenschaft und Reformpolitik zerbrach spätestens in den Krisen nach 1973. Die Erziehungswissenschaft definierte sich aus der Position des kritischen, methodisch geschulten, interdisziplinär anschlussfähigen und international kommunikationsfähigen Beobachters, der Handlungsoptionen in ihren Implikationen und Folgen zeigen, aber nicht Politik ersetzen kann. Reformoptionen und -erwartungen wurden dabei empirisch beobachtet und in ihren Realisierungsmöglichkeiten und -folgen diskutiert, sie stifteten keine gemeinsame politisch-pädagogische Basis (mehr); denn „reflexion engagée“ und die Einheit von Reformreflexion und begleitender Theorie sind nur noch historische Erinnerung. „Kritische“ Erziehungswissenschaft überlebt – auch international – nur in Nischen der Distanzierung und der Pflege von alternativen Model-

145 Für diese Perspektive vgl. D. Benner/H. Kemper, Staatliche Schulreform und reformpädagogische Schulversuche in den westlichen Besatzungszonen und in der BRD, Weinheim/Basel 2007.

146 Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Aspekte für die Planung der Bildungsforschung, Bonn 1974.

147 Zur historischen und systematischen Kritik dieser Symbiosezuschreibungen und -erwartungen jetzt A. Leschinsky, Vom Bildungsrat nach PISA. Eine zeitgeschichtliche Studie zur deutschen Bildungspolitik, in: ZfPäd 51(2005), S.818-839.

len der Erziehung. Umfassende Reformambitionen sind verschwunden, allenfalls sektoral, jetzt meist im Bildungswesen und hier im Kontext von Pflicht- und Grundschulen finden sich Orientierungsmarken, die der Reformpädagogik entstammen, z.B. in der „Kindorientierung“ oder im Plädoyer für „Individualisierung“. Autonomiezuschreibungen finden sich, in paradoxierender Programmatik, am stärksten noch in staatlichen Programmen, wenn z.B. outcomeorientierte Steuerung und zentrale Messung mit lokaler Verantwortlichkeit in der Leistungserbringung gekoppelt werden: Aber diese politische Offerte stößt gerade in reformorientierten pädagogischen Gruppen nur auf geringe Gegenliebe.

„Reformpädagogik“ ist zum Thema der Historiker geworden und sie wird als Fundus des professionellen Wissens tradiert, als Fundgrube und Steinbruch, aus dem man sich programmatisch bedienen kann, ohne die soziale Form wieder erneuern zu können, die der historischen Gestalt dieser Bewegung um 1900 durchaus zugesprochen werden kann. Für diesen Abschied von der Tradition sind politische, ökonomische und gesellschaftliche Veränderungen wesentlich gewesen, der Wohlfahrtsstaat lässt sich in Phasen der Bildungsexpansion in den alten Bildern der pädagogischen Gemeinschaft weder auffassen noch steuern. Für diesen Wandel ist aber auch die Transformation der Erziehungswissenschaft bedeutsam. Sie hat den alten positivistischen Schwung des *savoir pour prévoir* verloren, der noch Ernst Meumann und die empirische Pädagogik der Jahrhundertwende beflügelte; sie hat auch die Zuversicht der 1960er Jahre aufgegeben, dass sich aus der Forschung die richtige und legitime Bildungspolitik, dass sich Schulstruktur und Unterrichtsweise ableiten ließen; und die Erziehungswissenschaft hat auch intensiv daran gearbeitet, dass die kategoriale Differenz von Professions-, Praxis- und Reformwissen einerseits und der theoretischen Analyse und Distanz andererseits nicht mehr negiert werden kann. Das bedeutet nicht eine Abwendung von der Dignität der Praxis, sondern bekräftigt eher diese alte These.

„The wisdom of practice“¹⁴⁸, das bündelt die Überzeugung, von der alle Reformpädagogik lebt; es hält aber auch die Differenz zur Erziehungswissenschaft fest und impliziert die Last der Autonomie, die alle Reformpraxen zu tragen haben.

4. Auswahlbibliographie

a. Quellen

- Bernfeld, S., *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (zuerst 1925), Frankfurt/M. 1967.
- Boelitz, O., *Schulreform*, in: *Die Religion in Geschichte und Gegenwart*, Bd. 5, Tübingen 1931, Sp.298-303.
- Chrisman, O., *Paidologie. Entwurf zu einer Wissenschaft des Kindes*, Jena 1896.
- Deutscher Ausschuß für Erziehung und Unterricht/Petersen, P. (Hg.), *Der Aufstieg der Begabten. Vorfagen*, Leipzig/Berlin 1916.
- Dritter Deutscher Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde zu Breslau am 4., 5. und 6. Oktober 1913. *Der Unterschied der Geschlechter und seine Bedeutung für die öffentliche Jugenderziehung*, Leipzig/Berlin 1914 (*Arbeiten des Bundes für Schulreform* 8).
- Erster Deutscher Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde zu Dresden am 6., 7. und 8. Oktober 1911 – *Erster Teil: Die Arbeitsschule. Vorträge und Verhandlungen am Freitag, dem 6. Okt. 1911*, Leipzig/Berlin 1912 (*Arbeiten des Bundes für Schulreform* 4).
- Erster Deutscher Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde zu Dresden am 6., 7. und 8. Oktober 1911 – *Zweiter Teil: Intelligenzproblem und Schule*, Leipzig/Berlin 1912 (*Arbeiten des Bundes für Schulreform* 5).
- Foß, H. E., *Reform der Gymnasien*, in: K. A. Schmid (Hg.), *Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, Bd. 6, Gotha 1867, S.825-868.
- Kawerau, S., *Soziologische Pädagogik* (zuerst 1921), Leipzig 1924².

148 So der Titel von Lee S. Shulman, *The wisdom of practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*, San Francisco 2004.

- Meyer, J. B., Grundzüge der Schulreform unserer Zeit. Mit Rücksicht auf die Geschichte des Schulwesens in Hamburg, Hamburg 1861.
- Meumann, E., Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen, Bd. 1: 1907, 2., umgearb. u. verm. Aufl., Leipzig 1911, 1. Abdruck 1916; Bd. 2: 1907, 2., umgearb. u. verm. Aufl., Leipzig 1913; Bd. 3: 1914, 2., umgearb. u. verm. Aufl., Leipzig 1914.
- Petersen, P., Gemeinschaft und freies Menschentum, die Zielforderungen der Neuen Schule. Eine Kritik der Begabungsschulen, Gotha 1919.
- Petersen, P., Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung (Jena-Plan), Bd. 1, Weimar 1930.
- Pigge, H./Roloff, E. A., Reformschulen, in: Lexikon der Pädagogik, Bd. 4, Freiburg 1915, Sp.272-281.
- Schaefer, K. L. (Hg.), Kongress für Kinderforschung und Jugendfürsorge in Berlin (1.- 4. Oktober 1906), Langensalza 1907.
- Zweiter Deutscher Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde zu München am 3., 4. und 5. Oktober 1912. Das Wesen der Bildung. Die Schultypen. Die Vorbildung auf das Lehramt, Leipzig/Berlin 1913 (Arbeiten des Bundes für Schulreform 6).
- b. Literatur**
- Depaepe, M., Meten om beter te weten?/Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940, Leuven/Weinheim 1993.
- Drewek, P./Tenorth, H.-E., Germany, in: K. Salimova/N. L. Dodde (Eds.), International Handbook on History of Education, Moskau 2000, p.174-207.
- Dudek, P., Jugend als Objekt der Wissenschaften. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich 1890-1933, Opladen 1990.
- Dudek, P., „Er war halt genialer als die anderen“. Biografische Annäherungen an Siegfried Bernfeld, Gießen 2012.
- Dunkel, H. B., Herbart and Herbartianism. An Educational Ghost Story, Chicago/London 1970.
- Hillenbrand, C., Reformpädagogik und Heilpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Hilfsschule, Bad Heilbrunn 1994.
- Hofstetter, R./Schneuwly, B. (Eds.), Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational Sciences. Education nouvelle et Sciences de l'Éducation, Bern u.a. 2006.
- Hübinger, G. u.a. (Hg.), Kultur und Kulturwissenschaften um 1900, Bd. 2: Idealismus und Positivismus, Stuttgart 1997.
- Keim, W./Weber, N. H. (Hg.), Reformpädagogik in Berlin – Tradition und Wiederentdeckung, Frankfurt/M. u.a. 1998.
- Koerrenz, R., Schulmodell: Jena-Plan. Grundlagen eines reformpädagogischen Programms, Paderborn u.a. 2012.
- Müller, D. K. u.a. (Eds.), The Rise of the Modern Educational System. Structural Change and Social Reproduction, Cambridge/Paris 1987.
- Renner, K., Ernst Weber und die reformpädagogische Diskussion in Bayern, Bad Heilbrunn 1979.
- Ringer, F. K., Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890-1933 (zuerst 1969), Stuttgart 1983.
- Rusinek, B., „Bildung“ als Kampfplatz. Zur Auseinandersetzung zwischen Geistes- und Naturwissenschaften im 19. Jahrhundert, in: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 11(2005), S.315-350.
- Schwan, T., „... um die aus der Weimarer Zeit übernommene Substanz zu sichern“? Peter Petersen, der Nationalsozialismus und die defensiven Traditionen aktueller Rezeptionen, Frankfurt/M. 2011.
- Stroß, A. M., Pädagogik und Medizin, Weinheim 2000.

Psychologie

Walter Herzog

1. Abgrenzung des Forschungsfeldes
2. Psychologie als Experimentalwissenschaft: Erlebnispsychologie und experimentelle Pädagogik
3. Psychologie als Gesetzeswissenschaft: Die Kinderpsychologie
4. Psychologie als Apparatewissenschaft: Die Psychoanalyse
5. Psychologie als Gebrauchswissenschaft: Die Individualpsychologie
6. Strukturelle Merkmale eines komplexen Verhältnisses
7. Methodische Probleme des Forschungsfeldes
8. Auswahlbibliographie

Die Psychologie stellt nicht nur eine wichtige Bezugsdisziplin der Pädagogik (Erziehungswissenschaft) dar, sondern gilt oft als deren Grundlagenwissenschaft. So war Herbart der Überzeugung, als Wissenschaft sei die Pädagogik abhängig von der praktischen Philosophie (Ethik) auf der einen Seite und von der Psychologie auf der anderen Seite.¹ Jene zeige ihr das Ziel, diese den Weg und die Gefahren. Noch weiter ging Brezinka, der die Erziehungswissenschaft als psychologische Technologie bezeichnete. Da das Erziehen ein soziales Handeln sei, das von psychischen Motiven bewegt werde und auf psychische Wirkungen abziele, bilde es einen „von vielen Gegenständen der Psychologie, insbesondere der Sozialpsychologie.“² Weder die Position von Herbart noch diejenige von Brezinka ist unbestritten, weil sich die Erziehungswissenschaft damit nicht als eigenständige Disziplin begründen kann,³ zeigt aber, welche Bedeutung der Psychologie für die Pädagogik eingeräumt wird. Es ist daher nicht abwegig anzunehmen, dass auch die Reformpädagogik

in der Psychologie eine ihrer wichtigsten Bezugswissenschaften gesehen hat.

Um dieser Vermutung nachzugehen, wird im Folgenden das Verhältnis von Psychologie und Reformpädagogik näher beleuchtet. Ich beginne mit einer Abgrenzung des Untersuchungsgegenstandes (1.), befaße mich mit den vier wichtigsten psychologischen Richtungen, die von der Reformpädagogik wahrgenommen wurden: experimentelle Psychologie (2.), Kinderpsychologie (3.), Psychoanalyse (4.) und Individualpsychologie (5.), charakterisiere das Verhältnis von Psychologie und Reformpädagogik nach fünf strukturellen Merkmalen (6.) und gehe abschließend auf zwei methodische Probleme des Forschungsfeldes ein (7.).

1. Abgrenzung des Forschungsfeldes

Weder bei der Reformpädagogik noch im Falle der Psychologie ist auf Anheiß klar, was zum Forschungsgegenstand gehört und was nicht. Es muss daher zunächst festgelegt werden, wovon überhaupt die Rede sein soll.

a. Reformpädagogik

Mit dem Begriff der Reformpädagogik wird eine historische Epoche bezeichnet, deren Anfänge im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts liegen und deren Ende zumeist mit 1933 angegeben wird. Auch wenn man die Reformpäda-

1 Vgl. J. F. Herbart, Umriss pädagogischer Vorlesungen (zuerst 1835), in: Sämtliche Werke, Bd. 10, hg. v. K. Kehrbach u. O. Flügel, Aalen 1964 (Neudruck der Ausg. von 1888), S.65-135, hier S.69.

2 W. Brezinka, Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik, München 1978, S.70.

3 Vgl. W. Herzog, Pädagogik und Psychologie. Eine Einführung, Stuttgart 2005.

gogik aus ihrem historischen Kontext herauslöst – wie bei Benner⁴ und auf andere Weise auch bei Oelkers⁵ –, ist es doch diese Zeit, die die Kriterien abgibt, um zu entscheiden, was zur Reformpädagogik gehört und was nicht. Ein abschließender Konsens über diese Kriterien besteht allerdings nicht. Im Folgenden werden diejenigen genannt, an denen sich die anschließende Diskussion orientiert.⁶

Kindorientierung: Die Erziehung orientiert sich am Kind und nicht an Politik, Gesellschaft, Kultur oder an den Erwachsenen. Reformpädagogik geht „vom Kinde aus“ und nimmt an, im Kind liege der Maßstab für das pädagogische Handeln.

Natürlichkeit: Die Orientierung am Kind ist Befolgung der Natur. Das Kind verfügt über einen inneren Bauplan, der seine Entwicklung anleitet. Da die Natur des Kindes zudem gut ist, kann sich die Erziehung darauf beschränken, die Entfaltung der kindlichen Kräfte begleitend zu unterstützen. Auch die pädagogischen Institutionen sind auf das naturhafte Werden des Kindes einzustellen. Der natürlichen Entwicklung stehen eine „natürliche Erziehung“ und ein „natürlicher Unterricht“ zur Seite.

Selbsttätigkeit: Als naturhaftes Wesen ist das Kind aktiv und zur Selbstbestimmung fähig. Seine Aktivität begründet die Idee der Arbeitsschule (*école active; active school*) und stellt auch die Grundlage der Projektmethode dar. Methodisch kann die Erziehung auf Indoktrination und Autoritarismus verzichten. Im Extremfall gewinnt die Beziehung zum Kind egalitären Charakter, was Konzepte wie (schulische) Selbstverwaltung, Selbstregierung (*self-government*) und Selbsterziehung der Kinder begründet.

Ganzheitlichkeit: Das Kind und die Umstände, unter denen es aufwächst, werden ganzheit-

lich betrachtet. Körper, Seele und Geist bilden eine unteilbare Einheit, die in der Erziehung zu respektieren ist. Als ganzheitliches Wesen stellt das Kind eine *Persönlichkeit* dar, was auch für den Erzieher oder Lehrer gilt. Pädagogisch führt der Anspruch auf Ganzheitlichkeit zur *Gemeinschaft* als Sozialform (Arbeits-, Schul-, Klassen- und Erziehungsgemeinschaft u.ä.), didaktisch zu den Konzepten des Epochen- und Gesamtunterrichts.

Erleben: Als natürliches Wesen steht das Kind über Empfindungen und Erlebnisse in Beziehung zur Welt. Nicht abstraktes Wissen, sondern konkrete Anschauung und lebendige Erfahrungen sollen die Erziehung und den Unterricht leiten. Das Erleben begründet einen gewissen Antiintellektualismus sowie eine Affinität zum Musischen und zur musischen Bildung als Aufgabe der Schule.

Kritisch gewendet, führen diese fünf Kriterien zu einer Skepsis gegenüber der Institutionalisierung von Erziehung und Unterricht in Form von Organisationen (wie insbes. der Schule). Die Schule erscheint als „Zuchthaus“⁷, das die Kinder ihrer Seele beraubt und die Lehrer zu „Kindermördern“⁸ macht. Die Schulkritik der Reformpädagogik ist oft radikal und militant, in ihrer institutionellen Blindheit aber zu meist auch naiv.⁹

Die Kriterien zeigen, dass es nicht leicht ist, die Reformpädagogik auf eine historische Epoche einzugrenzen. Insofern gibt es durchaus eine „Reformpädagogik vor der ‚Reformpädagogik‘“¹⁰, wenn nicht gar eine perennierende reformpädagogische Kritik am pädagogischen *Mainstream*. Die Kriterien zeigen zudem, dass die Reformpädagogik eher auf der semantischen als auf der begrifflichen Ebene eine Einheit darstellt.¹¹ Denn was es genau heißt, „vom

4 Vgl. z.B. D. Benner, Die Permanenz der Reformpädagogik, in: T. Rülcker/J. Oelkers (Hg.), Politische Reformpädagogik, Bern 1998, S.15-36.

5 Vgl. J. Oelkers, Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim 2005⁴.

6 Vgl. Oelkers, Dogmengeschichte, a.a.O. (Anm. 5); J. Oelkers, Reformpädagogik, in: D. Benner/J. Oelkers (Hg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim 2004, S.783-806, insbes. S.794f.; E. Skiera, Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine Einführung, München 2003.

7 F. Mauthner, Wörterbuch der Philosophie. Neue Beiträge zu einer Kritik der Sprache (zuerst 1911), Bd. 2, Zürich 1980, S.388.

8 Ebd.

9 Vgl. B. Zymek, Die Schule als kulturkritisches Konstrukt und ihre Kontrastfolien. Kritische Anmerkungen zur Schulkritik der Reformpädagogik, in: Rülcker/Oelkers, a.a.O. (Anm. 4), S.187-200.

10 Oelkers, Dogmengeschichte, a.a.O. (Anm. 5), S.27ff.

11 Den einheitlichen Charakter der Reformpädagogik hat vor allem Nohl betont (vgl. H. Nohl, Die päd-

Kinde aus“ zu gehen, was unter der „Natur“ des Kindes und unter „natürlicher Entwicklung“ zu verstehen ist und inwiefern Aktivität, Ganzheitlichkeit, Persönlichkeit, Gemeinschaft und Erleben mehr als Schlagworte sind, muss im Einzelnen geklärt werden.

b. Psychologie

Während die Reformpädagogik eher von praktischer als von theoretischer Gestalt ist,¹² haben wir es im Falle der Psychologie mit einer *Wissenschaft* zu tun. Zwar gibt es eine lange Tradition des psychologischen Alltagsdenkens, gerade für unser Thema ist aber von besonderer Bedeutung, dass die Psychologie gegen Ende des 19. Jahrhunderts praktisch gleichzeitig mit dem Aufkommen der verschiedenen reformpädagogischen Strömungen den Status einer *Wissenschaft* erlangt hat. Allerdings gibt es analog zur Reformpädagogik die Psychologie nicht. Stellt schon die Reformpädagogik nur bedingt eine einheitliche Bewegung dar,¹³ so ist dies im Falle der Psychologie noch weniger der Fall. Für eine Wissenschaft ist der Begriff der Bewegung zudem unpassend. Zwar gab sich die Psychologie schon früh auch organisatorische Strukturen (in Form von Publikationsorganen, Gesellschaften, Kongressen u.ä.), den Charakter einer sozialen Bewegung hat sie aber nicht.¹⁴ Noch am ehesten könnte man dies den außerakademischen Psychologien, die damals eben-

falls entstanden sind, wie der *Psychoanalyse* und der *Individualpsychologie*, attestieren, die sich zwar auch als Wissenschaft zu etablieren versuchten, ihren Zusammenhalt aber doch wesentlich über die Person ihrer Begründer fanden.¹⁵

Die Bestimmung des Verhältnisses von Psychologie und Reformpädagogik ist nicht nur wegen der zeitlichen Parallele zwischen der Entstehung der Psychologie als Wissenschaft und der historischen Epoche der Reformpädagogik reizvoll, sondern auch, weil die fruchtbarste Entwicklungsphase in beiden Fällen in die ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts fällt. In der Zeit vor und nach dem Ersten Weltkrieg herrschte eine außerordentliche Vielfalt von Ideen, Konzepten und Positionen, und dies nicht nur in der Reformpädagogik, sondern auch in der Psychologie. In beiden Fällen stellt das Jahr 1933 zudem eine Zäsur dar, die bei der Psychologie zu einem Einbruch, nach 1945 zu einer Neuorientierung und bei der Reformpädagogik zum Abschluss ihrer historischen Epoche führte.

Die Sichtung der Grenzen des Forschungsfeldes zeigt, dass eine erschöpfende Darstellung des Verhältnisses von Reformpädagogik und Psychologie nicht angestrebt werden kann. Ich beschränke mich daher auf die in der Reformpädagogik am stärksten beachteten Richtungen der Psychologie: Experimentalpsychologie, Kinderpsychologie, Psychoanalyse und Individualpsychologie, die dank ihres exemplarischen Charakters eine Gesamtbeurteilung des Forschungsfeldes durchaus zulassen.

gogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt/M. 1961⁵).

- 12 Das zeigt eine Reihe von Schulmodellen, die oft mit dem Begriff der Reformpädagogik gleichgesetzt werden: Montessori-Schule, Waldorf-Schule, Odenwaldschule, Daltonplan-Schule, Jenaplan-Schule, Freinet-Schule etc.
- 13 Wiederum war es Nohl, der den Bewegungskarakter der Reformpädagogik herausgestrichen hat, wobei er beide Formulierungen kannte: die „pädagogische Bewegung“ (im Singular) und die „pädagogischen Bewegungen“ (im Plural) (vgl. Nohl, Die pädagogische Bewegung, a.a.O., Anm. 11).
- 14 Wissenschaftliche Gemeinschaften leben von der Kritik und sind daher prinzipiell egalitär strukturiert, während eine soziale Bewegung zumeist einen Führer hat, der nicht selten auch ihr Gründer ist. Solche Gründer- und Führerfiguren gab es in der Reformpädagogik zuhauf.

-
- 15 Freud sprach explizit von der „psychoanalytischen Bewegung“ (vgl. S. Freud, Zur Geschichte der psychoanalytischen Bewegung, zuerst 1914, in: ders., „Selbstdarstellung“. Schriften zur Geschichte der Psychoanalyse, hg. v. I. Grubrich-Simitis, Frankfurt/M. 1984, S.141-201). Adler sah in der Individualpsychologie sogar eine „Massenbewegung“ (vgl. A. Adler, Vorrede, in: E. Wexberg, Hg., Handbuch der Individualpsychologie, Bd. 1, München 1926, S.Vf., hier S.V).

2. Psychologie als Experimentalwissenschaft: Erlebnispsychologie und experimentelle Pädagogik

a. Wilhelm Wundt und die Erlebnispsychologie

Das Licht der akademischen Welt erblickte die Psychologie als *Experimentalwissenschaft*. Dafür steht der Name von *Wilhelm Wundt* (1832-1920), der 1879 in Leipzig ein experimental-psychologisches Laboratorium einrichtete. Allerdings hat Wundt die Psychologie nicht ausschließlich als experimentelle Wissenschaft begründet. Das Experiment war ihm lediglich die Methode für die „elementaren Gebiete der Psychologie“¹⁶, während er für die höheren psychischen Vorgänge eine methodisch anders geartete *Völkerpsychologie* vorsah.¹⁷ Wundts Völkerpsychologie war allerdings wenig innovativ und bestand im Wesentlichen aus der Kompilierung von Daten über Sprache, Mythos, Kunst und Sitte aus verschiedenen kulturwissenschaftlichen Disziplinen.

Den Gegenstand der Experimentalpsychologie sah Wundt im „unmittelbaren Tathbestand des individuellen Bewusstseins“.¹⁸ Während Naturwissenschaften wie Physik oder Chemie die Erfahrung vom Subjekt abstrahieren, um Aussagen über die materielle Wirklichkeit machen zu können, ist es Aufgabe der Psychologie, „die unmittelbare Erfahrung in ihrer Entstehung und in den wirklich gegebenen Wechselbeziehungen ihrer Bestandtheile zu analysieren.“¹⁹ Insofern interessiert sich die Psychologie nicht für die Außenwelt, sondern für die Art und Weise, wie diese dem Individuum in seiner Innenwelt gegeben ist.

Die Psychologie ist demnach keine Naturwissenschaft im strengen Sinn, sondern eher

eine *Geisteswissenschaft*. Als „Teilwissenschaft der Philosophie“²⁰ ist sie „die allgemeinste Geisteswissenschaft und zugleich die Grundlage aller einzelnen“²¹. Ihre Nähe zur Naturwissenschaft ergibt sich lediglich aus der Übernahme des Experiments. Sie entnimmt „der Methodik der exakten Naturforschung die Waffen ...“, um, so weit es möglich ist, selbst zur exakten Wissenschaft zu werden.“²²

Die Aufgabe des Experiments liegt in der Kontrolle der inneren Wahrnehmung. Zwar kann die Beobachtung eigener Erlebnisse nicht *als solche* kontrolliert werden, aber das Experiment ermöglicht, die *Situation*, in der die psychische Innenwelt erkundet wird, zu standardisieren. Das ideale Untersuchungsobjekt der experimentellen Psychologie sind daher elementare Empfindungen, die durch äußere Reize ausgelöst werden. „Eine Empfindung entsteht unter den für die Beobachtung günstigen Bedingungen, wenn sie durch einen äußeren Sinnesreiz erregt wird.“²³ Auf diese Weise kann das Psychische in seiner *Aktualgenese* erforscht werden.

Damit zeigt sich eine recht enge Bestimmung von Gegenstand und Methode der Psychologie als Experimentalwissenschaft. Indem sie das bewusste Erleben zu ihrem Gegenstand hat, ist die experimentelle Psychologie *Individualpsychologie*,²⁴ die ihre Versuchspersonen aber nicht in ihrer individuellen Besonderheit untersucht, sondern im Rahmen einer *allgemeinen* oder *typischen* Perspektive, die zudem aus methodischen Gründen auf den *Erwachsenen* beschränkt ist. Die Forschung in Wundts Laboratorium war denn auch weitgehend an der Sinneswahrnehmung bei erwachsenen Versuchspersonen ausgerichtet.²⁵ Pädagogisch hatte sie wenig zu bieten.

Das war ganz im Sinne von Wundt, der die Psychologie noch 1913 als „ein wesentlich the-

16 W. Wundt, *Die Psychologie im Kampf ums Dasein*, Leipzig 1913, S.29.

17 Vgl. W. Wundt, *Logik der Geisteswissenschaften*, Stuttgart 1908³, S.225ff.; vgl. auch G. Jüttemann (Hg.), *Wilhelm Wundts anderes Erbe. Ein Missverständnis löst sich auf*, Göttingen 2006.

18 W. Wundt, *Ueber die Definition der Psychologie*, in: *Philosophische Studien* 12(1896), S.1-66, hier S.22.

19 Ebd., S.28.

20 Wundt, *Die Psychologie*, a.a.O. (Anm. 16), S.32.

21 W. Wundt, *Grundriss der Psychologie*, Leipzig 1914¹², S.18.

22 Wundt, *Logik*, a.a.O. (Anm. 17), S.51.

23 Wundt, *Grundriss*, a.a.O. (Anm. 21), S.27.

24 Vgl. Wundt, *Logik*, a.a.O. (Anm. 17), S.162ff.

25 Vgl. K. Danziger, *Constructing the Subject. Historical Origins of Psychological Research*, Cambridge 1990, p.27ff.

oretisches Forschungs- und Lehrgebiet²⁶ verteidigte. Trotz des wachsenden Interesses an der Anwendung psychologischer Erkenntnisse auf die Pädagogik und die Psychiatrie, könne niemand erwarten oder gar wünschen, dass dies jemals anders werde. Auf den bescheidenen Erkenntnisstand der Psychologie seiner Zeit ansprechend, hielt es Wundt für bedenklich, „wenn man anwenden will, wo das Wissen noch allzu beschränkt ist oder auf allzu unsicheren Grundlagen ruht.“²⁷ Wundt befürchtete sogar, durch den Fokus auf praktische Anwendungen könnte die Psychologie „zur Beute der Pädagogik ... werden.“²⁸ Obwohl mit dem für Wundts Psychologie zentralen Begriff des *Erlebens* ein Anknüpfungspunkt bestanden hätte,²⁹ hatte er wenig Einfluss auf die Reformpädagogik.³⁰

b. Meumanns experimentelle Pädagogik

Es blieb nicht bei der besonderen Gestalt, die Wundt der experimentellen Psychologie gegeben hatte. Noch zu seinen Lebzeiten wurden Bereiche dem Experiment zugeführt, die Wundt dafür nicht für zugänglich hielt, so insbesondere das *Denken* in der Würzburger Schule und das *Lernen* bei *Hermann Ebbinghaus* (1850-1909). Pädagogisch interessant war vor allem der Ansatz von Ebbinghaus, der Reihen von sinnlosen Silben auswendig lernte, um festzustellen, wie viel Zeit er zu einem späteren Zeitpunkt brauchte, um das inzwischen Vergessene zu reprodu-

zieren.³¹ 1885 publizierte er die Ergebnisse seiner Selbstversuche in einem Buch mit dem lapidaren Titel „Über das Gedächtnis“.³²

Anders als Wundt interessierte Ebbinghaus nicht, was im *Bewusstsein* einer Person vor sich geht, sondern was sie an *Leistungen* erbringt.³³ Damit befreite er die psychologische Forschung von introspektiven Daten und vom Erleben als Untersuchungsobjekt. Denn wie viele Fehler eine Person beim Versuch, eine memorierte Reihe von Wörtern zu reproduzieren, macht, ist keine Frage der subjektiven Wahrnehmung, sondern lässt sich objektiv feststellen. Ebbinghaus verhalf der Psychologie zu einem Gegenstand, der *außerhalb* der subjektiven Erfahrung und *außerhalb* des Bewusstseins liegt. Das Gedächtnis ist keine anschauliche Gegebenheit, sondern ein theoretisches (hypothetisches) *Konstrukt*, das über Indikatoren auf der Verhaltensebene *erschlossen* werden muss.³⁴

Die Zuwendung der Psychologie zu Verhaltensdaten ist mit Blick auf die Reformpädagogik von doppelter Bedeutung. Einerseits lag Wundts Bestimmung des psychologischen Gegenstandes als anschauliche Aktualität dem reformpädagogischen Kriterium des Erlebens näher. Andererseits bot Wundts Auslegung der experimentellen Methode als Kontrolle der Selbstbeobachtung keine Möglichkeit zur Untersuchung von Kindern. Diese Möglichkeit war mit Ebbinghaus' Variante des psychologischen Experiments gegeben. Nur wechselte dabei der Gegenstand vom Erleben zum Verhalten. *Karl Bühler* (1879-1963) brachte die Neuausrichtung der experimentellen Methodik auf den Begriff

26 Wundt, *Die Psychologie*, a.a.O. (Anm. 16), S.26.

27 W. Wundt, *Über reine und angewandte Psychologie*, in: *Psychologische Studien* 5(1910), S.1-47, hier S.16.

28 Ebd., S.17.

29 Bühler nannte Wundt explizit einen *Erlebnispyschologen* (vgl. K. Bühler, *Die Zukunft der Psychologie und die Schule*. Schriften des Pädagogischen Institutes der Stadt Wien, H. 11, Wien o.J. [1937], S.3).

30 Trotzdem erscheint Wundt in zeitgenössischen Darstellungen gelegentlich als *Pädagoge*, so bei Saube, der einen Einfluss des Wundtschen Voluntarismus auf die Arbeitsschulbewegung konstatiert, ja annimmt, Letztere sei aus Ersterem *hervorgegangen* (vgl. E. Saube, *Deutsche Pädagogen der Neuzeit*. Ein Beitrag zur Geschichte der Erziehungswissenschaft zu Beginn des 20. Jahrhunderts, Osterwieck 1927⁵, S.286).

31 Vgl. G. Benetka, *Denkstile der Psychologie*. Das 19. Jahrhundert, Wien 2002, S.109ff.

32 H. Ebbinghaus, *Über das Gedächtnis*. Untersuchungen zur experimentellen Psychologie, Darmstadt 1992.

33 Vgl. Danziger, *Constructing the Subject*, a.a.O. (Anm. 25), p.142ff.

34 Genau darauf hat Dilthey 1894 mit seiner Kritik der „erklärenden Psychologie“ reagiert, der er vorwarf, Konstruktionen zu bilden, die im subjektiven Erleben nicht einlösbar seien, während die Psychologie doch den Auftrag hätte, Erlebnisse zu analysieren (vgl. Herzog, *Pädagogik und Psychologie*, a.a.O., Anm. 3, S.75ff.).

des *Leistungsexperiments*.³⁵ Indem er auf Köhlers Versuche mit Schimpansen verwies, bemerkte er: „Ähnlich muß man auch beim Kinde vorgehen, d.h. jeweils diejenigen vereinfachten und durchsichtigen äußeren Bedingungen herstellen, unter denen es sich *erstens* mit voller Hingabe für die Erreichung des Zieles einsetzt und die es *zweitens* gestatten, den Ausfall der Leistung einwandfrei festzustellen und psychologisch zu deuten.“³⁶

Die Wende, die Ebbinghaus der experimentellen Psychologie gab, ebnete ihr den Weg in die Pädagogik. Dafür steht allerdings weniger der Name von Ebbinghaus als derjenige von *Ernst Meumann* (1862-1915).³⁷ Meumann war zwischen 1891 und 1897 Assistent von Wundt und von dessen Psychologieverständnis stark beeinflusst. Trotzdem begründete er eine eigenständige Forschungstradition, die er mit dem Namen „experimentelle Pädagogik“ versah. In deren Mittelpunkt stellte Meumann „das Studium des Schulkinde, seiner Eigenart, seiner Entwicklung und seiner Arbeit.“³⁸ In der Arbeit lag für Meumann die wesentliche Differenz zwischen experimenteller Psychologie und experimenteller Pädagogik. Während Erstere eine „theoretische Wissenschaft“³⁹ ist, die „nur geistige Vorgänge und Arten solcher Vorgänge kennt“,⁴⁰ sieht Letztere die geistigen Vorgänge

aus einer praktischen Perspektive, d.h. „speziell unter dem Gesichtspunkte der Arbeit“⁴¹.

Meumann wollte die Pädagogik nach dem Vorbild der Psychologie Wundts zur *Wissenschaft* machen. Dadurch wurde die experimentelle Pädagogik attraktiv für die Professionalisierungsbestrebungen der Volksschullehrer um die Wende zum 20. Jahrhundert.⁴² Verschiedene Lehrervereine waren bereit, die experimentelle Pädagogik nicht nur ideell, sondern auch materiell zu unterstützen.⁴³ Die engen Beziehungen Meumanns zur Lehrerschaft zeigen sich auch daran, dass er zu den Initiatoren des „Bundes für Schulreform“ gehörte, der 1908 in Berlin gegründet wurde. Die experimentelle Pädagogik galt ihm als wissenschaftliche Parallele zur Schulreformbewegung.⁴⁴ Beziehungen hatte er insbesondere zu *Otto Scheibner* (1877-1961), einem Vertreter der Arbeitsschulbewegung, den er während seiner Tätigkeit an der Universität Leipzig kennen gelernt hatte. Wohl nicht zuletzt unter dem Einfluss von Scheibner trat der Gedanke der Arbeit immer mehr in den Vordergrund von Meumanns Schaffen.⁴⁵ Auch die für die Reformpädagogik charakteristische Fokussierung des Kindes findet sich bei Meumann. Dank der Einführung des Experiments werde die Pädagogik „mehr, als es bisher geschehen konnte, bei allen pädagogischen Fragen ... vom Kinde auszugehen suchen.“⁴⁶ Der Erzieher und der Lehrer – zwischen beiden unterschied Meumann nicht⁴⁷ – rücken an die zweite Stelle.

35 Vgl. K. Bühler, Die geistige Entwicklung des Kindes, Jena 1922³, S.59.

36 Ebd.

37 Ein prominenter Vorläufer von Meumann war *Hugo Münsterberg* (1863-1916), auf den hier aber nicht eingegangen werden kann (vgl. W. Herzog, Psychologische Wissenschaft und pädagogische Reform. Die experimentelle Psychologie als Basis einer neuen Pädagogik?, in: J. Oelkers/F. Osterwalder, Hg., Die neue Erziehung. Beiträge zur Internationalität der Reformpädagogik, Bern 1999, S.265-303). Ebenso wenig kann hier die mit Meumann vergleichbare Position von *Wilhelm August Lay* (1862-1926) erörtert werden (vgl. C. Hopf, Die experimentelle Pädagogik. Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts, Bad Heilbrunn 2004, S.105ff., 151ff.).

38 E. Meumann, Entstehung und Ziele der experimentellen Pädagogik, in: Die Deutsche Schule 5(1901), S.65-92, 139-153, 213-223 u. 272-288, hier S.283.

39 Ebd., S.67.

40 Ebd., S.68.

41 Ebd.

42 Vgl. M. Schubeius, Und das psychologische Laboratorium muss der Ausgangspunkt pädagogischer Arbeiten werden! Zur Institutionalisierungsgeschichte der Psychologie von 1890-1933, Frankfurt/M. 1990.

43 Vgl. M. Lamberti, Radical Schoolteachers and the Origins of the Progressive Education Movement in Germany, 1900-1914, in: History of Education Quarterly 40(2000), p.22-48.

44 Vgl. E. Meumann, Experimentelle Pädagogik und Schulreform, in: Zs. f. pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik 12(1911), S.1-13.

45 Vgl. P. Müller, Ernst Meumann als Begründer der experimentellen Pädagogik, Bazenheid 1942, S.46f.

46 Meumann, Entstehung und Ziele, a.a.O. (Anm. 38), S.214.

47 Vgl. Müller, a.a.O. (Anm. 45), S.93.

So sehr zwischen der experimentellen Pädagogik und der Reformpädagogik Entsprechungen bestehen, so gering war trotzdem der Einfluss Ersterer auf Letztere. Schon im Grundsätzlichen vertrat Meumann ein Erziehungsverständnis, das eher technologisch als „natürlich“ ausgerichtet war. Den Ausgangspunkt beim Kinde zu nehmen, hieß für Meumann keineswegs, auf Einwirkung zu verzichten, ganz im Gegenteil. Ihr Schicksal besiegelte die experimentelle Pädagogik denn auch nicht zuletzt durch die hohen Erwartungen auf den praktischen Nutzen ihrer Erkenntnisse, die sie weckte.⁴⁸ Denn erfüllen konnte sie diese nicht. Die experimentelle Pädagogik erwies sich „immer deutlicher als Fehlschlag“⁴⁹ und erlebte nach Meumanns Tod (1915) einen raschen Zerfall.⁵⁰

Massiv war die *Kritik*, die sich die experimentelle Pädagogik gefallen lassen musste. Zurückgewiesen wurde insbesondere das *Experiment*, das als unangemessen empfunden wurde, um pädagogische Sachverhalte zu erkunden. Bereits 1905 bezichtigte *Ernst Weber* (1873-1948) die „Experimentier-Pädagogik“, nichts als „banale Wahrheiten“⁵¹ zu erzeugen, „die wegen ihrer Selbstverständlichkeit keinen pädagogischen Wert besitzen.“⁵² Als Lehrer dürfe man sich „nicht ankränkeln lassen von der Bläse psychologischer Gedanken“⁵³, denn das seelische Verhalten des unterrichtenden Lehrers sei „in der Grundstimmung ein ästhetisches, kein wissenschaftliches“⁵⁴. Auch *Georg Kerschensteiner* (1854-1932) glaubte, die so genannte experimentelle Psychologie werde „ewig da aufhören, wo die eigentlichen Geheimnisse der Seele begin-

nen.“⁵⁵ *Friedrich Wilhelm Foerster* (1869-1966) hielt es der Sache nach für „völlig ausgeschlossen, daß uns die experimentelle Methode jemals etwas über die tiefere Psychologie des höheren und des niederen Lebens im Menschen sagen kann.“⁵⁶ Foerster plädierte für „eine tiefe psychologische Intuition, die durch keine bloß mechanische Methode ersetzt werden kann.“⁵⁷

Angesichts dieser Kritik kann nicht erstaunen, dass die experimentelle Pädagogik unter den pädagogischen Reformbewegungen, die von Nohl aufgeführt werden,⁵⁸ nicht erscheint. Auch Nohl meint, die experimentelle Pädagogik versage „vor der letzten pädagogischen Aufgabe“⁵⁹, nämlich der Einwirkung auf das Individuum, das immer ein konkretes, lebendiges *Du* sei. Gefordert wird eine „andere Psychologie“⁶⁰ als Grundlage der pädagogischen Arbeit.

Man könnte meinen, dass *Maria Montessori* (1870-1952) der experimentellen Pädagogik näher gestanden hätte, war sie doch der Überzeugung, nur die *Experimentalwissenschaft* könne den Weg zu einer neuen praktischen Erziehung weisen.⁶¹ Doch Montessoris eigene „Experimentalpädagogik“⁶² weist mit der experimentellen Pädagogik Meumanns wenig Gemeinsamkeiten auf.⁶³ Wo sich Meumann auf Wundt beruft, da greift Montessori auf *Jean Itard* (1774-1838) zurück, in dem sie den „Begründer der wissenschaftlichen Pädagogik“⁶⁴ sieht. So sehr sich Montessori in eine Tradition empiris-

48 Vgl. Lamberti, a.a.O. (Anm. 43), p.41ff.

49 K. Zeidler (zuerst 1926), zit. n. J. Oelkers, Die große Aspiration. Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert, Darmstadt 1989, S.203.

50 Vgl. Hopf, a.a.O. (Anm. 37), S.275ff.; Müller, a.a.O. (Anm. 45), S.80; Schubeius, a.a.O. (Anm. 42), S.177; M. Depaape, Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA 1890-1940, Weinheim 1993, S.74ff.

51 E. Weber, Experimentier-Pädagogik, in: Der Säemann 1(1905), S.21-27, hier S.23.

52 Ebd.

53 Ebd., S.25.

54 Ebd.

55 G. Kerschensteiner, Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung (zuerst 1921), München 1965⁹, S.72.

56 F. W. Foerster, Schule und Charakter. Moralpädagogische Probleme des Schullebens, Zürich 1920, S.252.

57 Ebd., S.254.

58 Vgl. Nohl, Die pädagogische Bewegung, a.a.O. (Anm. 11), S.30ff.

59 Ebd., S.115.

60 Ebd., S.118.

61 Vgl. M. Montessori, Die Entdeckung des Kindes, hg. v. P. Oswald u. G. Schulz-Benesch, Freiburg 2005¹⁸, S.37.

62 Ebd., S.24f.

63 Meumann hat sich denn auch sehr kritisch zu Montessori geäußert (vgl. E. Meumann, Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen, Bd. 3, Leipzig 1922², S.412ff.).

64 Montessori, Die Entdeckung, a.a.O. (Anm. 61), S.28.

tischer und positivistischer Wissenschaft einfügt,⁶⁵ ihr Wissenschaftsverständnis ist höchst eigenwillig. Ihre pädagogischen „Experimente“ entsprechen im Wesentlichen ihren Erfahrungen in den Kinderhäusern, in denen sie seit 1898 gearbeitet und die sie zum Teil selber gegründet hatte.⁶⁶ Wissenschaft war ihr nicht distanzlose Analyse, sondern „leidenschaftliche *Liebe* für die Geheimnisse der Natur“⁶⁷. Ihre Ansichten zur Psyche des Kindes hat sie gerade *nicht* experimentell gewonnen. Eher kamen sie *zufällig* zustande: als *Entdeckungen*, die sie während ihrer Arbeit als Erzieherin machte.⁶⁸

Die experimentelle Psychologie wurde in ihrer pädagogischen Relevanz in Frage gestellt, weil sie wesentlichen Idealen des reformpädagogischen Denkens widersprach, so auch dem Kriterium der *Gemeinschaft*. Der dezidierte Individualismus der experimentellen Pädagogik, den Meumann von Wundt übernommen hatte,⁶⁹ war der hauptsächliche Grund, weshalb sich *Peter Petersen* (1884-1952), der als Hamburger Gymnasiallehrer und Direktor der Lichtwarkschule mit Meumann zusammengearbeitet hatte, bei seinen eigenen Bemühungen um die Fundierung einer wissenschaftlichen Pädagogik von der Psychologie abwandte.⁷⁰ *Aloys Fischer*

(1880-1937), der Meumann ebenfalls nahe stand,⁷¹ orientierte sich schließlich an der *Soziologie*, um die individualistischen Einseitigkeiten der experimentellen Pädagogik zu überwinden.

3. Psychologie als Gesetzeswissenschaft: Die Kinderpsychologie

Reformpädagogik *und* traditionelle Pädagogik waren sich weitgehend einig, dass eine Wissenschaft von der Erziehung nicht experimentell verfahren kann. Den Status als akademische Disziplin erlangte die Pädagogik daher in Deutschland nicht wie in den USA über den Weg der empirischen Forschung, sondern über die Bestärkung ihrer Bindungen an die Philosophie. Die „Geisteswissenschaftliche Pädagogik“, die in der Weimarer Republik schließlich tonangebend wurde,⁷² verstand sich als hermeneutische Reflexion einer Erziehungswirklichkeit, die dem Wissenschaftler gleichsam wie ein Text vorgegeben ist.⁷³ Objekt dieser Reflexion waren nicht zuletzt die pädagogischen Reformbewegungen, die – insbesondere bei Nohl⁷⁴ – nicht nur künstlich zur Einheit verbunden, sondern auch in ihrer Radikalität gezähmt wurden. Argumentiert wurde nicht mehr „vom Kinde aus“, sondern – wie vor allem bei Spranger⁷⁵ – vor dem Hintergrund einer objektiv existierenden Wertsphäre. In theoretischer Hinsicht lagen die Vertreter der „Geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ dem Denkstil der Reformpädagogik trotzdem näher als demjenigen der experimentellen Pädagogik.

War die experimentelle Psychologie von geringem Einfluss auf die Reformpädagogik, so stellt sich die Frage, wie dem im Falle der *Kinderpsychologie* ist, die sich ebenfalls um die Wende zum 20. Jahrhundert formierte. Eine Pädagogik „vom Kinde aus“ müsste empfänglich sein für ein Forschungsprogramm, das sich

65 Vgl. C. Hofer, Die pädagogische Anthropologie Maria Montessoris oder: Die Erziehung zum neuen Menschen, Würzburg 2001.

66 Vgl. Montessori, Die Entdeckung, a.a.O. (Anm. 61), insbes. S.43ff.

67 Ebd., S.7. In der Ausg. von 1913 heißt es sogar, der „Mann der Wissenschaft“ sei „nicht der gewandte Handhaber der Instrumente, [sondern] der Priester der Natur“ (M. Montessori, Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. Nach den Grundsätzen der wissenschaftlichen Pädagogik methodisch dargelegt, Stuttgart 1913, S.7).

68 Vgl. M. Montessori, Kinder sind anders (zuerst 1935), Frankfurt/M. 1980, S.158ff.

69 „Es ist ... der Gesichtspunkt der *Individualpädagogik*, d.h. das Verhältnis von Erzieher und Erzogenem, das wir in den Mittelpunkt der ganzen Erziehungswissenschaft stellen ...“ (E. Meumann, Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen, Bd. 1, Leipzig 1922², S.47).

70 Vgl. H. Blankertz, Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar 1982, S.291f.

71 Vgl. Hopf, a.a.O. (Anm. 37), S.286ff.

72 Vgl. Oelkers, Aspiration, a.a.O. (Anm. 49), S.207ff.

73 Vgl. Herzog, Pädagogik und Psychologie, a.a.O. (Anm. 3), S.81f.

74 Vgl. Nohl, Die päd. Bewegung, a.a.O. (Anm. 11).

75 Vgl. E. Spranger, Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit, Halle 1922³.

an der Untersuchung der kindlichen Entwicklung orientiert. Gemäß Oelkers wurde die Entwicklungspsychologie „zu einer der grundlegenden Theorien der Reformpädagogik, weil sie die beiden Motive der natürlichen Entwicklung und der Selbsttätigkeit des Kindes in Verbindung mit sozialer Kooperation perfekt zum Ausdruck brachte.“⁷⁶ Doch *die* Entwicklungspsychologie gibt es genau so wenig wie *die* experimentelle Psychologie.

a. Von William Preyer zu Stanley Hall

Ihre Initialphase hatte die Entwicklungspsychologie fast zur gleichen Zeit wie die experimentelle Psychologie.⁷⁷ Wenn auch eine analoge Gründerfigur wie im Falle der experimentellen Psychologie schwer auszumachen ist, so kommt doch *William Thierry Preyer* (1841-1897) eine besondere Bedeutung zu. Denn Preyer kam ohne den spekulativen Seelenbegriff aus, und er versuchte, die Mittel der *Physiologie* zu nutzen, um die Kinderpsychologie als empirische Wissenschaft zu begründen.⁷⁸

Außerhalb Deutschlands waren es vor allem die *Paidologie* und die *Child Studies*, die sich des Studiums des Kindes annahmen.⁷⁹ Dabei vertrat auch die *Paidologie* eine dezidiert naturwissenschaftliche Position, während die *Child Studies* wenig wählerisch waren bei der Auswahl ihrer Methoden.⁸⁰ Ihr Begründer war

Granville Stanley Hall (1844-1924), der bei Wundt studiert hatte und dessen Schriften auch ins Deutsche übersetzt wurden.⁸¹ Hall nannte die Kinderforschung „eine noch nicht klassifizierte und in einem gewissen Sinne beispiellose Bewegung – teils Psychologie, teils Anthropologie, teils Medizin und Hygiene.“⁸² In der Pädagogik aller Stufen besitze sie eine breite praktische Seite.

Tatsächlich waren die pädagogischen Ambitionen der *Child-Study-Bewegung* groß. Hall imaginierte eine pädagogische Praxis, die „fast ganz, Punkt für Punkt, auf das Studium der Entwicklungsstufen des Kindes gegründet [ist]“,⁸³ und stellte sich vor, die *Child Studies* könnten die wissenschaftliche Grundlage für eine ideale Schule legen. Doch der Anspruch ließ sich ebenso wenig einlösen wie im Falle der experimentellen Pädagogik. Münsterberg attackierte den Positivismus der Kinderforschung. Selbst wenn deren Daten von psychologischer Bedeutung wären, „even then we ought not to exaggerate our hopes for real information. As long as the thousand little facts are not connected by a theory, the facts are dead masses, and if they are only illustrations of a theory, they do not teach us anything new.“⁸⁴ Während nicht wenige Vertreter der Reformpädagogik die *Child Studies* enthusiastisch aufnahmen, ging die akademische Psychologie zunehmend auf Distanz. Hall selber zog sich nach 1911 von der Bewegung zurück.⁸⁵ Wie die experimentelle Pädagogik und die *Paidologie* verloren die *Child Studies* rasch an Einfluss.

76 Oelkers, Reformpädagogik, a.a.O. (Anm. 6), S.796.

77 Vgl. R. B. Cairns, *The Emergence of Developmental Psychology*, in: P. H. Mussen (Ed.), *The Handbook of Child Psychology*, Vol. 1, New York 1983, p.41-102; E. Höhn, *Geschichte der Entwicklungspsychologie und ihrer wesentlichsten Ansätze*, in: H. Thomae (Hg.), *Handbuch der Psychologie*, Bd. 3, Göttingen 1959, S.21-45; G. Reinert, *Grundzüge einer Geschichte der Human-Entwicklungspsychologie*, in: H. Balmer (Hg.), *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts*, Bd. 1, Zürich 1976, S.862-896.

78 Vgl. W. Preyer, *Die Seele des Kindes. Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren* (zuerst 1882), Leipzig 1905⁶.

79 Vgl. Depaepe, a.a.O. (Anm. 50), S.131ff., 161ff.

80 Vgl. ebd., S.142ff.; E. F. Davidson/L. T. Benjamin, *A History of the Child Study Movement in America*, in: J. A. Glover/R. R. Ronning (Ed.), *Historical Foundations of Educational Psychology*, New York 1987, p.41-60; E. C. Lagemann, *An Elusive Science*.

The Troubling History of Education Research, Chicago 2000, p.23ff.; A. W. Siegel/S. H. White, *The Child Study Movement: Early Growth and the Development of the Symbolized Child*, in: H. W. Reese (Ed.), *Advances in Child Development and Behavior*, Vol. 17, New York 1982, p.233-285.

81 Vgl. G. St. Hall, *Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik*, Altenburg 1902.

82 Ebd., S.26.

83 Ebd., S.227.

84 H. Münsterberg, *Psychology and Education*, in: *Educational Review* 16(1898), p.105-132, hier p.116.

85 Vgl. Davidson/Benjamin, a.a.O. (Anm. 80), p.56.

b. Das allgemeine und das individuelle Kind

Als Wissenschaft wurde die Kinderpsychologie weder von Preyer noch von Hall begründet. Ihre eigentlichen Begründer waren in den USA *James Mark Baldwin* (1861-1934) und in Deutschland *William Stern* (1871-1938), *Karl Bühler* (1879-1963) und *Charlotte Bühler* (1893-1974).⁸⁶ 1914 erschien die „Psychologie der frühen Kindheit“ von William Stern, an der seine Frau Clara wesentlich mitgearbeitet hatte. 1918 publizierte Karl Bühler seine „Geistige Entwicklung des Kindes“, und 1922 folgte Charlotte Bühler mit ihrem Buch über „Das Seelenleben des Jugendlichen“, das 1928 um „Kindheit und Jugend“ ergänzt wurde. Alle diese Bücher erlebten in kurzer Zeit mehrere Auflagen und wurden breit rezipiert – auch in reformpädagogischen Kreisen.

Wissenschaftstheoretisch war der Ansatz der Sterns genauso wie derjenige der Bühlers biologisch.⁸⁷ Karl Bühler hielt es für selbstverständlich, dass die Kinderpsychologie ihren Gegenstand um seiner selbst willen erforscht, also unbeeinflusst von praktischen Erwartungen irgendwelcher Art.⁸⁸ Hauptziel der kinderpsychologischen Forschung war ihm die „Erkenntnis der großen Phasen und Gesetze der Entwicklung“.⁸⁹ Bühler zielte auf eine „gesetzeswissenschaftliche Forschung“, die „nicht das Individuum, sondern das gesetzmäßig Allgemeine“ zum Ziel hat.⁹⁰ Dies schien ihm erreichbar, wenn sich die Psychologie an die Biologie anlehnt und den Entwicklungsprozess als planmäßige *Reifung* versteht. Dementsprechend gehört zum Begriff der Entwicklung „im ursprünglichen und echten

Sinn des Wortes“⁹¹ zweierlei, „nämlich *Anlagen* im Ausgangszustand und ein *Plan* (Ziel, Richtung) des Werdens“⁹².

Welche Konsequenzen sich aus einer biologischen Auffassung der Entwicklung ergeben, kann das Beispiel von Stern zeigen, der zum Verhältnis von Anlage und Umwelt schreibt:

„Ein bestimmter Same kann aufgrund seiner innerlich vorbereiteten Beschaffenheit immer nur eine Pflanze bestimmter Art hervorbringen. Aber mit welcher Schnelligkeit, in welcher Güte, in welcher speziellen Form sich die Pflanze entwickelt, das hängt nur ... zum Teil von der Beschaffenheit des Samens selbst ab; die eindeutige Determination erfolgt hier erst durch Sonne und Wasser, durch Erdreich und Düngung, durch die Konkurrenz mit anderen Gewächsen, durch die Pflege des Gärtners, durch den Zwang des Spaliers, kurz, durch äußere Einflüsse. – Die Anwendung des Bildes auf unser Problem ergibt sich von selbst. Die kindlichen Anlagen sind nicht eindeutige Prädestinationen dessen, was kommen wird, sondern Zukunftsanweisungen mit Spielraum, und innerhalb dieses Spielraumes betätigt [sic] sich nun Erziehung und Umwelt, um die tatsächliche Entwicklung herbeizuführen.“⁹³

Die Metaphorik ist deutlich. Auch wenn Anlage und Umwelt Bedeutung eingeräumt wird, liegt der *Spielraum*, von dem Stern spricht, nur darin, dass die Entwicklung beschleunigt oder verzögert werden kann. Pädagogisch kann nur auf das *Tempo* und den *Ausprägungsgrad* der Entwicklung Einfluss genommen werden, nicht auf deren Richtung und Ziele.

Die Metaphorik schlägt Brücken zur Reformpädagogik. Referenzen an die Kinderpsychologie finden sich in den reformpädagogischen Schriften häufig. Ein Beispiel gibt *Ellen Key* (1849-1926), deren Sympathie für die Kinderpsychologie so weit ging, dass sie sich zur Anhängerin einer „Religion der Entwicklung“⁹⁴ erklärte. Es „müßte eine

86 Vgl. Höhn, a.a.O. (Anm. 77), S.22ff.; Reinert, a.a.O. (Anm. 77), S.881f., 884ff.

87 Vgl. G. Benetka, *Psychologie in Wien. Sozial- und Theoriegeschichte des Wiener Psychologischen Instituts 1922-1938*, Wien 1995, S.115ff.; L. Schenk-Danzinger, *Zur Geschichte der Kinderpsychologie: Das Wiener Institut*, in: *Zs. f. Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 16(1984), S.85-101.

88 Vgl. Bühler, *Die geistige Entw.*, a.a.O. (Anm. 35), S.54.

89 Ebd.

90 Ebd., S.63.

91 Ebd., S.56.

92 Ebd.

93 W. Stern, *Psychologie der frühen Kindheit* (zuerst 1914), Darmstadt 1981, S.31.

94 E. Key, *Das Jahrhundert des Kindes*, Weinheim 1992, S.121. Das Buch erschien 1900 im schwedischen Original und 1902 in deutscher Übersetzung. Es erlebte in kurzer Zeit mehrere Auflagen.

Sintflut der Pädagogik kommen, bei der die Arche nur Montaigne, Rousseau, Spencer und die neue kinderpsychologische Literatur zu enthalten brauchte!⁹⁵ Zugespißt wird diese Deklamation durch eine Bemerkung von Schlüter, der der Schule vorwirft, sich „gegen den heiligen Geist der Entwicklung“⁹⁶ zu versündigen, was sie „zum Verbrechen an der Menschheit“⁹⁷ mache. Bezeichnend an diesen Äußerungen ist erstens, dass der Entwicklungsgedanke religiös überhöht wird, und zweitens, dass die Referenz nicht nur der Kinderpsychologie, sondern auch Montaigne, Rousseau und Spencer erwiesen wird, die alle in die *vorwissenschaftliche* Phase der Disziplin gehören.

Der Vorteil eines naturalistischen Verständnisses von Entwicklung liegt in der eleganten Lösung des pädagogischen Methodenproblems. Die Methode liegt gleichsam im Kind, das einem immanenten Ziel zustrebt. Friedrich Schlünz sah für den bildenden Menschen als wesentliche Aufgabe, den Vorgang des körperlichen, seelischen oder geistigen Wachstums „den inneren Entwicklungsnotwendigkeiten des zu Bildenden entsprechend *geschehen* zu lassen“⁹⁸. Montessori nannte die Erziehung eine „Unterstützung der seelischen Entwicklung des Kindes“⁹⁹, das „den Schlüssel zu seinem rätselhaften individuellen Dasein von allem Anfang in sich [trägt]“¹⁰⁰. Nicht anders als Bühler und Stern glaubte sie, das Kind verfüge „über einen inneren Bauplan der Seele und über vorbestimmte Richtlinien für seine Entwicklung“¹⁰¹.

Allerdings zeigt sich hier ein gravierendes Problem, denn die Orientierung am „individuellen Dasein“ (Montessori) des Kindes widerspricht dem gesetzeswissenschaftlichen Anspruch der Kinderpsychologie. Nicht nur die experimentelle Psychologie, sondern auch die Entwicklungspsychologie der damaligen Zeit war eine *allgemeine* Psychologie, die weder zum Individuum noch zu individuellen Differenzen etwas zu sagen wusste. Das Kind in seiner spezifischen Eigenart ist der Kinderpsychologie nicht zu Gesicht gekommen. Doch wie der modernen Pädagogik generell, war auch der Reformpädagogik genau dies wichtig: das Kind in seiner *einmaligen* und *unverwechselbaren* Gestalt.¹⁰² Insofern scheint Montessori ihr Konzept des „inneren Bauplans“ nicht gesetzeswissenschaftlich gemeint zu haben, sondern als *Blaupause* für eine *individuelle* Entwicklung.¹⁰³ Allein schon dadurch bestand eine Rezeptionssperre gegenüber der Kinderpsychologie, und es kann verständlich werden, weshalb das reformpädagogische Kind wenig Gemeinsamkeiten mit dem psychologischen Kind hatte.¹⁰⁴ Die Kinderpsychologie war für die Reformpädagogik eher „ideologisch“ als wissenschaftlich wichtig – für ihr Bild des Kindes als aktives, selbstgenügsames und von innen geleitetes Wesen, das nicht Objekt einer pädagogischen Fremdeinwirkung, sondern Subjekt einer „Selbsterziehung“ ist.¹⁰⁵

95 Ebd., S.177f.

96 G. Schlüter, Vom Kinde aus (zuerst 1920), in: C. Hofer/J. Oelkers (Hg.), Schule als Erlebnis. Vergessene Texte der Reformpädagogik, Braunschweig 1998, S.98-102, hier S.100.

97 Ebd.

98 F. Schlünz, Von der wesentlichen Haltung. Wider die Schulreform, Hamburg 1920, S.7, Herv. W.H.

99 Montessori, Kinder sind anders, a.a.O. (Anm. 68), S.48.

100 Ebd., S.55. Wenn sie eine Erziehungsmethode überhaupt habe, so Montessori anderswo, dann gründe sich diese „auf die psychische Entwicklung des normalen Kindes“ (M. Montessori, Frieden und Erziehung, hg. v. P. Oswald/G. Schulz-Benesch, Freiburg 1973, S.119).

101 Montessori, Kinder sind anders, a.a.O. (Anm. 68), S.56.

102 Gemäß Oelkers ist der Bezug auf das individuelle Kind sogar konstitutiv für die Reformpädagogik (vgl. J. Oelkers, Die Natur des Kindes. Theorieprobleme der Reformpädagogik, in: Neue Sammlung 28, 1988, S.474-485).

103 Vgl. Oelkers, Dogmengeschichte, a.a.O. (Anm. 5), S.204f.

104 Zum Kind der Reformpädagogik vgl. ebd., S.113ff. Von Seiten der Kinderpsychologie wurde Montessori zum Teil heftig kritisiert (vgl. z.B. Stern, a.a.O., Anm. 93, S.9f., 191ff.; M. Muchow, Das Montessori-System und die Erziehungsgedanken Friedrich Fröbels, in: H. Hecker/M. Muchow, Friedrich Fröbel und Maria Montessori, Leipzig 1927, S.57-198).

105 Der Begriff der Selbsterziehung war in der Reformpädagogik weit verbreitet und findet sich sowohl bei Montessori, Steiner und Foerster, aber auch bei Adler, Künkel oder Bernfeld.

4. Psychologie als Apparatewissenschaft: Die Psychoanalyse

Nicht nur die akademische Psychologie, sondern auch die *Psychoanalyse* hat sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts dem Kinde zugewandt. Allerdings ist die Psychoanalyse weder als Kinderpsychologie entstanden, noch liegt ihr Fokus im Kind. Ihr Anliegen ist die Heilung neurotischer Erkrankungen. *Sigmund Freud* (1856-1939), der Begründer der Psychoanalyse, fand zudem erst allmählich zu den Grundlagen der analytischen Therapie, nachdem er anfänglich mit Hypnose und einem „kathartischen Verfahren“ gearbeitet hatte. Auch in theoretischer Hinsicht hat die Psychoanalyse erst mit der Zeit zu ihrer spezifischen Gestalt gefunden. Als Geburtsstunde der Psychoanalyse lässt sich das Jahr 1900 nennen, als Freud seine „Traumdeutung“ veröffentlichte, in der die Wende zu einem psychologischen Behandlungsverfahren erstmals deutlich wird.¹⁰⁶

a. Erziehung zwischen Natur und Kultur

Zu Erziehungsfragen hat sich Freud kaum geäußert; als Begründer einer „psychoanalytischen Pädagogik“ kann er nicht gelten. Explizit schreibt er in einem seiner späten Texte, er habe sich mit der „Anwendung der Psychoanalyse auf die Pädagogik, die Erziehung der nächsten Generation“,¹⁰⁷ „kaum je ... beschäftigt“¹⁰⁸. Er freue sich aber sagen zu können, dass seine Tochter Anna „sich diese Arbeit zur Lebensaufgabe gesetzt hat“.¹⁰⁹ Auch wenn man nicht wirklich sagen kann, *Anna Freud* (1895-1962) habe ihr Lebenswerk pädagogischen Themen gewidmet

– weit zahlreicher sind ihre Beiträge zur Kinderanalyse und analytischen Kindertherapie –, ist doch richtig, dass sie sich zur pädagogischen Bedeutung der Psychoanalyse verschiedentlich geäußert hat, so insbesondere in einem 1930 erstmals erschienenen Buch zur „Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen“.

Die Psychoanalyse beansprucht, menschliches Verhalten aus einer dem Bewusstsein entzogenen Schicht psychischer Wirklichkeit zu erklären. Sigmund Freud sprach von einer „Tiefenpsychologie“¹¹⁰, die es erlaube, die Grenzen der Erlebnispsychologie zu sprengen und in die unbewussten Bereiche der menschlichen Psyche vorzudringen. Als Modellvorstellung entwickelte Freud die Annahme eines *psychischen Apparats*, „dem wir räumliche Ausdehnung und Zusammensetzung aus mehreren Stücken zuschreiben, den wir uns also ähnlich vorstellen wie ein Fernrohr, ein Mikroskop u. dgl.“¹¹¹ Damit erscheint auch die Psychoanalyse als *Naturwissenschaft*. Gemäß Freud ist es gerade die Annahme eines psychischen Apparats, die die Psychoanalyse „in den Stand gesetzt [hat], die Psychologie auf einer ähnlichen Grundlage aufzurichten wie jede andere Naturwissenschaft, z.B. wie die Physik.“¹¹² Zwar fehlt der Psychoanalyse das Experiment als Methode, doch kann sie dieses durch das Verfahren der freien Assoziation in der standardisierten analytischen Situation kompensieren: „Wir haben die technischen Mittel gefunden, um die Lücken unserer Bewußtseinsphänomene auszufüllen, deren wir uns also bedienen wie die Physiker des Experiments.“¹¹³

106 Inoffiziell könnte man das Jahr 1895 als Geburtsstunde nennen, da mit dem (damals unveröffentlicht gebliebenen) „Entwurf einer Psychologie“ bereits wesentliche Grundlagen der Psychoanalyse geschaffen wurden (vgl. S. Freud, Aus den Anfängen der Psychoanalyse. Briefe an Wilhelm Fließ. Abhandlungen und Notizen aus den Jahren 1887-1902, Frankfurt/M. 1975).

107 S. Freud, Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse (zuerst 1933), in: Studienausg., Bd. 1, Frankfurt/M. 1974, S.448-608, hier S.575.

108 Ebd.

109 Ebd., S.575f.

110 S. Freud, Das Interesse an der Psychoanalyse (zuerst 1913), in: ders., Darstellungen der Psychoanalyse, Frankfurt/M. 1987, S.102-129, hier S.109.

111 S. Freud, Abriss der Psychoanalyse (zuerst 1938), in: ders., Abriss der Psychoanalyse. Das Unbehagen in der Kultur, Frankfurt/M. 1974, S.7-61, hier S.9.

112 Ebd., S.52.

113 Ebd. Dass die Psychoanalyse allerdings nicht *nur* Naturwissenschaft ist, sondern auch eine „Deutungskunst“ (Freud) darstellt, bildet den Grund, weshalb über ihren wissenschaftstheoretischen Status eine anhaltende Kontroverse besteht (vgl. z.B. P. Ricœur, Die Interpretation. Ein Versuch über Freud, Frankfurt/M. 1999⁴).

Die Psychoanalyse erscheint als *Apparatewissenschaft*, die genauso wie die Psychologie von Ebbinghaus mit unanschaulichen Konzepten und theoretischen Konstrukten operiert, die dem Erleben *nicht* zugänglich sind, für dessen Erklärung aber unabdingbar scheinen. Der psychische Apparat steht zudem für den „besonders strengen Glauben an die Determinierung des Seelenlebens“¹¹⁴, durch den sich die Psychoanalyse gemäß Freud auszeichnet. Seine Ausformung erfährt er in den ersten Lebensjahren. Wie Anna Freud, die ursprünglich Lehrerin war und auch einige Zeit unterrichtet hatte, schreibt, befinden sich die öffentlichen Erzieher in Hort, Kindergarten und Schule in einer schwierigen Lage. „Der Mensch wird ... früher fertig, als man es sich im allgemeinen vorstellt.“¹¹⁵ Wer die Eigenheiten eines Kindes aufdecken wolle, müsse daher „zu jenen Erziehern zurückgehen, die tatsächlich in seinem Leben die ersten waren: also in die Zeit vor dem fünften Lebensjahr und in das Elternhaus.“¹¹⁶

Übereinstimmend mit der Kinderpsychologie ihrer Zeit, sieht Anna Freud im kindlichen Wesen keine unverstänliche Sammlung von Sonderbarkeiten, sondern „eine notwendige Aufeinanderfolge von Entwicklungsstufen, wie man sie beim Wachsen des menschlichen Körpers längst zu sehen gelernt hat.“¹¹⁷ Auf eine orale folgen eine anale und eine phallische Phase, die in den Ödipuskomplex münden, an dessen Überwindung eine Latenzperiode anschließt, die mit dem Eintritt in die Pubertät zum Abschluss der kindlichen Entwicklung führt. Folge des Ödipuskomplexes ist eine Differenzierung des psychischen Apparats. Es bildet sich ein Über-Ich, das die Funktion des Gewissens übernimmt.

Die Psychoanalyse denkt an dieser Stelle äußerst konkretistisch:

„Ueber die Herkunft dieser inneren Stimme oder des Gewissens, wie man sie gewöhnlich be-

zeichnet, besteht bei uns kein Zweifel. Sie ist die Fortsetzung der Elternstimme, die jetzt nur von innen anstatt wie früher von aussen her wirksam ist. Das Kind hat ein Stück Vater oder Mutter oder vielmehr die Gebote und Verbote, die es immer wieder von ihnen erhalten hat, gleichsam verschluckt und zu einem Bestandteil seines eigenen Wesens umgewandelt.“¹¹⁸

Was anfänglich außen war, befindet sich nun innen. „Das alte Verhältnis zwischen Kind und Eltern setzt sich ... im eigenen Innern des Kindes weiter fort.“¹¹⁹

Trotz der Analogie zum körperlichen Wachstum bietet das psychoanalytische Verständnis der kindlichen Entwicklung wenig Entsprechung zur reformpädagogischen Idee einer von innen geleiteten Entfaltung der menschlichen Psyche. Denn die Differenzierung des psychischen Apparats verdankt sich nicht einem inneren Plan, sondern der „Not des Lebens“, die gemäß Freud nicht nur der „Motor der Entwicklung“ sondern auch eine „strenge Erzieherin“¹²⁰ ist. Immer liegt über dem Einzelnen der „Schatten des Objekts“¹²¹, der seiner Selbstbestimmung Grenzen setzt. Mutter und Vater kann das Kind nie wirklich entfliehen; „... der Preis, den das Kind für die Ablösung von den Eltern zu zahlen hat, ist ihre Einverleibung.“¹²²

Die Erziehung vertritt gegenüber dem Kind die Kultur, die dem Menschen ein konstitutives Unbehagen bereitet, da sie ihn am Ausleben seiner Triebe hindert.¹²³ Sie kann „ohne weitere Bedenken als Anregung zur Überwindung des Lustprinzips, zur *Ersetzung* desselben durch das

118 Ebd., S.79.

119 Ebd., S.80.

120 S. Freud, Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse (zuerst 1917), in: Studienausg., Bd. 1, Frankfurt/M. 1974, S.33-445, hier S.347.

121 S. Freud, Massenpsychologie und Ich-Analyse (zuerst 1921), in: Studienausg., Bd. 9, Frankfurt/M. 1974, S.61-134, hier S.102. „Objekt“ meint in der Sprache der Psychoanalyse in erster Linie eine wichtige Bezugsperson.

122 A. Freud, Einführung, a.a.O. (Anm. 115), S.80.

123 Vgl. S. Freud, Das Unbehagen in der Kultur (zuerst 1930), in: Studienausg., Bd. 9, Frankfurt/M. 1974, S.191-270.

114 S. Freud, Über Psychoanalyse. Fünf Vorlesungen (zuerst 1909), in: ders., Darstellungen der Psychoanalyse, Frankfurt/M. 1987, S.50-101, hier S.82.

115 A. Freud, Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen. Vier Vorträge (zuerst 1930), Bern 1935², S.17.

116 Ebd.

117 Ebd., S.44.

Realitätsprinzip beschrieben werden.¹²⁴ Wo die Reformpädagogik die embryonale Entwicklung für extrauterin kontinuierbar hält,¹²⁵ da rechnet die Psychoanalyse mit dem Zusammenstoß von Natur und Kultur. Anna Freud geht so weit, in der Erziehung eine Art Krieg zu vermuten: „Die ersten Erzieher und das kleine Kind stehen sich gegenüber wie zwei feindliche Parteien. Die Eltern wollen etwas, was das Kind nicht will, das Kind will, was die Eltern nicht wollen.“¹²⁶ Dementsprechend stolz dürfen die Eltern sein, „wenn es ihnen gelungen ist, aus dem schreienden, störenden, schmutzigen Säugling ein gesittet in seiner Bank sitzendes Schulkind zu machen. Es gibt nicht viele Gebiete auf der Welt, auf denen ähnliche Umwandlungen zustandegebracht werden.“¹²⁷

Doch die Umwandlung von Natur in Kultur ist voller Risiken. Schon für Sigmund Freud war klar, dass die Aufgabe der Erziehung, nämlich dem Kind Triebbeherrschung zu lehren, mit *Einschränkungen* verbunden ist. Dem Kind „die Freiheit geben, daß es uneingeschränkt allen seinen Impulsen folgt, ist unmöglich.“¹²⁸ Deshalb gilt: „Die Erziehung muss ... hemmen, verbieten, unterdrücken und hat dies auch zu allen Zeiten reichlich besorgt.“¹²⁹ Allerdings soll es mit der Unterdrückung nicht zu weit gehen, da eine restriktive Triebeinschränkung zu pathologischen Reaktionen führt. Freud weist der Erziehung einen Mittelweg zu

„zwischen der Scylla des Gewährenlassens und der Charybdis des Versagens“.¹³⁰

b. Psychoanalyse als Kritik der Erziehung

Eine vermehrte Zuwendung der Psychoanalyse zu pädagogischen Fragen ist seit ca. 1905 zu beobachten.¹³¹ In diesem Jahr erschienen Freuds „Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie“, die der Psychoanalyse eine entwicklungspsychologische Wende gaben.¹³² Eine der ersten explizit psychoanalytischen Bemühungen um die Pädagogik stammt von *Sándor Ferenczi* (1873-1933). Der Text, den er 1908 auf dem ersten Psychoanalytischen Kongress in Salzburg vorgetragen hatte, ist typisch für viele Beiträge zur psychoanalytischen Pädagogik aus dieser Zeit. Gleich zu Beginn heißt es, „daß die heutige Kindererziehung die verschiedensten Neurosen förmlich hochzüchtet.“¹³³ Dafür verantwortlich sei ein unnötiges Ausmaß an Zwang und Einschränkung, in deren Folge das Kind zur Verdrängung von Gedanken und Strebungen genötigt werde. Der Pädagogik wird vorgehalten, „seit undenklichen Zeiten keinen nennenswerten Fortschritt zu verzeichnen“,¹³⁴ was damit zu tun habe, dass die falsche Erziehung zu Erwachsenen führe, die ihrerseits falsch erziehen.

124 S. Freud, Formulierungen über die zwei Prinzipien des psychischen Geschehens (zuerst 1911), in: Studienausg., Bd. 3, Frankfurt/M. 1980, S.13-24, hier S.22, Herv. W.H.

125 So hat Montessori im neugeborenen Kind einen „geistigen Embryo“ und im Kind ab ca. drei Jahren einen „sozialen Embryo“ gesehen (vgl. Montessori, Kinder sind anders, a.a.O., Anm. 68, S.31, passim). Die Idee, die Ontogenese lasse sich als Weiterschreibung der Embryogenese verstehen, wurde auch in der Kinderpsychologie vertreten (z.B. bei Preyer oder Piaget).

126 A. Freud, Einführung, a.a.O. (Anm. 115), S.80. Die Kriegsmetaphorik schafft Bezüge zur Reformpädagogik, wo sie allerdings kritisch gemeint ist, während der Psychoanalyse der Krieg zwischen den Generationen unvermeidbar scheint.

127 Ebd., S.69.

128 Freud, Neue Folge, a.a.O. (Anm. 107), S.577.

129 Ebd., S.578.

130 Ebd. „Versagen“ ist das deutsche Wort für Frustration. Eine frustrationsfreie Erziehung hielt Freud für unmöglich.

131 Zur Geschichte der psychoanalytischen Pädagogik vgl. R. Ekstein/R. L. Motto, Psychoanalyse und Erziehung – Vergangenheit und Zukunft, in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 12(1963), S.213-224; H. Füchtner, Psychoanalytische Pädagogik. Über das Verschwinden einer Wissenschaft und die Folgen, in: Psyche 32(1978), S.193-210.

132 Vgl. S. Freud, Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie (zuerst 1905), in: Studienausg., Bd. 5, Frankfurt/M. 1982, S.37-145. Freud hat den *genetischen* Gesichtspunkt, d.h. die Phasenfolge der psychosexuellen Entwicklung, erst in diesem Aufsatz ausgearbeitet. Vorher war die Psychoanalyse beschränkt auf eine *dynamische*, eine *ökonomische* und eine *topische* Betrachtungsweise.

133 S. Ferenczi, Psychoanalyse und Pädagogik (zuerst 1908), in: ders., Schriften zur Psychoanalyse, Bd. 1, Frankfurt/M. 1982, S.1-11, hier S.1.

134 Ebd., S.3.

In diesen unsäglichen Zirkel lasse sich nur eingreifen, wenn die „Kenntnisse über die wirkliche Psychologie des Kindes, die wir Freud verdanken“,¹³⁵ verbreitet werden. Wenig später doppelte Ferenczi nach: „Ich muß immer wieder auf die Reform der Erziehung zurückkommen, wenn ich an die Heilung der sozialen Übel denke.“¹³⁶ Von der Reform der Erziehung durch die Psychoanalyse wurde Großartiges erwartet.

Die Perspektive auf die Erziehung war kritisch und utopisch zugleich. Es dominierte eine Sympathie für das leidende Kind und sein gequältes Leben,¹³⁷ eine Parteilichkeit, die vor lauter Empörung vergaß anzugeben, was denn zu tun wäre, damit es besser wird. *Fritz Wittels* (1880-1950), ein Wiener Arzt und Psychoanalytiker, hielt den Grundgedanken für einfach:

„Lasset eure Kinder in Ruhe. Erzieht sie nicht, denn ihr könnt sie nicht erziehen. Besser wäre es, die Lehrer schrieben tausendmal in ihr Schulheft: ich soll die Kinder in Ruhe lassen! als dass sie schreiben lassen: während des Unterrichtes darf man nicht sprechen! Man spricht viel vom Jahrhundert des Kindes. Das wird aber erst anbrechen, wenn die Erwachsenen einsehen werden, dass die Kinder weniger von ihnen als sie von den Kindern zu lernen haben.“¹³⁸

Das tönt sehr nach Reformpädagogik und stimmt fast wörtlich mit Äußerungen von Ellen Key überein.¹³⁹

135 Ebd., S.4.

136 S. Ferenczi, Die Bedeutung der Psychoanalyse für Rechtswesen und Gesellschaft (zuerst 1913), in: ders., Zur Erkenntnis des Unbewussten und andere Schriften zur Psychoanalyse, München 1978, S.207-216, hier S.216.

137 Damit bestand zumindest rhetorisch ein Bezug zur Reformpädagogik, insbes. zu Montessori und deren quasi-religiösen Stilisierung des Kindes zum Opfer irreführender Erwachsener, deren „seelenlosen Händen“ es ausgesetzt ist (vgl. Montessori, Kinder sind anders, a.a.O., Anm. 68, S.36, 301ff.).

138 F. Wittels, Die Befreiung des Kindes, Stuttgart 1927, S.254.

139 Zum Beispiel: „Das Kind nicht in Frieden zu lassen, das ist das größte Verbrechen der gegenwärtigen Erziehung gegen das Kind“ (Key, a.a.O., Anm. 94, S.78).

Wo die Diagnose konkreter wurde, da fiel der psychoanalytische Blick auf den Erzieher. *Hermann von Müller* hielt es geradezu für bemerkenswert, dass sich die Psychoanalyse „mit der psychologischen Erforschung nicht auf das Erziehungsobjekt beschränkt, sondern neben dem Zögling in gleicher Weise auch den Erzieher in Betracht zieht.“¹⁴⁰ Die unnötigen Versagungen, die Eltern ihren Kindern zufügen, erklären sich aus ihren eigenen unbewussten Konflikten. Deshalb forderten die Psychoanalytiker, der Erzieher oder Lehrer habe sich einer Analyse zu unterziehen, bevor er seine Arbeit aufnehme. „Es gibt kein anderes Mittel als die individuelle Psychoanalyse, den Erziehenden von der wahren Bedeutung und den wahren Motiven seines Tuns zu überzeugen.“¹⁴¹ Angesichts der schwierigen Aufgabe des Erziehers, seinen Weg zwischen zu viel Versagen und zu wenig Gewährlassen zu finden, glaubte auch Freud, die einzig zweckmäßige Vorbereitung auf den Beruf des Erziehers sei eine gründliche psychoanalytische Schulung. „Am besten ist es, wenn er selbst analysiert worden ist, denn ohne Erfahrung an der eigenen Person kann man sich die Analyse doch nicht zu eigen machen.“¹⁴²

c. Versuche mit Erziehungsreformen

Von ihrer einseitig kritischen Sicht auf die Erziehung ist die psychoanalytische Pädagogik erst allmählich abgekommen. Dabei spielten Erfahrungen mit praktischen Erziehungsversuchen eine nicht unwichtige Rolle. Bekannt geworden sind insbesondere ein Heim für zweibis vierjährige Kinder, das *Vera Federovna Schmidt* (1889-1937) von 1921 bis 1925 in Moskau geführt hatte,¹⁴³ ein Fürsorgeheim für verwahrloste Jugendliche in Österreich (zunächst in Oberhollabrunn, dann in St. Andrä), das *August*

140 H. v. Müller, Psychoanalyse und Pädagogik, in: Zs. f. pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik 18(1917), S.177-198, 263-286 u. 353-375, hier S.355.

141 W. Reich, Eltern als Erzieher, in: Zs. f. psychoanalytische Pädagogik 1(1926), S.65-74, hier S.73.

142 Freud, Neue Folge, a.a.O. (Anm. 107), S.578.

143 Vgl. V. Schmidt, Psychoanalytische Erziehung in Sowjetrußland. Bericht über das Kinderheim-Laboratorium in Moskau, Leipzig 1924.

Aichhorn (1878-1949) von 1918 bis 1923 leitete,¹⁴⁴ eine Privatschule in Wien, die von Anna Freud, *Dorothy Burlingham* (1891-1979) und *Eva Rosenfeld* (1892-1977) gegründet wurde und von 1927 bis 1932 Bestand hatte, und das *Kinderheim Baumgarten* in einem Vorort von Wien, dessen pädagogische Leitung bei *Siegfried Bernfeld* (1892-1953) lag und das von August 1919 bis April 1920 existierte.¹⁴⁵

Exemplarisch sei im Folgenden auf das *Kinderheim Baumgarten* eingegangen.¹⁴⁶ Bei den Insassen des Heimes, das in einem ehemaligen Kriegsspital eingerichtet wurde, handelte es sich um rund 250 jüdische Kriegswaisen beiderlei Geschlechts im Alter zwischen drei und 16 Jahren. Bernfeld, der mit einer Reihe von Erziehern und Lehrern zusammenarbeitete, wollte die Kinder sozialistisch und jüdisch erziehen. Wie Ferenczi war er der Meinung, dass „keine ‚neue Erziehung‘ ... möglich [ist] ohne Aufbau auf den Grundlagen der Freudschen Psychologie.“¹⁴⁷ Daneben orientierte sich Bernfeld an reformpädagogischen Grundsätzen von Maria Montessori, Berthold Otto und Gustav Wyneken.¹⁴⁸ Konsequenz wurde auf Autoritarismus und Strafen verzichtet; die Erzieher sollten durch ihr Vorbild wirken. Man handelte in „Zuversicht in die Entwicklungsgesetze der kindlichen Seele“¹⁴⁹ wobei „das auffallendste Charakteristikum“¹⁵⁰ des Heimes die Gestaltung der *Beziehungen* der Erwachsenen zu den Kindern war. Diese gestalteten sich nach folgender Formel: „unbedingte Liebe und Achtung gegenüber

den Kindern; rücksichtslose Hemmung aller Macht-, Eitelkeit-, Herrscher-, Erziehungsgelüste in sich selber.“¹⁵¹

Entsprechend dem Stand der psychoanalytischen Theoriebildung¹⁵² beruhte die „eigentliche Erziehung“¹⁵³ im Kinderheim Baumgarten auf der „Bildung der Affekte und Triebe“¹⁵⁴ der Kinder. Dazu nutzte man deren Bereitschaft, sich in Gruppen („Gemeinschaften“) zusammenzuschließen, in denen die Erzieher eine Führerrolle übernahmen.¹⁵⁵ Organisatorisch folgte man der Idee der *Schulgemeinde* und überließ vieles der Selbstorganisation durch die Kinder. Es dominierte eine Art negative Erziehung à la Rousseau, insofern das pädagogische Tun der Erwachsenen eher ein *Nicht-Tun* war, „viel mehr Beobachten, Zusehen, Leben, als ein stetes Mahnen, Strafen, Lehren, Fordern, Verbieten, Anfeuern und Belohnen.“¹⁵⁶ Damit war keine *Laissez-faire*-Pädagogik gemeint, denn die Erzieher waren sehr wohl bereit, auch ihre eigenen Ansprüche einzubringen. Bernfeld vermerkt: „Die Antinomie zwischen dem berechtigten Willen des Kindes und dem berechtigten Willen des Lehrers löst keine Pädagogik auf, vielmehr besteht sie in dieser Antinomie.“¹⁵⁷

Über den Erfolg des Kinderheims schreibt Bernfeld, dass nach einem halben Jahr jede Spur von Verwahrlosung von den Kindern wie weggewischt war; „sie waren zwar nicht gebildet worden, und sie waren noch nicht erzogen, aber sie waren bildungs- und erziehungsfähig und -willig geworden.“¹⁵⁸ Als wenig erfolgreich beurteilte Bernfeld den unterrichtlichen Bereich, und zwar weil der Versuch, einen

144 Vgl. A. Aichhorn, *Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. Zehn Vorträge zur ersten Einführung* (zuerst 1925), Bern 2005¹¹.

145 Vgl. S. Bernfeld, *Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung* (zuerst 1921), in: Siegfried Bernfeld: *Sämtliche Werke*, Bd. 11, hg. v. U. Herrmann, Weinheim 1996, S.9-154.

146 Für eine Analyse von Bernfelds Arbeit im Kinderheim Baumgarten im Kontext seiner frühen Schriften vgl. A. Koch, *Siegfried Bernfelds Kinderheim Baumgarten. Voraussetzungen jüdischer Erziehung*, Phil. Diss., Hamburg 1974.

147 Bernfeld, *Kinderheim*, a.a.O. (Anm. 145), S.92.

148 Vgl. ebd., S.9.

149 Ebd., S.47.

150 Ebd., S.49.

151 Ebd., S.50.

152 Die wichtigsten Schriften Freuds zur Ich-Psychologie erschienen erst in den 1920er Jahren (vgl. H. Hartmann, *Ich-Psychologie. Studien zur psychoanalytischen Theorie*, Stuttgart 1972).

153 Bernfeld, *Kinderheim*, a.a.O. (Anm. 145), S.91.

154 Ebd.

155 Vgl. ebd., S.93ff., 97f. Für ein ausführliches Beispiel einer solchen Gruppenbildung vgl. W. Hoffer, *Ein Knabenbund in einer Schulgemeinde*, in: S. Bernfeld (Hg.), *Vom Gemeinschaftsleben der Jugend. Beiträge zur Jugendforschung*, Leipzig 1922, S.76-144.

156 Bernfeld, *Kinderheim*, a.a.O. (Anm. 145), S.43.

157 Ebd., S.63.

158 Ebd., S.41.

„richtigen“ Schulbetrieb einzurichten, mit den erzieherischen Prinzipien des Heimes nicht kompatibel war.

„Die übliche Schulorganisation erwächst aus keinen kindlichen oder kindgemäßen Bedingungen, sondern sie ist von Erwachsenen, und nicht einmal von Pädagogen, sondern letzten Endes von Politikern und Juristen, zwar aus sehr gutem Instinkt, aber nicht aus dem der neuen ‚Erziehung‘, zwar zu einem sehr klaren Zweck, aber nicht zu dem der Erziehung sozialer Menschen geschaffen. Die Schulgemeinde ist ihr völliges Gegenteil; und es ist schlechterdings unmöglich, daß diese jenes schütze, erhalte, durchführe. Schulgemeinde oder ‚Schule‘. Beides miteinander ist undenkbar.“¹⁵⁹

Selbst die Idee der *Arbeitsschule* ist noch zu „pädagogisch“, als dass sie Bernfeld hätte akzeptieren können. Wäre er frei gewesen, so hätte es im Kinderheim Baumgarten *keine Schule* gegeben. „Die Kinder hätten genau das, gerade dann und genau soviel gelernt, als sich aus dem ständigen Verkehr zwischen ihnen und uns Erwachsenen für sie ergeben hätte.“¹⁶⁰

Gerade weil das Kinderheim Baumgarten *schulisch* kein Erfolg war, kann es insgesamt nicht als erfolgreich beurteilt werden.¹⁶¹ Organisatorisch endete es in einem Fiasko, da das Projekt – nach Darstellung Bernfelds – von der administrativen Leitung und der Trägerschaft hintertrieben wurde. Seinen Glauben an die Möglichkeit erzieherischer Reformen nahm Bernfeld später zurück. In seinem „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ postulierte er als zutrefflichen „Grundpfeiler einer künftigen neuen

Erziehungswissenschaft“¹⁶² neben der Psychoanalyse den Marxismus, womit die Erziehung nicht mehr im Lichte der Gemeinschaft, sondern in demjenigen der *Gesellschaft* erscheint. In ihrer *sozialen* Funktion erweist sich die Erziehung als „gesellschaftliche Maßnahme gegenüber Kindern“¹⁶³ und ist damit nicht frei, Visionen einer besseren Gesellschaft zu verwirklichen.¹⁶⁴ Die Einsicht in die sozialen Grenzen der Erziehung „verurteilt jegliche Bemühung, *vor* vollzogener Änderung der gesellschaftlichen Struktur etwas an ihrer Erziehungsorganisation zu verändern“¹⁶⁵, als müßig. Zwar ist unter der Gunst besonderer Umstände vieles möglich. Aber Bestand kann eine Erziehungsreform nur haben, wenn zuvor die Gesellschaft verändert wird. Bernfeld erscheint es wenig plausibel, „daß der Wille der Erzieher die Schranken durchbrechen wird, welche die sozialen Grenzen [der Erziehung] darstellen.“¹⁶⁶

Einsichten dieser Art zwangen die Psychoanalyse, ihren kritischen Blick auf die Erziehung zu relativieren. Dafür steht paradigmatisch erneut eine Äußerung von Ferenczi, der in einem 1928 publizierten Referat schreibt: „Ich muß gestehen, wir sind noch nicht in der Lage, den erzieherischen Wert der Psychoanalyse genau zu umschreiben; wir können auch noch keine praktischen Vorschriften im einzelnen für die Erziehung geben. ... Wir können Ihnen ... eher sagen, wie Sie Ihre Kinder *nicht* erziehen sollen, als wie Sie sie erziehen sollen.“¹⁶⁷

159 Ebd., S.109.

160 Ebd., S.102.

161 Das Urteil Herrmanns, der von einem „ungemein erfolgreichen Versuch“ spricht (U. Herrmann, Erziehung durch Selbsterziehung. Psychoanalytisch inspirierte Pädagogik in Siegfried Bernfelds Kinderheim Baumgarten, in: V. Fröhlich/R. Göppel, Hg., Paradoxien des Ich. Beiträge zu einer subjektorientierten Pädagogik, Würzburg 1996, S.224-235, hier S.228), ist schwer nachvollziehbar. Selbst die Darstellung Bernfelds stützt das Urteil nicht. Zudem war die Dauer des Versuchs (neun Monate) zu kurz, als dass mehr als die *Grundlagen* für einen wirksamen Reformversuch hätten gelegt werden können.

162 S. Bernfeld, Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung (zuerst 1925), Frankfurt/M. 1976, S.66.

163 Ebd., S.52.

164 Solche Visionen ziehen sich trotz allem weiterhin durch Bernfelds Werk (vgl. E. Adam, Siegfried Bernfeld und die Reformpädagogik. Eine kritische Rezeptionsgeschichte, in: K. Fallend/J. Reichmayr, Hg., Siegfried Bernfeld oder Die Grenzen der Psychoanalyse. Materialien zu Leben und Werk, Basel 1992, S.91-105).

165 Bernfeld, Sisyphos, a.a.O. (Anm. 162), S.123, Herv. W.H.

166 Ebd., S.128.

167 S. Ferenczi, Die Anpassung der Familie an das Kind, in: ders., Schriften zur Psychoanalyse, Bd. 2, Frankfurt/M. 1982, S.212-226, hier S.212f. Schon in einem 1910 erschienenen Aufsatz über „Psychoanalysis and Education“ hatte Ernest Jones (1879-1958) eingestanden, dass die Psychoanalyse nicht

Obwohl die 1920er und 1930er Jahre als Blütezeit der psychoanalytischen Pädagogik gelten,¹⁶⁸ hat die Psychoanalyse auch in dieser Zeit nicht zu einer Theorie der Erziehung gefunden. Was *Willie (Wilhelm) Hoffer* (1897-1967)¹⁶⁹ 1945 schrieb, ist noch heute gültig: „... it would be a mistake to assume that the relation between psychoanalysis and education has developed beyond its infancy.“¹⁷⁰ Insbesondere in theoretischer Hinsicht ist es nicht gelungen, „die Integration von Psychoanalyse und Pädagogik ... zu vollziehen.“¹⁷¹ Wie Bittner und Fröhlich lapidar urteilen, ist die Psychoanalyse als Pädagogik „kaum der Rede wert.“¹⁷²

Auch als *Reformpädagogik* ist sie es nicht, wenn man damit mehr als nur eine Kritik der pädagogischen Praxis verbindet. Nicht zufällig erscheint die psychoanalytische Pädagogik bei Nohl genauso wenig wie die experimentelle unter den pädagogischen Reformbewegungen.¹⁷³ Auch wenn es einzelne Beziehungen zwischen Psychoanalyse und Reformpädagogik gab,¹⁷⁴ stieß die

Psychoanalyse mehrheitlich auf Ablehnung. Symptomatisch ist die Reaktion von Foerster, der auf Grund seiner „ganzen pädagogischen Überzeugung und Erfahrung ... alle Erzieher und Seelsorger aufs nachdrücklichste vor der verhängnisvollen Einseitigkeit und Oberflächlichkeit“¹⁷⁵ der Psychoanalyse warnte. Wahrheit und Irrtum, brauchbare Anregung und gemeingefährlicher Unsinn seien in dieser „geistigen Epidemie“¹⁷⁶ auf eine Weise gemischt, dass deren Auswirkungen auf Theorie und Praxis der Erziehung nur als schädlich bezeichnet werden könnten.¹⁷⁷ Ähnlich urteilte Spranger, der von „einer höchst primitiven Psychologie“¹⁷⁸ sprach und den Materialismus Freuds heftig kritisierte. Freuds Anspruch auf eine Psychologie des Unbewussten wird ins Lächerliche gezogen, wenn Spranger schreibt: „Eine solche Psychologie ist

in der Lage sei, positive Aussagen zur Erziehung zu machen: „... the knowledge gained by psychoanalysis dictates more negative advice than positive: that is, it has less to say about how to instruct a child than about how not to“ (E. Jones, *Papers on Psycho-Analysis*, London 1913, p.408).

168 Das zeigen nicht nur wichtige Buchveröffentlichungen aus der damaligen Zeit, wie Aichhorn, a.a.O. (Anm. 144); Bernfeld, *Sisyphos*, a.a.O. (Anm. 162) u. A. Freud, *Einführung*, a.a.O. (Anm. 115), sondern auch die elf Bde. der *Zs. f. psychoanalytische Pädagogik*, die zwischen 1926 und 1937 erschienen sind.

169 Hoffer wirkte im Kinderheim Baumgarten als Lehrer mit und war während der Zeit, als sich Bernfeld krankheitshalber beurlauben musste, dessen stellvertretender Leiter (vgl. Bernfeld, *Kinderheim*, a.a.O., Anm. 145, S.138).

170 W. Hoffer, *Psychoanalytic Education*, in: *The Psychoanalytic Study of the Child* 1(1945), p.293-307, hier p.293.

171 J. Körner, *Über das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik*, in: *Psyche* 34(1980), S.769-789, hier S.779.

172 G. Bittner/V. Fröhlich, *Maria Montessori und die Psychoanalyse*, in: W. Harth-Peter (Hg.), „Kinder sind anders“. *Maria Montessoris Bild vom Kinde auf dem Prüfstand*, Würzburg 1996, S.103-127, hier S.124.

173 Vgl. Nohl, *Die päd. Bewegung*, a.a.O. (Anm. 11), S.30ff.

174 Zu erwähnen ist auch das Wiener „Haus der Kinder“, das 1922 gegründet und nach Grundsätzen

der Montessori-Pädagogik geführt wurde, aber aufgrund der Hinwendung seiner beiden Leiterinnen zur Psychoanalyse und ihrer Verbindung zu Anna Freud sukzessive eine psychoanalytische Ausrichtung erfuhr. Auch hier kam es nicht zu einer Synthese von Psychoanalyse und Reformpädagogik. Das Experiment war wesentlich an die beteiligten Frauen – Lili Peller-Roubiczek, Emma Plank-Spira und Anna Freud – und deren Bereitschaft zu einer pragmatischen Kooperation gebunden. Aufgrund der politischen Wende 1934 musste das Heim geschlossen werden, und die drei Frauen sahen sich zur Emigration gezwungen (vgl. Bittner/Fröhlich, a.a.O., Anm. 172; S. Gardner/G. Stevens, *Red Vienna and the Golden Age of Psychology, 1918-1938*, New York 1992, S.102ff.).

175 Foerster, a.a.O. (Anm. 56), S.131.

176 Ebd.

177 Schrofle Ablehnung erfuhr die Psychoanalyse auch von Seiten der akademischen Psychologie, so z.B. von Stern, der die Psychoanalyse – ähnlich wie Foerster – mit einer gefährlichen Krankheit verglich (vgl. W. Stern, *Die Anwendung der Psychoanalyse auf Kindheit und Jugend. Ein Protest*, in: *Zs. f. angewandte Psychologie u. psychologische Sammelforschung* 8(1913), S.71-91). Als höchst gefährlich empfand er den psychoanalytischen Ausgriff ins Pädagogische. In ihrer Anwendung auf das Kind sei die Psychoanalyse „nicht nur eine wissenschaftliche Verirrung, sondern eine pädagogische Versündigung“ (ebd., S.91).

178 E. Spranger, *Psychologie des Jugendalters* (zuerst 1925), Leipzig 1929¹², S.133.

nicht Tiefenpsychologie, sondern in Wahrheit Oberflächenpsychologie.“¹⁷⁹

Für den Widerstand gegenüber der Psychoanalyse war auch ihr Selbstverständnis als Wissenschaft verantwortlich. Freud sah in der Psychoanalyse eine Naturwissenschaft, was seine Terminologie deutlich zum Ausdruck bringt. Konzepte wie Partialtrieb, Libido, Besetzung, Objektbeziehung, Verdrängung, Übertragung, Sublimierung und Regression oder auch Es, Ich und Über-Ich sind weder in der *Erfahrung* verankert noch lassen sie sich in *Erlebnisse* übersetzen. Es kann daher nicht erstaunen, dass die Reformpädagogik leichter Zugang zur *Individualpsychologie* fand, begründet von einem Abtrünnigen der Psychoanalyse, *Alfred Adler* (1870-1937), dessen Sprache weit anschaulicher und erfahrungsnäher war als die technische Sprache Freuds.

5. Psychologie als Gebrauchswissenschaft: Die Individualpsychologie

In seinem Buch „Alfred Adler oder Das Elend der Psychologie“ fragt Manès Sperber, ob man Adlers Werk und seine Verdienste nicht am besten dadurch zur Geltung bringen würde, „wenn man statt von seiner Psychologie und seiner Neurosenlehre auszugehen, von vornherein die Erziehung zum Hauptgegenstand wähle.“¹⁸⁰ Tatsächlich hatte die Individualpsychologie ihre ersten Erfolge nach Adlers Abkehr von Freud im Jahre 1911¹⁸¹ im Bereich der pädagogischen Praxis,

zunächst in der Erziehungsberatung und Lehrerbildung, dann in der Schulreform.

a. Der Mensch als Beziehungswesen

Adler lehnte den Triebbegriff ab und setzte an die Stelle von Freuds kausalistischer Sicht der Psyche eine teleologische Betrachtungsweise.¹⁸² Aufgrund seiner biologisch mangelhaften Ausstattung ist das menschliche Individuum gezwungen, ein psychisches Instrumentarium zu erwerben, das es ihm allererst ermöglicht, sein Leben zu führen. Im Zustand der (organischen) Minderwertigkeit bzw. im (subjektiven) *Minderwertigkeitsgefühl* liegt ein anthropologisches Faktum¹⁸³ von höchster motivationaler Bedeutung. Dabei können individuelle Umstände – wie soziale Deprivation oder fehlerhafte Erziehung – dazu führen, dass das Individuum zusätzliche Anstrengungen unternimmt, um die Bedingungen seiner Lebensführung zu optimieren. Adler spricht von *Kompensation* und *Überkompensation* des empfundenen Mangels. Sie kann sich als Streben nach Geltung, Überlegenheit oder Macht äußern und in die Neurose führen.

Die menschliche Psyche ist ein *Organ* der Lebensbewältigung. Adler argumentiert funktionalistisch, wenn er die Psyche ein Angriffs-, Abwehr-, Sicherungs- und Schutzorgan nennt.

„Wir können ... ein Seelenleben nur betrachten als einen Komplex von Angriffs- und Sicherungsvorkehrungen, die auf die Welt rückzuwirken haben, um den Bestand des menschlichen Organismus zu gewährleisten und seine Entwicklung sicherzustellen. ... *Wir können uns ein Seelenleben, das isoliert ist, nicht vorstellen*, sondern nur ein Seelenleben, das mit allem, von dem es umgeben ist, verknüpft ist, das Anregungen von außen aufnimmt und irgendwie beantwortet, das über Möglichkeiten und Kräfte

179 Ebd., S.134. Eine ähnlich schroffe Ablehnung erfuhr die psychoanalytische Lehre von Seiten des Nationalsozialismus. Institutionell fand allerdings eine Art gegenseitige Assimilation statt, die der Psychoanalyse trotz widriger Umstände ein Überleben erlaubte (vgl. K. Fallend u.a., *Psychoanalyse bis 1945*, in: M. G. Ash/U. Geuter, Hg., *Geschichte der deutschen Psychologie im 20. Jahrhundert*, Opladen 1985, S.113-145, insbes. S.133ff.; R. Lockot, *Erinnern und Durcharbeiten. Zur Geschichte der Psychoanalyse und Psychotherapie im Nationalsozialismus*, Gießen 2002).

180 M. Sperber, *Alfred Adler oder Das Elend der Psychologie*, Frankfurt/M. 1971, S.186.

181 Der Prozess, der zum Bruch zwischen Freud und Adler führte, wird detailliert nachgezeichnet von B.

Handlbauer, *Die Freud-Adler-Kontroverse*, Gießen 2001.

182 Für eine ausführliche chronologische Darstellung der pädagogisch relevanten Schriften Adlers vgl. J. Rüedi, *Die Bedeutung Alfred Adlers für die Pädagogik. Eine historische Aufarbeitung der Individualpsychologie aus pädagogischer Perspektive*, Bern 1988.

183 „Menschsein heißt ein Minderwertigkeitsgefühl haben“ (A. Adler, *Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze*, Bd. 1, Frankfurt/M. 1982, S.144).

verfügt, die nötig sind, um den Organismus gegenüber der Umwelt oder im Bunde mit ihr zu sichern und sein Leben zu gewährleisten.¹⁸⁴

Der Mensch ist ein *Beziehungswesen*, und zwar im dreifachen Sinn: Er steht in Beziehung zur Welt der Dinge, zur sozialen Welt und zu sich selbst. Dabei misst Adler den sozialen Beziehungen die größte Bedeutung zu. Wie das Minderwertigkeitsgefühl hat das *Gemeinschaftsgefühl* eine biologische Grundlage. Das seelische Organ des Menschen ist „ganz durchdrungen ... von den Bedingungen eines Lebens in der Gemeinschaft.“¹⁸⁵ Insofern bilden das Minderwertigkeitsgefühl, das Streben nach Überwindung und das Gemeinschaftsgefühl die drei Grundpfeiler der individualpsychologischen Forschung.¹⁸⁶

Die Spannung zwischen empfundener Unzulänglichkeit und ihrer Kompensation führt in der kindlichen Entwicklung schon früh zu stabilen Charakterstrukturen.¹⁸⁷ Entsprechend seiner teleologischen Betrachtungsweise bedient sich Adler häufig räumlicher Metaphern und spricht von der Bewegungslinie eines Menschen, seiner Aktionslinie, Leitlinie, Kraftlinie und Lebenslinie, seinem Lebensplan und Bewegungsgesetz, seiner Gangart und Lebensmethode. Psychologisch relevant ist „die Linie, die einer [in seinem Leben] verfolgt“¹⁸⁸. Dabei meint Adler nicht, das Lebensziel sei explizit gesetzt; vielmehr verhält sich das Individuum in allem, was es tut, *als ob* es auf ein Ziel gerichtet wäre und einem Plan folgen würde.

Adlers Bild des Menschen wird wesentlich gefestigt durch seine Überzeugung, dass der

Einzelne eine „geschlossene Einheit“¹⁸⁹ darstellt. In der „Einheit des menschlichen Seelenlebens“¹⁹⁰ liegt gar das „Eingangstor zur Individualpsychologie“¹⁹¹. Die Bezeichnung „Individualpsychologie“ leitet sich geradezu aus dieser Überzeugung ab. Dass das Individuum eine Einheit und Ganzheit darstellt, folgt aus der Zielstrebigkeit seiner Lebensführung. Der Lebensstil „ist recht eigentlich die psychische Konstitution des Individuums.“¹⁹² Damit schließt Adler aus, dass die einzelne Persönlichkeit widersprüchlich oder ambivalent sein könnte. Es gibt nicht „zwei Seelen“ in einer Brust, sondern immer nur eine;¹⁹³ selbst im Schlaf bleibt die Einheit des Individuums gewahrt.¹⁹⁴

Zusammen schaffen das Prinzip der konstituierenden Lebenslinie und dasjenige der Einheit des Individuums eine stabile psychodiagnostische Grundlage. Adler hat seine Psychologie in Richtung *Menschenkenntnis* ausgestaltet und darin ihre wesentliche praktische Bedeutung gesehen. Er glaubte, bei Kenntnis der Lebenslinie eines Menschen lasse sich dessen Charakter aus jeder beliebigen Äußerung erschließen. „Wenn ich das Ziel einer seelischen Bewegung oder eines Lebensplanes erkannt habe, dann muß ich von allen Teilbewegungen erwarten, daß sie mit dem Ziel und mit dem Lebensplan übereinstimmen.“¹⁹⁵ Denn die Charakterzüge sind „Kunstgriffe, die sich zu einer Methode des Lebens zusammenfügen.“¹⁹⁶ Sie sind „die äußeren Erscheinungsformen der Bewegungslinie eines Men-

184 A. Adler, *Menschenkenntnis* (zuerst 1927), Frankfurt/M. 1973, S.30.

185 Ebd., S.38.

186 Vgl. A. Adler, *Der Sinn des Lebens* (zuerst 1933), Frankfurt/M. 1974, S.36.

187 Mit Freud stimmt Adler in der Ansicht überein, „daß die stärksten Anregungen für den Ausbau des menschlichen Seelenlebens aus der frühesten Kindheit stammen“ (Adler, *Menschenkenntnis*, a.a.O., Anm. 184, S.21).

188 A. Adler, *Praxis und Theorie der Individualpsychologie* (zuerst 1920), Frankfurt/M. 1974, S.20.

189 A. Adler, *Psychotherapie und Erziehung*. Ausgewählte Aufsätze, Bd. 2, Frankfurt/M. 1982, S.236, 247.

190 Ebd., S.204.

191 Adler, *Psychotherapie*, Bd. 1, a.a.O. (Anm. 183), S.135.

192 Adler, *Psychotherapie*, Bd. 2, a.a.O. (Anm. 189), S.196, Herv. weggelassen.

193 Vgl. Adler, *Der Sinn*, a.a.O. (Anm. 186), S.66.

194 Vgl. ebd., S.152. Insofern ist die Individualpsychologie keine „Tiefenpsychologie“, da sie kein Unbewusstes kennt, das vom Bewusstsein abgespalten wäre. Das Unbewusste ist nicht *verdrängt*, sondern lediglich *unverstanden* (vgl. H. Jacoby, *Alfred Adlers Individualpsychologie und dialektische Charakterkunde*, Frankfurt/M. 1974, S.86f.).

195 Adler, *Praxis und Theorie*, a.a.O. (Anm. 188), S.23.

196 Adler, *Menschenkenntnis*, a.a.O. (Anm. 184), S.146.

schen.¹⁹⁷ Methodisch ist die Menschenkenntnis auf Verstehen und Deuten angewiesen, denn nur so kann der Sinn einer Lebensäußerung im Kontext des Ganzen der Persönlichkeit erkannt werden. Die Erfassung der individuellen Persönlichkeit ist allerdings nur intuitiv möglich; sie erfordert eine „Entzifferungsarbeit“¹⁹⁸, weshalb die Individualpsychologie „sich rühmen darf, nicht nur Wissenschaft, sondern auch Kunst zu sein.“¹⁹⁹

b. Individualpsychologie als Weltanschauung

Adlers teleologische Betrachtungsweise gibt der Individualpsychologie einen aristotelischen Einschlag, der mit einem modernen, evolutionsbiologischen Verständnis des Menschen schwer vereinbar ist. Zwar glaubt er, „ganz auf dem Boden der Evolution“²⁰⁰ zu stehen, doch seine Bereitschaft, neben Darwin auch Lamarck als Referenz zuzulassen, verweist auf eine eigenwillige Auffassung von der Evolution des Lebens. Ungeniert wird der Evolution ein „Streben nach Vollkommenheit“²⁰¹ zugeschrieben. Vom „Endziel der menschlichen Entwicklung“²⁰² soll eine normative Kraft ausgehen, wobei Adler im Gemeinschaftsgefühl „die letzte Erfüllung der Evolution“²⁰³ sieht.

Adler war sich bewusst, dass er mit dieser Wendung ins Normative die Grenzen der Wissenschaft überschritt. Zwar wollte auch er am Anspruch der Wissenschaftlichkeit festhalten. Die Individualpsychologie galt ihm als „wissenschaftliches System“²⁰⁴, das den „Forderungen einer streng wissenschaftlichen Lehre“²⁰⁵ genügt. Doch schien ihm, dass es keine Wissenschaft gibt, die nicht in Metaphysik einmündet.

Für die Individualpsychologie forderte er daher das Recht, auch als *Weltanschauung* zu gelten.²⁰⁶

Die Aussicht auf die Höherentwicklung des Menschen machte die Individualpsychologie reformpädagogisch attraktiv. Ähnlich wie Adler hatte Ellen Key über die „Vervollkommnung des Menschengeschlechtes“²⁰⁷ spekuliert. Sie war überzeugt, dass eine Entwicklung möglich ist, die „einen höheren Typus Mensch“²⁰⁸ und „ein vornehmeres Geschlecht mit höherer Sittlichkeit“²⁰⁹ hervorbringen wird. Daneben waren es das ganzheitliche Bild des Individuums und der Begriff der Gemeinschaft, die große Übereinstimmung mit der Reformpädagogik signalisierten. Auffällig ist, dass bei Adler konsequent von der *Gemeinschaft* die Rede ist, und er den Begriff der Gesellschaft fast ganz vermeidet. Dies steht in Übereinstimmung mit den meisten reformpädagogischen Ansätzen, die gegenüber der Gesellschaft ablehnend eingestellt waren und dazu neigten, die Gemeinschaft zu mythisieren.²¹⁰

Der reformpädagogischen Rezeption der Individualpsychologie war zweifellos auch deren Alltagsnähe förderlich. Indem sich Adler weigerte, menschliches Verhalten auf unanschauliche Kausalprozesse zurückzuführen, gewinnt seine Psychologie eine intuitive Plausibilität. Nicht Triebe, die einen „psychischen Apparat“ in Bewegung setzen, sondern Intentionen, die auf Ziele gerichtet sind, erklären menschliches

197 Ebd.

198 Adler, Psychotherapie, Bd. 1, a.a.O. (Anm. 183), S.157.

199 Ebd.

200 Adler, Der Sinn, a.a.O. (Anm. 186), S.35.

201 Ebd.

202 Ebd., S.164.

203 Ebd., S.166.

204 Ebd., S.167.

205 Ebd.

206 Vgl. ebd.

207 Key, a.a.O. (Anm. 94), S.45.

208 Ebd., S.13.

209 Ebd., S.16.

210 Vgl. H. Steinhaus, Der Gemeinschaftsmythos als Gegenideologie zur modernen Welt. Ferdinand Tönnies und die deutsche Reformpädagogik, in: Rülcker/Oelkers, a.a.O. (Anm. 4), S.151-183; Oelkers, Dogmengeschichte, a.a.O. (Anm. 5), S.256-281. In politischer Hinsicht steht die Mythisierung der Gemeinschaft zudem für eine ausgeprägt antiliberalen und antidemokratischen Auffassung des Staates, wie sie in der deutschen Reformpädagogik weit verbreitet war (vgl. F. Osterwalder, Demokratie in den Konzepten der deutschen Reformpädagogik, in: W. Böhm/J. Oelkers, Hg., Reformpädagogik kontrovers, Würzburg 1999, S.139-174).

Verhalten.²¹¹ Adlers Bild des Menschen wirkte dadurch im Vergleich mit demjenigen Freuds vertrauter, was die Rezeption der Individualpsychologie durch die reformpädagogische Praxis wesentlich erleichterte.

Zum Vorteil gereichte der Individualpsychologie auch, dass Adler seine Hoffnung schon früh auf die Schule setzte:

„Die Schule ist eine Situation, in die jedes Kind auf seinem Weg, den seine seelische Entwicklung nimmt, eintritt. Sie muß daher den Forderungen einer günstigen seelischen Entwicklung genügen. Von einer guten Schule wird es daher nur dann möglich sein zu sprechen, wenn sie mit den Entwicklungsbedingungen des seelischen Organs in Einklang steht.“²¹²

Daraus eine Pädagogik „vom Kinde aus“ abzuleiten, wäre allerdings verfehlt. Denn Adler glaubte an die Veränderbarkeit des Kindes durch äußere Einwirkung. Bei allem Aristotelismus rechnete er nicht mit einer präformierten Entwicklung. In der Einheit des Seelenlebens sah er das Ergebnis der Auseinandersetzung des Individuums mit seinen Lebensbedingungen.

Die Erziehung kann sich daher nicht auf die Begleitung eines Wachstumsprozesses beschränken. Schon die Sprache, derer sich die Individualpsychologie bedient, ist aufschlussreich. Selten ist von Wachstum die Rede, von Entfaltung oder Entwicklung, dafür ausgiebig von Technik und Training. Adler sprach von der „Technik der Individualpsychologie“²¹³, andere gebrauchten unbekümmert Begriffe wie „Erziehungstechnik“ (Birnbäum), „Erziehungsmechanik“ (Lazarsfeld), „erziehungstechnische Operationspläne“ (Birnbäum), „Unterrichtstechnik“ (Birnbäum), „systematisches Training“ (Spiel/Birnbäum) und

Erziehung als „Schaltbrett“ (Spiel).²¹⁴ Die Lehrer sind angehalten, charakterliche Fehler und Irrtümer ihrer Schüler aufzudecken und zu korrigieren. Das geht so weit, dass das Kind der individualpsychologischen Weltanschauung zum Opfer fällt: „Unsere Aufgabe ist, das Kind zu einem Instrument [!] des sozialen Fortschrittes zu gestalten. Das ist der Kern der Individualpsychologie als Weltanschauung.“²¹⁵ Das Kind als Instrument des Erziehers: das ist praktisch das Gegenteil des Kindes als Messias.²¹⁶

c. Das „Rote Wien“

Obwohl zwischen Individualpsychologie und Reformpädagogik eine Reihe von Affinitäten bestehen, können diese allein nicht erklären, weshalb die Individualpsychologie im Wien der Zwischenkriegszeit von großem praktischem Einfluss war – von größerem Einfluss als die Psychoanalyse und die Kinderpsychologie von Karl und Charlotte Bühler²¹⁷ – und sogar eine öffentliche Reformschule einrichten konnte. Zumindest zwei weitere Faktoren

214 Vgl. F. Birnbäum, Die individualpsychologische Versuchsschule in Wien, in: Internationale Zs. f. Individualpsychologie 10(1932), S.176-183; S. Lazarsfeld (Hg.), Technik der Erziehung. Ein Leitfadens für Eltern und Lehrer, Leipzig 1929; O. Spiel, Am Schaltbrett der Erziehung, Wien 1947; O. Spiel/F. Birnbäum, Schule und Erziehungsberatung, in: Internationale Zs. f. Individualpsychologie 7(1929), S.184-190, hier S.188f.; B. Seidemann-Umbricht, Individualpsychologie und Reformpädagogik. Der individualpsychologische Ansatz von Lernen und Erziehen in den Wiener Schulen der Zwanzigerjahre im Vergleich mit den reformpädagogischen Konzepten Berthold Ottos, der Hamburger Gemeinschaftsschulen und Peter Petersens, Diss. Phil. Fak. I, Zürich 1995, S.195.

215 A. Adler, Individualpsychologie der Schule (zuerst 1929), Frankfurt/M. 1975, S.35f.

216 Das Kind sei der „ewige Messias, der immer wieder unter die gefallenen Menschen zurückkehrt“, heißt es bei Montessori, Kinder sind anders, a.a.O. (Anm. 68), S.303. Was Adler anbelangt, so hat er weder eine Entwicklungs- noch eine Kinderpsychologie ausgearbeitet. Seine Grundbegriffe sind anthropologischer Art und beziehen sich undifferenziert sowohl auf Kinder wie auf Erwachsene.

217 Vgl. A. Bruder-Bezzel, Geschichte der Individualpsychologie, Göttingen 1999², S.105ff.; Gardner/Stevens, a.a.O. (Anm. 174).

211 Der Vorwurf der Psychoanalyse an die Individualpsychologie lautet denn auch, sie sei eine bloße Ich-Psychologie, die das menschliche Verhalten vom Standpunkt des einzelnen Subjekts aus betrachte und damit über *Common-Sense*-Aussagen nicht hinaus gelange (vgl. z.B. R. Jacoby, Soziale Amnesie. Eine Kritik der konformistischen Psychologie von Adler bis Laing, Frankfurt/M. 1978, S.42ff.).

212 Adler, Menschenkenntnis, a.a.O. (Anm. 184), S.248f.

213 A. Adler, Die Technik der Individualpsychologie, 2 Bde. (1928, 1930), Frankfurt/M. 1974.

sind in Rechnung zu stellen: die politische Einstellung Adlers und seiner Mitarbeiter sowie die sozialdemokratische Stadtregierung in den Jahren von 1920 bis 1934.

Adler pflegte enge Beziehungen zu sozialistischen und marxistischen Sozialreformern seiner Zeit.²¹⁸ Als Wien 1920 ein eigenes Bundesland mit einer sozialdemokratischen Regierung wurde, gab dies der Individualpsychologie großen Auftrieb, wobei ihr zusätzlich zum Vorteil gereichte, dass an führender Stelle der städtischen Schulbehörden zwei Individualpsychologen standen, nämlich *Carl Furtmüller* (1880-1951) und *Ernst Papanek* (1900-1973).²¹⁹ Diese förderten die Einrichtung einer Versuchsschule auf individualpsychologischer Grundlage, die – nachdem vorerst eine Versuchsklasse geführt werden konnte – 1931 offiziell eröffnet und zur Vorzeigeschule der Wiener Stadtregierung wurde.²²⁰ Die verantwortlichen Lehrkräfte vor Ort waren *Oskar Spiel* (1897-1961), *Ferdinand Birnbaum* (1892-1947) und *Franz Scharmer* (1891-1984). Der Schulversuch musste bereits 1934 aus politischen Gründen wieder abgebrochen werden.

Die Besonderheiten der Wiener Reformschule lagen in ihrer dezidiert pädagogisch-psychologischen Ausrichtung. Wobei sich die Schule besonders durch zwei Momente auszeichnete: die gemeinsamen Aussprachen im Rahmen des Klassenverbandes und die Aufdeckung der Lebenspläne der Schüler. Nach individualpsychologischer Auffassung soll eine Schule nicht nur Lernschule, sondern auch Erziehungs- und Charakterschule sein.²²¹ Die Klasse gilt als bedeutsames Erziehungsmittel. In der Individualpsychologischen Versuchsschule fanden daher regelmäßig so genannte „Klassenbesprechungen“ statt, in denen anfallende Probleme verschiedener Art ge-

meinsam erörtert wurden. Die Klassenbesprechungen dienten dazu, „jene Sachverhalte zur Sprache zu bringen, die in der Verantwortung der Klasse als Gemeinschaft liegen“²²², wozu nicht nur organisatorische und disziplinarische Fragen, sondern auch das Wohl der Schüler zählten.

Dem Wohl der Schüler sollte auch die „Enthüllung“ ihrer Persönlichkeit dienen. Gemeint ist mit dieser zweiten Besonderheit der Individualpsychologischen Versuchsschule, dass dem Lehrer aufgetragen war, den Schülern ihre Lebenspläne bewusst zu machen. Oskar Spiel sah darin das „Kernstück individualpsychologischer Pädagogik“²²³. Die Enthüllung stand im Interesse der Förderung der Lernbereitschaft und Lernfähigkeit der Schüler, diente aber auch der Erziehung zur Gemeinschaft. Denn die Gemeinschaft gilt individualpsychologisch nicht nur als Mittel, sondern auch als Ziel der Erziehung.

Mit dem Ende des Schulversuchs ging auch die Blütezeit der Individualpsychologie zu Ende. „Das Schicksal der Individualpsychologie war so eng mit der Sozialdemokratie verbunden, daß der Niedergang der Wiener Sozialdemokratie ... auch ihren Niedergang einleitete.“²²⁴ Die Individualpsychologie verlor den Bezug zur pädagogischen Praxis, der für ihr Selbstverständnis so entscheidend war. In der Zeit des Nationalsozialismus konnte die Individualpsychologie zwar überleben, war aber ihrer institutionellen und organisatorischen Grundlagen beraubt. Nach 1945 gelang es ihr nur schwer, sich zu regenerieren.²²⁵ In Wien konnte Oskar Spiel zwar noch einmal eine Versuchsschule aufbauen. Doch war der Einfluss der Individualpsychologie in Bildungsfragen deutlich zurückgegangen, und mit der Pensionierung von Spiel 1957 ging auch dieses Reformprojekt zu Ende.²²⁶ Danach lässt sich ein Einfluss der Individualpsychologie auf das Wiener Schulwesen nicht mehr feststellen. Auch anderswo hat die Individualpsychologie ihren Einfluss in pädagogischen Fragen weitgehend verloren.

218 Vgl. Bruder-Bezzel, a.a.O. (Anm. 217), S.148ff.

219 Vgl. ebd., S.114.

220 Vgl. W. Spiel, Die Individualpsychologische Versuchsschule von Oskar Spiel und Ferdinand Birnbaum, in: E. Adam (Hg.), Die österreichische Reformpädagogik 1918-1938, Wien 1981, S.163-172; L. Wittenberg, Geschichte der Individualpsychologischen Versuchsschule in Wien. Eine Synthese aus Reformpädagogik und Individualpsychologie, Wien 2002.

221 Vgl. Adler, Psychotherapie, Bd. 2, a.a.O. (Anm. 189), S.66.

222 Wittenberg, a.a.O. (Anm. 220), S.196.

223 Zit. n. ebd., S.182.

224 Bruder-Bezzel, a.a.O. (Anm. 217), S.109; → Beitrag: Politische Parteien.

225 Vgl. ebd., S.248ff.

226 Vgl. Wittenberg, a.a.O. (Anm. 220), S.282ff.

6. Strukturelle Merkmale eines komplexen Verhältnisses

Das Verhältnis von Psychologie und Reformpädagogik, wie es an den Beispielen der experimentellen Psychologie, der Kinderpsychologie, der Psychoanalyse und der Individualpsychologie dargestellt wurde, erweist sich als äußerst komplex. Trotzdem kann eine Struktur herausgelesen werden, die dafür verantwortlich ist, dass sich die beiden Seiten zwar durchaus füreinander interessierten, ein nachhaltiger Austausch aber nicht zustande gekommen ist. Die Struktur lässt sich anhand von fünf Punkten charakterisieren.

Erstens haben wir es im Falle der Psychologie mit einer *Wissenschaft* zu tun, die ihren Gegenstand nach theoretischen Gesichtspunkten ordnet, während die Reformpädagogik auf eine *Praxis* bezogen war, die sie verändern wollte.²²⁷ Damit verbunden ist im Falle der Psychologie eine optimale Distanz zum Gegenstand, damit den Ansprüchen wissenschaftlicher Objektivität und normativer Neutralität entsprochen werden kann. Anders suchte die Reformpädagogik gegenüber der Erziehung gerade nicht Distanz, sondern Engagement. Folge dieser Differenz ist, dass die Konzepte der Reformpädagogik theoretisch oft wenig ausgearbeitet sind, ihre Herkunft nicht selten unklar ist und ihre Begründung zumeist zu wünschen übrig lässt. Es ist daher nicht nur schwierig, sondern auch fragwürdig, reformpädagogische Positionen an Kriterien der Wissenschaft zu messen.

Zweitens stehen die *Protagonisten* der Psychologie auf der einen und der Reformpädagogik auf der anderen Seite für unterschiedliche Haltungen und Lebensstile. Auf Seiten der Psychologie stehen Männer und Frauen, die den Weg einer akademischen Karriere gegangen sind. Viele sind – vor allem in der ersten und zweiten Generation – aus der Medizin, der Phy-

siologie und der Philosophie gekommen²²⁸ und verkörpern einen akademischen Habitus. Viele Reformpädagogen waren demgegenüber Praktiker, zumeist Lehrer, denen nicht nur das Instrumentarium der Wissenschaft fehlte, sondern auch das Verständnis für die Eigenheiten einer Forschungsdisziplin. Ihr Habitus ist derjenige des praktischen Pädagogen, der den Maßstab seines Handelns in der Veränderung der pädagogischen Realität zum Besseren findet. Das heißt auch, dass die Reformpädagogen ihre Überzeugungskraft, anders als die Psychologen, die sich am Kriterium der unpersönlichen *Wahrheit* orientieren, eher durch die *Wahrhaftigkeit* und *Authentizität* ihrer Person gewinnen, was sich in ihren Schriften deutlich niederschlägt.

Drittens haben wir es im Falle der Psychologie mit einer Disziplin zu tun, die sich dezidiert am Vorbild der *Naturwissenschaften* ausrichtet – zumindest in der Epoche, die hier zur Diskussion steht. Die Psychologie ist als Experimental- und Gesetzeswissenschaft entstanden, auch wenn genau dies immer wieder Anlass für Kritik und alternative Psychologieverständnisse gab. Damit verbunden ist in historischer Perspektive ein wachsender Positivismus, der sich zwar noch nicht bei Wundt, aber sehr ausgeprägt bei seinen Nachfahren findet.²²⁹ Demgegenüber war die Reformpädagogik von Einflüssen der deutschen Klassik und Romantik, ja selbst der Mystik geprägt, auch wenn ihre Rückführung auf die „Deutsche Bewegung“ durch Nohl zu kurz greift.²³⁰ Medium der re-

227 Das Urteil trifft auf die Psychoanalyse etwas weniger zu, da sie sich sowohl als Wissenschaft wie auch als (psychotherapeutische) Praxis versteht. Auf die Individualpsychologie trifft es noch etwas weniger zu, da ihr Anspruch auf Weltanschauung den Rahmen einer Wissenschaft eindeutig sprengt.

228 Vgl. N. D. Schmidt, *Philosophie und Psychologie. Trennungsgeschichte, Dogmen und Perspektiven*, Reinbek b. Hamburg 1995; J. M. O'Donnell, *The Origins of Behaviorism. American Psychology 1870-1920*, New York 1985.

229 Vgl. K. Danziger, *The Positivist Repudiation of Wundt*, in: *Journal of the History of the Behavioral Sciences* 15(1979), p.205-230; Ch. W. Tolman (Hg.), *Positivism in Psychology. Historical and Contemporary Problems*, New York 1992; St. Toulmin/D. E. Leary, *The Cult of Empiricism in Psychology and Beyond*, in: S. Koch/D. E. Leary (Ed.), *A Century of Psychology as Science*, New York 1985, p.594-617.

230 Vgl. Nohl, *Die pädagogische Bewegung*, a.a.O. (Anm. 11), S.12f., 94f. In nicht wenigen Fällen – z.B. bei Montessori oder Ferrière – schließt die Verwurzelung in der Romantik eine synkretistische Verschmelzung mit dem naturwissenschaftlich-

formpädagogischen Argumentation sind weniger die Naturwissenschaften als die Literatur, die Kunst und nicht selten auch die Religion.²³¹ So steht eine „Psychologie ohne Seele“²³² einer Reformpädagogik gegenüber, die noch tief im Seelendenken verwurzelt ist.

Viertens operieren die meisten psychologischen Theorien mit rein *formalen* Begriffen; Inhalte spielen praktisch keine Rolle.²³³ Die Reformpädagogik ist aber – wie jede Pädagogik – nicht nur an formalen Aussagen, sondern auch an *Inhalten* interessiert. Spätestens wenn es um die Ziele der Erziehung und die Inhalte des Unterrichts geht, hilft eine rein formale Begrifflichkeit nicht weiter. Die Schwierigkeiten der Verbindung einer inhaltsleeren psychologischen Theorie mit pädagogischen Inhalten sind seit Herbart bekannt.²³⁴ Es mag hier ein weiterer Grund liegen, weshalb die Adlersche *Individualpsychologie* für die Reformpädagogik leichter rezipierbar war als die Psychologie (eingeschlossen die Psychoanalyse), denn deren dezidierte Äußerungen zum „Sinn des Le-

bens“²³⁵ und zur Bedeutung des Gemeinschaftsgefühls bieten inhaltliche Anknüpfungspunkte, ohne die eine pädagogische Theorie nur schwer zur Psychologie findet.

Fünftens unterscheiden sich die Psychologie und die Reformpädagogik auch in *sprachlicher* Hinsicht. Nicht nur ist die Psychologie bemüht, ihre Theorien und Erkenntnisse in einer exakten Begrifflichkeit zu präsentieren, während in der Reformpädagogik oft eine vage Ausdrucksweise dominiert. Die Sprache der Psychologie ist zudem oft „technisch“ (was das Beispiel der Psychoanalyse anschaulich zeigt), während sich die Reformpädagogik für gewöhnlich mit der Alltagssprache begnügt. Dadurch überwiegt in reformpädagogischen Texten oft ein Moment der Rhetorik, das auf Überzeugung angelegt ist und nicht auf analytische Klarheit und begriffliche Präzision.²³⁶ Mit einer unscharfen Begrifflichkeit lassen sich nicht nur Unterschiede zwischen Positionen leichter nivellieren, sondern auch Personen für ein Anliegen gewinnen, das bei genauer Betrachtung vielleicht nicht besonders klar ist. Beides war dem Anspruch der Reformpädagogik auf Mobilisierung der Praxis dienlich.

Diese fünf Punkte fügen sich zu einer Struktur, die wesentlich dafür verantwortlich ist, dass die Beziehungen zwischen Psychologie und Reformpädagogik im Zeitraum, der hier zur Diskussion steht, nie besonders tief waren. Obwohl im Kind und seiner natürlichen Entwicklung eine Basis der Gemeinsamkeit bestand, ist offensichtlich, dass das Kind, von dem in der Psychologie die Rede war, und das Kind, das die Reformpädagogen vor Augen hatten, nicht dasselbe ist. Ein empirisches Kind steht einem mythischen Kind gegenüber.²³⁷ Nicht nüchterne Analyse des Kindes war in der Reformpädagogik gefragt, sondern Einfühlung in dessen Psyche und Partizipation an seinem Leben. Was der Lehrer braucht, um eine Kinderseele „voll der

technischen Weltbild allerdings nicht aus (vgl. Hofer, a.a.O., Anm. 65, S.181f., passim; D. Hameline, Adolphe Ferrière. 1879-1960, in: Prospects. The Quarterly Review of Comparative Education 23, 1993, p.373-401).

231 Vgl. M. S. Baader, Erziehung als Erlösung. Transformationen des Religiösen in der Reformpädagogik, Weinheim 2005; Oelkers, Dogmengeschichte, a.a.O. (Anm. 5), S.333ff.

232 F. A. Lange, Geschichte des Materialismus und Kritik seiner Bedeutung in der Gegenwart (zuerst 1875), Bd. 2, Waltrop 2003, S.407.

233 Auch diesbezüglich stellt die Psychoanalyse eine gewisse Ausnahme dar, da sie neben ihren formalen Konstrukten auch spezifische Inhalte kennt, wie insbesondere den Ödipuskomplex. Bühler nannte Freud aus diesem Grund einen „Stoffdenker“ (vgl. K. Bühler, Die Krise der Psychologie, zuerst 1927, Frankfurt/M. 1978, S.165ff.). Ähnlich sind das Minderwertigkeitsgefühl und das Gemeinschaftsgefühl der Individualpsychologie inhaltliche Konzepte, während die Lebenslinie – als Bewegung verstanden – ebenfalls ein formales Konstrukt darstellt. Adler sprach daher auch von der *Lebensform* und vom *Lebensstil* eines Individuums.

234 Die Probleme der Herbartischen Formalstufen waren ein übereinstimmender Anlass für die Kritik am „Schematismus“ und „Mechanismus“ der Schule seitens der Reformpädagogik.

235 Adler, Der Sinn, a.a.O. (Anm. 186).

236 Mit der Sprachtheorie von Bühler gesagt, dominiert die Appellfunktion gegenüber der Darstellungsfunktion (vgl. K. Bühler, Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache, zuerst 1934, Stuttgart 1982, S.28ff.).

237 Vgl. Oelkers, Dogmengeschichte, a.a.O. (Anm. 5), S.113ff.

Blüten und versteckter Keime und Triebe“²³⁸ zu verstehen, ist „ein intuitives Schauen und Fühlen, niemals aber ein streng logisches Berechnen“.²³⁹ Der praktische Anspruch der *Erziehung* relativierte die wissenschaftliche *Erkenntnis* auf radikale Weise: „Selbst wie das Kind zu werden, ist die erste Voraussetzung, um Kinder zu erziehen.“²⁴⁰

Hilfreicher als die Erkenntnisse der psychologischen Forschung schienen der Reformpädagogik die Rezepte einer „Seelen-“ oder „Menschenkunde“ zu sein, die nicht auf Fakten und Zahlen, sondern auf Intuition und Verstehen setzte.²⁴¹ Bezeichnend ist schon allein die Begrifflichkeit, denn eine Kunde beruht auf überlieferten *Erfahrungen* individueller oder kollektiver Art und nicht auf systematisch gewonnenen *Erkenntnissen*. Damit besteht eine Affinität zur hermeneutischen Erkenntnisform der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“, die nach dem Ersten Weltkrieg ihren Siegeszug antrat, sich an den Universitäten etablieren konnte und bis in die 1960er Jahre die dominierende Gestalt pädagogischer Wissenschaft in Deutschland war.²⁴² Reformpädagogisches Gedankengut wurde in dieser Pädagogik, wenn auch zum Teil in höchst sublimierter Form, bewahrt.

Demgegenüber ist die Psychologie weiter ihren eigenen Weg gegangen. Zu Beginn des Zweiten Weltkriegs erlebte sie dank der Nachfrage

des Militärs nach psychodiagnostischen Verfahren einen Professionalisierungsschub.²⁴³ Zwar wurden die Heeres- und die Luftwaffenpsychologie ab 1942 sukzessive wieder aufgelöst, und 1945 war von der im Schatten des Krieges aufgeblühten angewandten Psychologie nicht mehr viel zu sehen. Trotzdem war der Psychologie neben ihrer allgemeinen und theoretischen Orientierung nun ein *Berufsfeld* zugewachsen, an das in den Jahren des Wiederaufbaus angeknüpft werden konnte. Ihre Institutionalisierung hat die Psychologie in Deutschland dann im Wesentlichen in den 1950er Jahren erfahren.²⁴⁴ Dies unter dem Eindruck einer Richtung der Psychologie, die zuvor in den USA einen wahren Siegeszug erlebt hatte: dem Behaviorismus. Dessen dezidiert technologische Ausrichtung war kaum geeignet, reformpädagogischen Idealen neuen Auftrieb zu geben.

Im Schatten der studentischen Protestbewegung erfuhr die psychoanalytische Pädagogik in den 1960er und 1970er Jahren eine kurze Renaissance.²⁴⁵ Rezipiert wurden allerdings vorwiegend die frühen, erziehungskritischen Schriften, kaum die relativierende Literatur aus den 1920er und 1930er Jahren. Zudem wurden Texte von Psychoanalytikern wieder aufgelegt, welche die Psychoanalyse gesellschaftskritisch verstanden und zur „Freudschen Linken“ (Dahmer) zählten (Bernfeld, Fenichel, Reich).²⁴⁶ Des Weiteren erfolgte die Rezeption vor allem durch psychoanalytische Laien und

238 Weber, a.a.O. (Anm. 51), S.26.

239 Ebd.

240 Key, a.a.O. (Anm. 94), S.77.

241 Eine *pädagogische* Menschenkunde hatte Nohl vorgelegt (vgl. H. Nohl, *Pädagogische Menschenkunde*, in: *Die Erziehung* 4, 1928, S.137-147; H. Nohl, *Pädagogische Menschenkunde*, in: H. Nohl/L. Pallat, Hg., *Handbuch der Pädagogik*, Bd. 2, Langensalza 1929, S.51-75). Ähnliches hatte Petersen mit einer pädagogischen *Charakterologie* versucht, die er auf Graphologie, Physiognomik und Chirolgie stützte (vgl. P. Petersen, *Grundfragen einer Pädagogischen Charakterologie*, Erfurt 1928). Lehrer wie Oskar Spiel und Ferdinand Birnbaum sahen in der individualpsychologischen Charakterologie eine Alternative zur wissenschaftlichen Psychologie, die ihnen für die pädagogische Praxis besonders dienlich schien (vgl. Spiel/Birnbaum, a.a.O., Anm. 214, S.186).

242 Vgl. H.-E. Tenorth, *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*, Weinheim 2000³, S.229ff., 360ff.

243 Vgl. U. Geuter, *Die Professionalisierung der deutschen Psychologie im Nationalsozialismus*, Frankfurt/M. 1984; U. Geuter, *Polemias panton pater. Militär und Psychologie im Deutschen Reich 1914-1945*, in: Ash/Geuter, a.a.O. (Anm. 179), S.146-171.

244 Vgl. M. G. Ash, *Die experimentelle Psychologie an den deutschsprachigen Universitäten von der Wilhelminischen Zeit bis zum Nationalsozialismus*, in: Ash/Geuter, a.a.O. (Anm. 179), S.45-82. Für die anders gelagerte Situation in den USA vgl. K. Danziger, *The Social Origins of Modern Psychology*, in: A. R. Buss (Ed.), *Psychology in Social Context*, New York 1979, p.27-45.

245 Zum Schicksal der Psychoanalyse während des Nationalsozialismus vgl. Fallend u.a., a.a.O. (Anm. 179), S.133ff.; Lockot, a.a.O. (Anm. 179).

246 Vgl. H. Dahmer, *Libido und Gesellschaft. Studien über Freud und die Freudsche Linke*, Frankfurt/M. 1973.

war dementsprechend oft bruchstückhaft und unzulänglich. Publizistisch beschränkte sich das wieder erwachte Interesse an der psychoanalytischen Pädagogik weitgehend auf Editionen älterer Texte, zusammenfassende Rückblicke und Darstellungen zur Geschichte der psychoanalytischen Pädagogik.²⁴⁷ Im Zuge der pädagogischen Aufmerksamkeit für die Psychoanalyse schaffte es zudem Sigmund Freud, in die zweibändige Reihe „Klassiker der Pädagogik“ aufgenommen zu werden.²⁴⁸

Allerdings blieb es nicht bei theoretischen Anleihen. Die 1960er und 1970er Jahre waren auch eine Zeit neuer Experimente mit psychoanalytisch begründeter Erziehung. In der *Kinderladenbewegung* setzte man auf „antiautoritäre Erziehung“ und berief sich auf *Alexander S. Neill* (1883-1973). Neill hatte 1924 *Summerhill* gegründet, ein Landerziehungsheim für Kinder und Jugendliche, das auf Freiheit und Respekt basierte und den Insassen große Selbständigkeit gewährte. Theoretisch orientierte sich Neill an der „Tiefenpsychologie“²⁴⁹, wobei die Psychoanalyse eine wichtige Rolle spielte. Es ist jedoch unklar, wie weit Neills reformpädagogische Ideen tatsächlich psychoanalytisch fundiert sind.²⁵⁰

Anleihen bei der Psychoanalyse machten auch einige schulische Reformversuche, wie z.B. die 1972 gegründete Glocksee-Schule in Hannover. Aber auch hier zeigte sich schnell, wie begrenzt die Psychoanalyse als Pädagogik ist. Obwohl die anfänglich triebtheoretische durch eine narzissmustheoretische Orientierung ersetzt wurde, blieb ein wesentliches Defizit der Psychoanalyse bestehen, nämlich ihre begriffliche Unempfindlichkeit gegenüber der systemischen und institutionellen Struktur der Schule.²⁵¹ Zu einer fruchtbaren Zusammenarbeit zwischen pädagogischer Reform und Psychoanalyse ist es daher auch in dieser Zeit nicht gekommen.²⁵²

choanalyse. Neills Interesse für die Psychoanalyse wurde durch *Homer Lane* (1875-1925) geweckt, dem Gründer und Leiter des Kinder- und Jugendheims *Little Commonwealth* (1913-1918), der sich nach dessen Schließung als „wilder“ Analytiker betätigte (vgl. W. D. Wills, *Homer Lane. A Biography*, London 1964). Später (1923) hatte Neill einige analytische Sitzungen bei *Wilhelm Stekel* (1868-1940), einem Abtrünnigen Freuds, der eine von Adler beeinflusste Variante der Psychoanalyse praktizierte. Der stärkste Einfluss auf Neill ging von *Wilhelm Reich* (1897-1957) aus, einem Verstoßenen der Psychoanalyse, den Neill 1936 kennen lernte, bei dem er während dessen Zeit in Oslo verschiedentlich in Therapie war und mit dem ihn eine langjährige Freundschaft verband. Für kurze Zeit war Neill auch bei einem Jungianer in Behandlung (vgl. J. Croall, *Neill of Summerhill. The Permanent Rebel*, New York 1983, insbes. p.85f., 130ff., 150f., 250ff.; B. R. Placzek, Hg., *Zeugnisse einer Freundschaft. Der Briefwechsel zwischen Wilhelm Reich und A. S. Neill 1936-1957*, Köln 1986).

247 Vgl. G. Bittner/W. Rehm (Hg.), *Psychoanalyse und Erziehung. Ausgewählte Beiträge aus der „Zs. f. psychoanalytische Pädagogik“*, Bern 1964; J. Cremerius (Hg.), *Psychoanalyse und Erziehungspraxis*, Frankfurt/M. 1971; P. Fürstenau (Hg.), *Der psychoanalytische Beitrag zur Erziehungswissenschaft*, Darmstadt 1974.

248 Vgl. H. Scheuerl (Hg.), *Klassiker der Pädagogik*, 2 Bde., München 1979. Aus der zweiten, von Tenorth besorgten Ausgabe wurde er jedoch wieder entfernt, während Dewey, Montessori, Steiner, Buber, Piaget u.a. in beiden Ausgaben vertreten sind (vgl. H.-E. Tenorth, Hg., *Klassiker der Pädagogik*, 2 Bde., München 2003).

249 A. S. Neill, *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill*, Reinbek b. Hamburg 2007⁴⁷, S.268 (engl. Originalausgabe 1960). Der deutsche Titel stammt vom Verlag (Rowohlt). Neill hatte den Begriff der antiautoritären Erziehung abgelehnt und sprach zumeist von „freier Erziehung“. Damit meinte er keine absolute Freiheit, denn das Individuum ist nur frei, „das zu tun, was es will, solange es die Freiheit des anderen nicht beeinträchtigt“ (ebd., S.158).

250 Einflüsse der Individualpsychologie sind in seinem Werk ebenso leicht nachweisbar wie solche der Psy-

251 Vgl. F. Wellendorf, *Psychoanalyse an der Glocksee-Schule*, in: F. Mehler (Hg.), *Texte zur Glocksee-Pädagogik*, Teil 3, Hannover 1994, S.10-27. Um die Grenzen der Psychoanalyse zu sprengen, setzt Wellendorf auf die Sozioanalyse (vgl. F. Wellendorf, *Sozioanalyse*, in: H. Haft/H. Kordes, Hg., *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 2, Stuttgart 1984, S.518-521).

252 Was die psychoanalytische Pädagogik anbelangt, schreibt Anna Freud 1968: „Ein Rückblick auf das erste halbe Jahrhundert psychoanalytischer Erziehungslehre läßt keinen Zweifel an ihrem unfertigen und widerspruchsvollen Charakter. ... Im großen und ganzen bleibt ... die psychoanalytische Pädagogik hinter dem Ziel zurück, das sie sich eingangs gesteckt hat“ (A. Freud, *Wege und Irrwege in der Kin-*

7. Methodische Probleme des Forschungsfeldes

Über die strukturellen Merkmale des Verhältnisses von Reformpädagogik und Psychologie hinaus bestehen methodische Probleme, die das Forschungsfeld als schwierig erscheinen lassen. Ein *erstes* Problem liegt darin, dass wir es nicht mit homogenen Positionen zu tun haben, und zwar auf beiden Seiten nicht: weder auf Seiten der Reformpädagogik noch auf Seiten der Psychologie. Im Falle der Reformpädagogik ist dies mittlerweile gut dokumentiert,²⁵³ während bei der Psychologie immer noch eine Tendenz besteht, die Geschichte von ihren Siegern her aufzurollen. Allein in Bezug auf die historische Epoche, die hier zur Diskussion steht, kann jedoch von einer einheitlichen Ausrichtung auch im Falle der Psychologie *nicht* gesprochen werden.

Bereits 1892 bemerkte William James:

„Psychology, indeed, is today hardly more than what physics was before Galileo, what chemistry was before Lavoisier. It is a mass of phenomenal description, gossip, and myth, including, however, real material enough to justify one in the hope that with judgment and good-will on the part of those interested, its study may be so organized even now as to become worthy of the name of natural science at no very distant day.“²⁵⁴

1897 meinte Rudolf Willy, „dass die wissenschaftliche Psychologie überhaupt noch kaum in den Windeln liegt.“²⁵⁵ In seinem Rückblick auf die Entwicklung der Psychologie im 19. Jahrhundert konstatierte William Stern: „Vielerleiheit ist die Jugendkrankheit unseres Gebietes.“²⁵⁶ Die psychologische Landkarte weise

„eine ähnliche Buntscheckigkeit auf, wie die politische unseres Vaterlandes in den Tagen der seligen Kleinstaaterei.“²⁵⁷

Die Heterogenität der Positionen wuchs in den ersten Jahrzehnten des neuen Jahrhunderts weiter an. 1903 verwies Meumann auf die Zersplitterung der Psychologie in zahlreiche, sich bekämpfende Schulen.²⁵⁸ 1911 konnte man bei Fischer lesen, „daß der Betrieb der Psychologie Mängel hat, sich in einem Stadium der Stagnation befindet.“²⁵⁹ 1927 sah sich Bühler aufgrund der anhaltenden Vielfalt an psychologischen Richtungen veranlasst, den Zustand der Disziplin kritisch zu durchleuchten. In seiner „Krise der Psychologie“ heißt es gleich zu Beginn: „Soviele Psychologien nebeneinander wie heute, so viele Ansätze auf eigene Faust sind wohl noch nie gleichzeitig beisammen gewesen. Man wird mitunter an die Geschichte vom Turmbau zu Babel erinnert.“²⁶⁰ Bühler wählte die Psychologie nicht in einer Zerfalls-, sondern in einer *Aufbaukrise*, in einem *embarras de richesse*, „wie er das Ausholen zu einem umfassenden Gemeinschaftswerke begleiten kann.“²⁶¹

Doch Bühler täuschte sich. Gegen Ende der Weimarer Zeit monierte Bernfeld, die Zahl der Schulen sei in der Psychologie „in den letzten Jahren so groß geworden, die Unterschiede zwischen ihnen sind so wesentlich, daß man bereits die Frage aufwirft, ob es überhaupt noch eine Psychologie gibt, oder ob man nicht mehrere, völlig unabhängige Wissenschaften mit verschiedenen Zielen, Methoden, ja Gegenständen unter einem einzigen Namen anerkennen

in: Zs. f. Pädagogische Psychologie und Pathologie 2(1900), S.329-352 u. 413-436, hier S.414.

257 Ebd.

258 Vgl. E. Meumann, Zur Einführung, in: Archiv für die gesamte Psychologie 1(1903), S.1-8.

259 A. Fischer, Die Lage der Pädagogik in der Gegenwart, in: Zs. f. pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik 12(1911), S.81-93, hier S.82.

260 Bühler, Die Krise, a.a.O. (Anm. 233), S.1. Bühler bestärkte seine Diagnose zehn Jahre später und sprach von einem „Vielerlei der psychologischen Schulrichtungen“ (Bühler, Die Zukunft, a.a.O., Anm. 29, S.3).

261 Ebd.

derentwicklung. Die Schriften der Anna Freud, Bd. 8, Frankfurt/M. 1987, S.2126, 2128).

253 Vgl. z.B. Oelkers, Dogmengeschichte, a.a.O. (Anm. 5); Skiera, a.a.O. (Anm. 6), insbes. S.460ff.

254 W. James, A Plea for Psychology as a ‚Natural Science‘, in: Philosophical Review 1(1892), p.146-153, hier p.146.

255 R. Willy, Die Krisis in der Psychologie, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Philosophie und Soziologie 21(1897), S.79-96, hier S.82.

256 L. W. Stern, Die psychologische Arbeit des neunzehnten Jahrhunderts, insbesondere in Deutschland,

muß.²⁶² Auch nach 1945 kann nicht davon die Rede sein, in der Psychologie seien die Streitigkeiten um grundlegende Fragen ihrer Ausrichtung als Wissenschaft verstummt.²⁶³ Die Geschichte der akademischen Psychologie ist „von einer dauerhaften *Abgrenzungs- und Legitimierungsnot* geprägt“²⁶⁴, die sich gegen alternative Konzeptionen sowohl innerhalb wie außerhalb der Disziplin manifestiert.

Stellt die Vielfalt an Positionen auf beiden Seiten ein erstes methodisches Problem dar, das gewissermaßen in der Horizontalen liegt, ergibt sich aus den strukturellen Merkmalen des Verhältnisses von Reformpädagogik und Psychologie eine *zweite* Herausforderung methodischer Art, die in der Vertikalen liegt. Es geht um die Frage, wie *tief* in das Verhältnis eingedrungen werden muss, um verlässliche Erkenntnisse zu gewinnen. Wo das Problem liegt, sei anhand zweier Autoren illustriert, die noch nicht zur Sprache kamen: *Wolfgang Metzger* (1899-1979) und *Jean Piaget* (1896-1980).²⁶⁵

Metzger steht für die *Gestaltpsychologie* und damit für eine Richtung der Psychologie, die wir aus unserer Analyse ausgeschlossen haben, weil sich deren Vertreter kaum je zu Fragen von Erziehung und Unterricht geäußert haben.²⁶⁶

262 S. Bernfeld, Die Krise der Psychologie und die Psychoanalyse, in: Internationale Zs. f. Psychoanalyse 17(1931), S.176-211, hier S.176.

263 Vgl. W. Gummersbach, Krise der Psychologie. Zur Aktualität eines traditionellen Themas, in: Ash/Geuter, a.a.O. (Anm. 179), S.314-339; S. Koch, Language Communities, Search Cells, and the Psychological Studies, in: W. J. Arnold (Ed.), *Conceptual Foundations of Psychology*, Lincoln 1976, p.477-559; S. Koch, Foreword: Wundt's Creature at Age Zero – and as Centenarian. Some Aspects of the Institutionalization of the 'New Psychology', in: Koch/Leary, a.a.O. (Anm. 228), p.7-35.

264 M. G. Ash, Psychologie in Deutschland um 1900. Reflexiver Diskurs des Bildungsbürgertums, Teilgebiet der Philosophie, akademische Disziplin, in: C. König/E. Lämmert (Hg.), *Konkurrenten in der Fakultät. Kultur, Wissen und Universität um 1900*, Frankfurt/M. 1999, S.78-93, hier S.78.

265 Mit Metzger liegen wir allerdings außerhalb der historischen Grenzen unserer Untersuchung, jedoch ist sein Beispiel für die methodische Frage, um die es im Folgenden geht, besonders aufschlussreich.

266 Die Grundlagen der Gestaltpsychologie wurden zwischen 1912 und 1920 von Max Wertheimer,

Allerdings gilt dies nicht für alle gleichermaßen, denn zumindest *Kurt Lewin* (1890-1947), auch er ein Mitglied der Berliner Gruppe, hat sich noch vor seiner Emigration in die USA mit der „Psychologischen Situation bei Lohn und Strafe“ befasst, und in den USA sind dann seine berühmten Studien zum Führungsstil in Kindergruppen entstanden.²⁶⁷ Nennenswerten Einfluss auf die Reformpädagogik hatte allerdings keine dieser Arbeiten.

Erst Metzger, ein Vertreter der zweiten Generation von Gestaltpsychologen, hat sich ausgiebig zu pädagogischen Fragen geäußert. Dabei ist auffällig, wie stark er von einer *individualpsychologischen* Position aus argumentierte.²⁶⁸ Da zwischen Individualpsychologie und Reformpädagogik in der Zeit, als Metzger mit ihr bekannt wurde, wichtige Kontakte bestanden, ist nicht auszuschließen, dass sein Interesse an Adler reformpädagogisch motiviert war.²⁶⁹

Wolfgang Köhler und Kurt Koffka in Berlin entwickelt (vgl. M. G. Ash, *Gestalt Psychology in German Culture, 1890-1967. Holism and the Quest for Objectivity*, Cambridge 1985).

267 Vgl. K. Lewin, Die psychologische Situation bei Lohn und Strafe (zuerst 1931), Darmstadt 1964; K. Lewin u.a., *Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created „Social Climates“*, in: *The Journal of Social Psychology* 10(1939), p.271-299.

268 Von 1972 bis 1979 besorgte Metzger die Herausgabe von Adlers Werken im Fischer-Verlag und schrieb zu jedem der 14 Bände, die in dieser Zeit erschienen, einen einführenden Kommentar. Zuvor hatte er 1962 mit Oliver Brachfeld die deutsche „Alfred-Adler-Gesellschaft“ gegründet, die 1970 in „Deutsche Gesellschaft für Individualpsychologie“ umbenannt wurde (vgl. Bruder-Bezzel, a.a.O., Anm. 217, S.251f.). Vertraut wurde Metzger mit Adlers Individualpsychologie während seiner Studienzeit in Berlin in den 1920er Jahren aufgrund einer Bekanntschaft mit *Fritz Künkel* (1889-1956). Ansbacher geht so weit, Metzger „a great Adlerian Psychologist“ zu nennen (vgl. H. L. Ansbacher, *Wolfgang Metzger, 1899-1979*, in: *Individual Psychology News Letter* 29, 1980, p.45-47).

269 Es fällt nicht schwer, in Metzgers zahlreichen pädagogischen Publikationen reformpädagogische Motive auszumachen. So referiert er beispielsweise in einem mit Sokrates beginnenden Überblick über erziehungspraktische Empfehlungen die historische Reformpädagogik nebst weiteren „reformpädagogischen Erneuerungsbewegungen“ äußerst positiv (vgl. W. Metzger, *Was ist Pädagogik – was könnte*

Was aber würde dies bedeuten? Metzger war Experimentalpsychologe und befasste sich in seinen Forschungsarbeiten vor allem mit Fragen der sinnlichen Wahrnehmung; er war mithin *kein* Vertreter der Pädagogischen Psychologie, also jener psychologischen Teildisziplin, die dank ihrer spezifischen Forschung legitimiert ist, sich zu pädagogischen Fragen zu äußern. Was waren demnach seine Grundlagen, wenn er sich zu Fragen von Bildung und Erziehung äußerte? Wie kommt es, dass er die Individualpsychologie als Basis einer „vernünftigen Erziehung“²⁷⁰ empfehlen konnte? Argumentierte er überhaupt als *Wissenschaftler*? Oder waren seine pädagogischen Ratschläge Ausdruck von persönlichen Erfahrungen und Überzeugungen?

Metzger rückte die Individualpsychologie in die Nähe der Gestaltpsychologie und sprach von „zahlreichen Übereinstimmungen und Konvergenzen“²⁷¹ zwischen den beiden Disziplinen. Zweifellos bestehen solche Entsprechungen, doch als Grundlage für eine pädagogische Theorie genügt die Gestaltpsychologie ebenso wenig wie die Individualpsychologie oder die Psychoanalyse. Und ob Adler die von Metzger behauptete Nähe zur Gestaltpsychologie anerkannt hätte, ist fraglich. Bezüge zur Gestaltpsychologie, die historisch leicht möglich gewesen wären, finden sich in seinem Werk eher selten. Auf Seiten von Metzger fällt auf, dass er sich erst relativ spät zu Adler geäußert hat.²⁷² Als er die Werke Ad-

lers herausgibt, ist er schon über 70 Jahre alt; der letzte von ihm betreute Band erschien im Jahre seines Todes (1979). Dass es die Gestaltpsychologie war, die Metzger zu seinem pädagogischen Engagement geführt hatte, ist daher unwahrscheinlich. Vielleicht spielten persönliche und berufliche Gründe eine Rolle. So war Metzger Sohn eines Lehrers und späteren Gymnasialrektors. Auch seine Mutter und eine seiner Schwestern waren Lehrerinnen. Mit seiner Frau Juliane hatte er sechs Kinder; mindestens zwei seiner Töchter wurden ebenfalls Lehrerinnen. Nach dem Zweiten Weltkrieg baute Metzger in Münster eine Erziehungsberatungsstelle auf und hielt über längere Zeit wöchentliche Kolloquien für Lehrkräfte ab. Personen, die Kinder zu erziehen haben, behilflich zu sein, schien ihm geboten, auch „wenn man das, was man für das Richtige hält, noch nicht endgültig bewiesen hat und auch im Augenblick noch nicht streng beweisen kann.“²⁷³

Insgesamt zeigt das Beispiel von Metzger, dass sich Psychologen pädagogisch hervortun können, ohne dass ihnen ihre Disziplin dafür vollen Rückhalt gibt. Eine Parteinahme für die Reformpädagogik muss also selbst bei einem Vertreter der wissenschaftlichen Psychologie keineswegs *per se* wissenschaftlich motiviert sein. Die These lässt sich am Beispiel eines Autors vertiefen, der in der Pädagogik nicht nur einer der meist zitierten Vertreter seines Faches ist,²⁷⁴ sondern gelegentlich explizit als *Reformpädagoge* gehandelt wird: Jean Piaget.²⁷⁵

Piagets Affinität zur Reformpädagogik ist offensichtlich, wobei zwei Postulate im Vor-

sie sein? Betrachtungen eines Außenseiters, München 1969). Ein Vergleich der pädagogischen Konzepte von Metzger und Montessori zeigt eine Reihe von Übereinstimmungen, aber auch einige Unterschiede (vgl. C. Schehr, Wolfgang Metzger – Maria Montessori. Ein Vergleich der pädagogischen Konzeptionen unter Berücksichtigung schulpraktischer Konsequenzen, Saarbrücken 2008).

270 W. Metzger, Gibt es eine gestalttheoretische Erziehung?, in: K. Guss (Hg.), Gestalttheorie und Erziehung, Darmstadt 1975, S.18-41, hier S.27.

271 W. Metzger, Vorbemerkung des Herausgebers, in: Adler, Praxis und Theorie, a.a.O. (Anm. 188), S.7-14, hier S.12.

272 Eine erste öffentliche Stellungnahme zu Adler findet sich 1963, als Metzger bereits 64-jährig war (vgl. M. Stadler/H. Crabus, Einleitung: Wolfgang Metzger. 1899-1979. Leben, Werk und Wirkung, in: W. Metzger, Gestalt-Psychologie. Ausgewählte Werke

aus den Jahren 1950 bis 1982, hg. v. M. Stadler u. H. Crabus, Frankfurt/M. 1986, S.9-26, hier S.20f.).

273 W. Metzger, Selbstdarstellung, in: L. J. Pongratz (Hg.), Psychologie in Selbstdarstellungen, Bd. 1, Bern 1972, S.192-230, hier S.221. Hier finden sich auch einige der genannten biografischen Daten. Die weiteren stammen aus: W. Metzger, Psychologie und Pädagogik zwischen Lerntheorie, Tiefenpsychologie, Gestalttheorie und Verhaltensforschung, Bern 1975, S.8ff.

274 Vgl. Herzog, Pädagogik und Psychologie, a.a.O. (Anm. 3), S.140f.

275 Oelkers nennt Piaget „den vermutlich einflussreichsten Reformpädagogen“ (Oelkers, Reformpädagogik, a.a.O., Anm. 6, S.407).

dergrund stehen: die Aktivität des Kindes als Basis der Erziehung und die soziale Interaktion als Grundlage der intellektuellen und moralischen Entwicklung des Kindes.²⁷⁶ Wer aber ist der Autor dieser Postulate? Ist es Piaget als Wissenschaftler und Psychologe? Oder ist es Piaget als pädagogisch interessierter Laie? Die Frage mag gerade bei Piaget erstaunen, denn zweifellos nimmt er in seinen pädagogischen Schriften – anders als Metzger, der dies nur sehr beschränkt tut – auf seine psychologischen Arbeiten ausführlich Bezug. Und trotzdem: Piaget war ursprünglich Biologe, hat sich zeit seines Lebens als Biologe verstanden und war in erster Linie an Fragen der wissenschaftlichen Erkenntnis interessiert.²⁷⁷ Seine pädagogischen Schriften²⁷⁸ stehen zum großen Teil im Kontext seiner Tätigkeit als Direktor des *Bureau International d'Éducation* (BIE) in Genf, die er von 1929 bis 1967 neben seinen akademischen Funktionen ausübte. Erstaunlich ist, wie pauschal Piagets pädagogische Empfehlungen oft ausfallen. So pauschal, dass er sie ohne weiteres mit Äußerungen von Rousseau, Pestalozzi, Fröbel und Comenius in Verbindung bringen kann.²⁷⁹ Wenn aber schon Comenius Einsichten hatte, „die wir in goldenen Lettern über die Tore sämtlicher heutiger Schulen schreiben könnten“,²⁸⁰ was ist dann die Funktion der psychologischen Forschung? *Begründet* sie die

pädagogischen Auffassungen von Comenius? Oder *stimmt* sie mit ihnen einfach *überein*?

Der Annahme, Piaget habe aufgrund seiner psychologischen Forschungsarbeiten zu seinen reformpädagogischen Ansichten gefunden, lässt sich die gegenteilige These zur Seite stellen, wonach seine pädagogischen Überzeugungen schon früh gefestigt waren und in seinen Untersuchungen zur kindlichen Entwicklung lediglich eine hohe Resonanz gefunden haben. Dafür sprechen nicht nur biografische Fakten, sondern auch die Tatsache, dass viele seiner pädagogischen Schriften in eine Zeit fallen, als seine Studien zur kindlichen Entwicklung noch kaum über die frühen Lebensjahre hinausgegangen waren. Wie kann man der Schule Empfehlungen zu Gruppenunterricht und *self-government* machen, wenn man erst die vorschulische Entwicklung des Kindes etwas näher untersucht hat?

Was die Beispiele von Metzger und Piaget zeigen, gilt für jede Art von Psychologie, die nicht im strengen Sinne *pädagogische* Psychologie ist, d.h. der Teildisziplin mit diesem Namen zugeordnet werden kann.²⁸¹ Wenn sich Psychologen zu Fragen der Erziehung äußern, muss dies weder heißen, dass sie dies kraft ihrer Legitimation als *Wissenschaftler* tun, noch dass ihre Empfehlungen mehr als bloße *Ableitungen* aus psychologischen Erkenntnissen allgemeiner Art darstellen. Gerade die Psychologie denkt sich ihr Verhältnis zur Pädagogik oft asymmetrisch. So hat sich Piaget zum Verhältnis von Pädagogik und Psychologie explizit zwar kaum je geäußert. Implizit ist jedoch klar, dass er der Psychologie den Status einer *Wissenschaft* zugewiesen hat, der gegenüber die Pädagogik als bloßes *Praxisfeld* erscheint.²⁸² Wissenschaftstheoretisch stellt sich die Frage, ob die Anwen-

276 Vgl. J. Piaget, *Über Pädagogik*, Weinheim 1999. Es handelt sich dabei um eine Sammlung von Aufsätzen Piagets, die zum großen Teil aus den 1930er Jahren stammen.

277 Vgl. W. Herzog, *Das moralische Subjekt. Pädagogische Intuition und psychologische Theorie*, Bern 1991, S.179ff.

278 Es handelt sich fast ausnahmslos um kürzere Arbeiten, die umfangmäßig knapp drei Prozent seines gesamten *Œuvres* ausmachen (vgl. A. Munari, Jean Piaget, 1896-1980, in: *Prospects. The Quarterly Review of Comparative Education* 24, 1994, p.311-327). Allenfalls könnte man Piagets Monografie zur moralischen Entwicklung als größere pädagogische Schrift anerkennen, setzt er sich darin doch auch mit Fragen der (moralischen) Erziehung auseinander (vgl. J. Piaget, *Das moralische Urteil beim Kinde*, zuerst 1932, Frankfurt/M. 1973).

279 Vgl. Piaget, *Über Pädagogik*, a.a.O. (Anm. 276), S.246ff., passim.

280 Ebd., S.257.

281 Selbst für die Pädagogische Psychologie gilt, dass sie oft von der Psychologie her betrieben wird, also keine interdisziplinäre Wissenschaft darstellt (vgl. Herzog, *Pädagogik und Psychologie*, a.a.O., Anm. 3, S.207ff.).

282 Vgl. J. Piaget, *Erkenntnistheorie der Wissenschaften vom Menschen*, Frankfurt/M. 1972, S.187ff. Insofern stimmt Piagets Position nicht nur mit derjenigen Freuds, sondern auch mit derjenigen Adlers und vieler anderer Psychologen überein, die in der Erziehung eine Kunst sehen, die durch Psychologie *direkt* angeleitet werden kann, ohne dass die Erziehungswissenschaft mit einbezogen werden müsste.

dung psychologischer Erkenntnisse nicht ein eigenständiges Forschungsfeld sein müsste. Muss nicht erst überprüft werden, ob eine intendierte Anwendung psychologischer Erkenntnisse auch funktioniert, bevor man mit der Legitimation der Wissenschaft entsprechende Empfehlungen ausspricht?

Piagets reformpädagogische Empfehlungen sind von ihm selbst im Feld ihrer Anwendung, nämlich in der Schule bzw. im Unterricht, in keiner Weise empirisch abgesichert worden. Und das gilt analog für viele andere Fälle, in denen sich Psychologen zu pädagogischen Fragen äußern. Auch Metzger hatte keine Skrupel, sich über richtige Erziehung und guten Unterricht zu äußern, auch wenn er seine Position offensichtlich nicht mittels empirischer Studien belegen konnte. Das aber heißt, dass selbst dort, wo Einflüsse der wissenschaftlichen Psychologie auf die reformpädagogische Praxis nachweisbar sind, die Analyse nicht abgeschlossen sein kann. Denn es bleibt noch zu prüfen, welcher *Art* und *Qualität* der Einfluss ist. Kommt der Psychologie bloß eine legitimatorische Funktion zu? Oder trägt sie konstitutiv zur Begründung der pädagogischen Praxis bei? Methodisch stellen sich damit nicht nur theoretische und begriffliche, sondern auch empirische Fragen.

Gesamthaft gesehen, erweist sich das Forschungsfeld Psychologie-Reformpädagogik nicht nur als äußerst komplex, sondern in methodischer Hinsicht auch als sehr anspruchsvoll. Zusammen mit den fünf Punkten, die wir zur *Struktur* des Verhältnisses herausgearbeitet haben, zeigen die beiden methodischen Probleme, dass mit schnellen Analysen und raschen Ergebnissen nicht gerechnet werden kann. Darin liegt wohl der hauptsächliche Grund, weshalb der Forschungsstand eher unbefriedigend ist. Zwar liegt inzwischen eine Reihe von Analysen vor, die einzelne Aspekte des Verhältnisses von Reformpädagogik und Psychologie beleuchten, die Forschungslücken sind aber noch immer gravierend. Auch das Quellenmaterial ist in vielen Fällen ungenügend erschlossen. Es fehlen vor allem auf psychologischer Seite Editionen und historische Analysen, die über Werkinterpretationen hinausgehen. Auch beschäftigt sich die psychologiehistorische Forschung vorwiegend mit der eigenen Disziplin; das Außenverhältnis zur Erziehungswissen-

schaft bzw. (Reform-)Pädagogik wird selten thematisiert. Auch wenn sich die Forschungslage in jüngster Zeit verbessert hat, gilt die Feststellung, die Oelkers in Bezug auf die Reformpädagogik gemacht hat, weiterhin, dass nämlich „das Unbekannte das Bekannte immer noch weit überwiegt“²⁸³.

8. Auswahlbibliographie

a. Quellen

- Adler, A., Menschenkenntnis, Studienausg., Bd. 5, Göttingen 2007.
- Bernfeld, S., Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Frankfurt/M. 2006¹⁰.
- Bühler, C./Hetzer, H., Zur Geschichte der Kinderpsychologie, in: E. Brunswik u.a. (Hg.), Beiträge zur Problemgeschichte der Psychologie, Jena 1929, S.204-224.
- Bühler, K., Die Krise der Psychologie. Werke, Bd. 4, Weilerswist 2000.
- Freud, A., Vier Vorträge über Psychoanalyse für Lehrer und Eltern, in: Die Schriften der Anna Freud, Bd. 1, Frankfurt/M. 1987, S.77-138.
- Hall, G. S., Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik, hg. u. übersetzt v. J. Stimpfl, Altenburg 1902.
- Kretzschmar, J., Entwicklungspsychologie und Erziehungswissenschaft. Eine pädagogische Studie auf entwicklungstheoretischer, ethnologischer und kulturhistorischer Grundlage, Leipzig 1912.
- Meumann, E., Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen, 3 Bde., Leipzig 1922².
- Preyer, W. T., Die Seele des Kindes. Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren, eingel. u. mit Materialien zur Rezeptionsgeschichte versehen v. G. Eckardt, Berlin 1989.
- Wundt, W., Grundriss der Psychologie (zuerst 1896), Leipzig 1922¹⁵.
- Zs. f. psychoanalytische Pädagogik 1(1926) bis 11(1937).

283 Oelkers, Dogmengeschichte, a.a.O. (Anm. 5), S.7.

b. Sekundärliteratur

- Ash, M. G./Geuter, U. (Hg.), Geschichte der deutschen Psychologie im 20. Jahrhundert. Ein Überblick, Opladen 1985.
- Bruder-Bezzel, A., Geschichte der Individualpsychologie, Göttingen 1999².
- Danziger, K., Constructing the Subject. Historical Origins of Psychological Research, New York 1990.
- Depaepe, M., Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA 1890-1940, Weinheim 1993.
- Gardner, S./Stevens, G., Red Vienna and the Golden Age of Psychology, 1918-1938, New York 1992.
- Geuter, U., Die Professionalisierung der deutschen Psychologie im Nationalsozialismus, Frankfurt/M. 1984.
- Graumann, C. F. (Hg.), Psychologie im Nationalsozialismus, Berlin 1985.
- Herzog, W., Psychologische Wissenschaft und pädagogische Reform. Die experimentelle Psychologie als Basis einer neuen Pädagogik? in: J. Oelkers/F. Osterwalder (Hg.), Die neue Erziehung. Beiträge zur Internationalität der Reformpädagogik, Bern 1999, S.265-303.
- Herzog, W., Pädagogik und Psychologie. Eine Einführung, Stuttgart 2005.
- Hopf, C., Die experimentelle Pädagogik. Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts, Bad Heilbrunn 2004.
- Koch, S./Leary, D. E. (Ed.), A Century of Psychology as Science, New York 1985.
- Langemann, E. C., An Elusive Science. The Troubling History of Education Research, Chicago 2000.
- O'Donnell, J., The Origins of Behaviorism. American Psychology 1870-1920, New York 1985.
- Ringer, F. K., Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890-1933, München 1987.
- Schmidt, N. D., Philosophie und Psychologie. Trennungsgeschichte, Dogmen und Perspektiven, Reinbek b. Hamburg 1995.
- Schubelius, M., Und das psychologische Laboratorium muss der Ausgangspunkt pädagogischer Arbeiten werden! Zur Institutionalisierungsgeschichte der Psychologie von 1890-1933, Frankfurt/M. 1990.
- Wittenberg, L., Geschichte der Individualpsychologischen Versuchsschule in Wien. Eine Synthese aus Reformpädagogik und Individualpsychologie, Wien 2002.

B

**Reformpädagogische
Leitideen und Diskurse**

Entwicklung

Edgar Weiß

1. Einleitung
2. Kinderpsychologie und Reformpädagogik
3. „Entwicklung“ als ideologisches Konstrukt
4. Höherentwicklung und ihre Sollgeltung
– Überlegungen zur Begründungsdefizienz reformpädagogischer Ansprüche
5. Schlussbemerkungen
6. Auswahlbibliographie

1. Einleitung

Erziehung kann generell als eine individuell wie gesellschaftlich notwendige Reaktion auf „die Entwicklungsatsache“ verstanden werden¹, als Summe von Bemühungen im Interesse der Realisierung faktischer oder vermeintlicher Höherentwicklung menschlichen Könnens. Insofern bilden Annahmen über biologische Wachstums- und Reifungsprozesse sowie kognitive, soziale und moralische Kompetenzzuwächse – kurz: über menschliche Entwicklung – seit jeher einen konstitutiven Bestandteil von Erziehungskonzepten, mögen sie ihren Ausdruck in vergleichsweise vagen Phasenunterscheidungen („Säuglingsalter“, „Kindheit“, „Jugend“, „Reifezeit“, „Greisenalter“) oder in subtil ausdifferenzierten entwicklungspsychologischen Stadien- und Stufenmodellen gefunden haben.²

Im 19. Jahrhundert, gegen dessen Ende die reformpädagogische Epoche begann, avancierte – insbesondere unter dem Einfluss der Darwin-

sehen Evolutionstheorie³ – „Entwicklung“ geradezu zum „Zauberwort“.⁴ Es war zunächst mit einem auffälligen Zukunftsoptimismus hinsichtlich des technischen und industriellen Aufstiegs der Zeit verbunden, der freilich schon bald kulturpessimistisch gebremst wurde, nichtsdestoweniger aber deutliche Spuren im Geistesleben der Epoche hinterließ. Nicht zuletzt durch das die Ontogenese als „kurze und schnelle Rekapitulation der Phylogenese“ betrachtende „biogenetische Grundgesetz“ der Deszendenztheorie⁵ vermittelt, fand der evolutionistische Optimismus einen bleibenden Widerhall auch in der Pädagogik. Die „Kulturstufentheorie“ der Herbartianer⁶ kann diesbezüglich als exemplarisch gelten.

Freilich war die Konjunktur des Entwicklungsbegriffs wie auch die mit ihr einhergehende zunehmende „Verwissenschaftlichung“ der Pädagogik janusköpfig: Das Interesse an Entwicklung konnte aufklärerisch-emanzipatorisch sein, „Entwicklungs“-Anliegen konnten aber auch die pseudoprogressive Legitimationsfolie patriarchalisch-autoritärer, sozialdarwinistischer und kolonialistischer Interessen abgeben, – eine Ambivalenz, die im Folgenden im Blick zu behal-

1 S. Bernfeld, *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*, Frankfurt/M. 1967, S.51.

2 Vgl. C. Bühler, *Entwicklungsphasen*, in: H. Kleinert u.a. (Hg.), *Lexikon der Pädagogik*, Bd. 1, Bern 1950, S.338; J. Piaget, *Die Entwicklung des Erkennens*, 3 Bde., Stuttgart 1975; R. Oerter, *Moderne Entwicklungspsychologie*, Donauwörth 1980¹⁸; H. Nickel, *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters*, 2 Bde., Bern u.a., 1982⁴; A. Flammer, *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung*, Bern u.a. 1988.

3 C. Darwin, *Die Entstehung der Arten durch natürliche Zuchtwahl* (zuerst 1859), Stuttgart 1974; ders., *Die Abstammung des Menschen* (zuerst 1871), Stuttgart 1966.

4 D. Sternberger, *Panorama oder Ansichten vom 19. Jahrhundert*, Frankfurt/M. 1974, S.87ff.

5 E. Haeckel, *Die Welträtsel. Gemeinverständliche Studien über Monistische Philosophie*, Leipzig o.J., S.41.

6 Vgl. W. Rein, *Pädagogik in systematischer Darstellung*, Bd. 3, Langensalza 1911, S.251ff.

ten sein wird. Denn legt die zeitgenössische Popularität des Entwicklungsbezuges die Vermutung nahe, dass sie auch an der Reformpädagogik nicht spurlos vorbeigegangen ist, dass „Entwicklung“ also auch in den reformpädagogischen Konzepten eine maßgebliche Bezugskategorie dargestellt hat, so ist nicht auszuschließen, dass sich die angesprochene Ambivalenz in ihr ebenfalls wiederfinden lässt.

In der Tat war Entwicklung ein fundamentaler Bezugspunkt der Reformpädagogik, die sich in dieser Hinsicht keineswegs grundlegend vom Herbartianismus unterschied⁷, wie die Abkehr vom Herbartianismus angesichts der Bedeutung, die er für mehrere Reformpädagogen (Hermann Lietz, Peter Petersen, Rudolf Steiner) hatte, überhaupt schwerlich als *das* Charakteristikum der Reformpädagogik gelten kann.⁸ Die Reformpädagogik war sich einig

„in der Forderung nach einer ‚entwicklungstreu‘ Pädagogik, die einen Praktiker verlangt, der die Besonderheit und Gesetzmäßigkeit der jugendlichen Entwicklung, der körperlichen wie der geistig-seelischen, gründlich kennt, um seinen Hilfsdienst richtig anzusetzen und sinnvoll anzubieten.“⁹

Gerade das wurde der „Alten Pädagogik“ abgesprochen, worauf die reformpädagogischen Ansprüche sich gründeten, freilich mit prinzipiellen Differenzen in den Begründungen, wie im Folgenden exemplarisch zu zeigen sein wird.

2. Kinderpsychologie und Reformpädagogik

Parallel zur Reformpädagogik entfaltete sich die moderne Kinder- und Jugendpsychologie. *Wilhelm Preyers* (1841-1897) empirische Befunde¹⁰ können diesbezüglich als entscheidender Markstein gelten. *Wilhelm Wundt* (1832-1920), der in seinem erstmals 1896 erschienenen „Grundriss der Psychologie“ auch einen Überblick über die psychische Entwicklung des Kin-

des offerierte¹¹, hatte bereits 1879 in Leipzig das erste psychologische Universitätsinstitut gegründet und sich seither einen Namen als Pionier der Experimentalpsychologie gemacht. In seinem Institut, das bald zum „Mekka“ für zahlreiche – gerade auch amerikanische – Fachvertreter wurde, empfing eine beträchtliche Anzahl namhafter Entwicklungspsychologen fundamentale Impulse.¹² In den USA gründete *Stanley Hall* (1844-1924) 1893 die „National Association for the study of children“, deren Organ „Pedagogical Seminary“ bereits seit 1891 erschien. Ähnliche Institute und Zeitschriften entstanden seit den 90er Jahren des 19. Jahrhunderts nationenübergreifend auch anderweitig. In Deutschland gaben *Johannes Trüper* (1855-1921) u.a. seit 1896 die „Zeitschrift für Kinderforschung“ heraus, seit 1900 erschien, von *Ferdinand Kemsies* (1859-1909) gegründet und seit 1910 unter der Mitredaktion des Reformpädagogen *Otto Scheibner* (1877-1961), die „Zeitschrift für pädagogische Psychologie“, seit 1905 *August Wilhelm Lays* (1862-1926) und *Ernst Meumanns* (1862-1915) „Die experimentelle Psychologie“. 1913 gründete *William Stern* (1871-1938) in Hamburg das erste Institut für Jugendkunde, in den 1920er Jahren entwickelte sich die Bühler-Schule in Wien zu einem der renommiertesten Zentren der Kinder- und Jugendforschung.¹³ Entwicklungen im Denken, Selbstbewusstsein, Spiel-, Sprach-, Imitations-, Rollenverhalten, in der Willensbildung, Wahrnehmungs- und Phantasietätigkeit sowie die

7 Ebd., Bd. 1, S.154ff.

8 So z.B. K. Plake, Reformpädagogik. Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels, Münster/New York 1991.

9 P. Petersen, Pädagogik, Berlin 1932, S.142.

10 W. Preyer, Die Seele des Kindes. Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren (zuerst 1882), Leipzig 1908⁷.

11 W. Wundt, Grundriss der Psychologie, Leipzig 1922¹⁵, S.349ff.

12 Neben Kraepelin, Lipps, Cattell und Münsterberg gehörten etwa Hall, Titchener, James, Baldwin und Mead zu Wundts Studenten. Meumann war Assistent bei Wundt. Vgl. A. A. Roback, Weltgeschichte der Psychologie und Psychiatrie, Olten/Freiburg/B. 1970, S.68ff.; W. Meischner/E. Eschler, Wilhelm Wundt, Köln 1979, S.61ff.

13 Unabhängig davon wurde ebenfalls in Wien, aber – anders als *Karl* (1879-1963) und *Charlotte Bühler* (1893-1974) – von der Psychoanalyse ausgehend, auf deren Bedeutung für den vorliegenden Kontext noch zurückzukommen sein wird, *Siegfried Bernfeld* (1892-1953) zu einem Pionier der Jugendforschung. Vgl. S. Bernfeld, Trieb und Tradition im Jugendalter, Frankfurt/M. 1978; ders., Theorie des Jugendalters. Sämtliche Werke, Bd. 1, Weinheim/Basel 1991.

Eigentümlichkeiten einzelner früher Lebensstadien wurden seit dem Ende des 19. Jahrhunderts systematisch erforscht. *Karl Groos* (1861-1946) und *William Stern*, der mit seiner Frau *Clara* (1877-1948) bereits ein bahnbrechendes Buch über die Kindersprache vorgelegt hatte¹⁴, offerierten die ersten zusammenfassenden Darstellungen der frühkindlichen Entwicklung¹⁵, bald folgten entsprechende Untersuchungen von *Karl Bühler* und – aus den Reihen der Gestaltpsychologie – *Kurt Koffka* (1886-1941).¹⁶ Die Forschungsmethodik wurde unterdessen zunehmend erweitert und reichte schließlich von der systematischen Beobachtung der eigenen Kinder (so bei *Preyer* und *Stern*) über die Verwendung diverser psychometrischer Methoden bis hin zur Auswertung der Tagebücher Jugendlicher (so bei *Charlotte Bühler* und *Bernfeld*). Insgesamt wurden in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts zahlreiche Arbeiten zur Kinder- und Jugendpsychologie publiziert¹⁷, die aufs Ganze gesehen freilich ihrerseits die erwähnte Ambivalenz des seinerzeit boomartigen Rekurses auf die Entwicklungskategorie bezeugen.

Einerseits entstanden Forschungsberichte, die von problematischen theoretischen Implikationen geprägt waren, unreflektiert schichtenspezifische Befunde anthropologisierten, ihre Ergebnisse, wie z.B. bei *Preyer*, methodischen Abrichtungspraktiken verdankten und einer systemati-

schen „wissenschaftlichen“ Vereinnahmung der Kindheit Vorschub leisteten. Diese Vereinnahmung stand kaum zufällig in deutlicher Analogie zum zeitgenössischen Kolonialismus und zur traditionellen „Völkerkunde“¹⁸, die damals Hochkonjunktur hatte, – einer ihrer maßgeblichen Repräsentanten war wiederum *Wundt*.¹⁹

Andererseits wurden entwicklungspsychologische Einsichten verfügbar, die – mögen sie sich in manchen Details später auch als revisionsbedürftig erwiesen haben – von vornherein im Kontext emanzipatorischer Ansätze und im Interesse einer entsprechend ambitionierten Ergründung kind- und jugendgerechter Entwicklungshilfen standen. In diesem Sinne offerierte die Psychoanalyse mit ihrer Einsicht in die Bedeutung des Unbewussten, der Triebdynamik, der psychischen Strukturgenese und der Phasen der psychosexuellen Entwicklung bedeutsame entwicklungspsychologische Erkenntnisse. Nicht nur *Sigmund Freuds* (1856-1939) geläufige Differenzierung von oraler, analer, phallischer, Latenz- und genitaler Phase, sondern auch die von Lust- und Realitätsprinzip sowie das psychoanalytische Modell des „Seelenapparates“ (Es, Ich, Über-Ich) basieren auf entwicklungstheoretischen Überlegungen.²⁰ Von einer Reihe ihrer Vertreterinnen und Vertreter wurde die Psychoanalyse in Theorie und Praxis bereits früh auch pädagogisch fruchtbar gemacht, mitunter auch im unmittelbaren Kontakt zu anderen reformpädagogischen Bestrebungen wie denen *Maria Montessoris* (1870-1952). Bei allen Differenzen zwischen ihr und der Psychoanalyse korrespondierte sie gelegentlich mit *Freud* und war mit *Anna Freud* (1895-1982) persönlich bekannt; – die Psychoanalytikerin *Lilli Roubiczek-Peller* (1898-1966) leitete eine Montessori-Schule, an der vorübergehend auch *Montessori* selber wirkte; bedeutende psycho-

-
- 14 C. Stern/W. Stern, *Die Kindersprache*, Leipzig 1907.
 15 K. Groos, *Das Seelenleben des Kindes*, Berlin 1923⁶; W. Stern, *Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahr*, Leipzig 1914.
 16 K. Bühler, *Die geistige Entwicklung des Kindes* (zuerst 1918), Jena 1924⁴; K. Koffka, *Die Grundlagen der psychischen Entwicklung*, Osterwieck 1925².
 17 Vgl. neben den bereits genannten Arbeiten: E. Claparède, *Kinderpsychologie und experimentelle Pädagogik* (zuerst 1905), Leipzig 1911; A. Binet/T. Simon, *La mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants*, Paris 1917; W. Stern, *Intelligenzprüfungen an Kindern und Jugendlichen*, Leipzig 1920; C. Bühler, *Das Seelenleben des Jugendlichen. Versuch einer Analyse und Theorie der psychischen Pubertät* (zuerst 1921), Frankfurt/M. 1975; dies., *Kindheit und Jugend*, Leipzig 1928; E. Spranger, *Psychologie des Jugendalters*, Leipzig 1924; O. Tumlirz, *Einführung in die Jugendkunde*, Leipzig 1925²; H. Nohl/L. Pallat (Hg.), *Handbuch der Pädagogik*, Bd. 2: *Die biologischen, psychologischen und soziologischen Grundlagen der Pädagogik*, Langensalza u.a. 1929.

-
- 18 P. Gstettner, *Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Aus der Geschichte der Disziplinierung*, Reinbek 1981, bes. S.94ff.
 19 W. Wundt, *Völkerpsychologie*, 10 Bde., Leipzig 1900ff.
 20 Vgl. stellvertretend S. Freud, *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie* (1905) sowie *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse* (1916/17), in: ders., *Studienausgabe*, Frankfurt/M. 1969ff., Bd. 5, S.37-145 und Bd. 1, S.34-445.

analytische Entwicklungstheoretiker wie *Erik H. Erikson* (1902-1994) und *Peter Blos* (1904-1997)²¹, die seinerzeit Erfahrungen als Pädagogen sammelten, absolvierten Kurse bei Montessori und erwarben das Montessori-Diplom.²² Die Bemühungen um eine psychoanalytisch fundierte Pädagogik – mit den Namen *Oskar Pfisters* (1873-1956), *August Aichhorns* (1878-1949), *Siegfried Bernfelds*, *Hans Zulligers* (1893-1965), *Anna Freuds*, *Fritz Redls* (1902-1988) und anderer verknüpft – fanden ihren Niederschlag z.B. in Aichhorns Arbeit mit Dissozialen in Hollabrunn, Bernfelds Kinderheim Baumgarten, in der wenig bekannten, von Psychoanalytikerinnen und Psychoanalytikern gegründeten und von Ideen John Deweys beeinflussten Burlingham-Rosenfeld-Schule, in Bernfelds Studien zum Jugendalter und in der von *Heinrich Meng* (1887-1972) und *Ernst Schneider* (1878-1957) gegründeten „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik“ (1926-37), aber auch im nicht-deutschsprachigen Raum, wie etwa in *Homer Lanes* (1875-1925) sozialpädagogischem Vorstoß im „Little Commonwealth“ in Dorset und *Alexander S. Neills* (1883-1973) 1924 gegründetem Landerziehungsheim „Summerhill“.²³ Mit diesen Bemühungen kann die psychoanalytisch orientierte Pädagogik ihrem ganzen Charakter

nach der Reformpädagogik zugerechnet werden, wengleich sie in ihr insgesamt auf wenig Resonanz stieß und auch in der traditionellen Reformpädagogik-Historiographie allenfalls marginal Beachtung fand. Zu erinnern ist in diesem Kontext auch an den Psychoanalyse-Revisionisten *Alfred Adler* (1870-1937), der individuelle Entwicklung primär unter dem Aspekt der Gegenwehr gegen Minderwertigkeitsempfindungen und entsprechender Lebenspläne analysierte, mit seinem Kreis insbesondere in der österreichischen Pädagogik starke Einflüsse hinterließ²⁴ und auf die sozialistische Reformpädagogik einwirkte, die die individuelle Entwicklung durchgängig auf das Desiderat gesellschaftlicher Entwicklungen, auf Vorstellungen einer erwarteten „werdenden Gesellschaft“, bezog.²⁵

Weitet man den Blick über Deutschland und Österreich hinaus, standen Entwicklungspsychologie und Reformpädagogik auch bei Repräsentanten des amerikanischen Pragmatismus und – mit ihm durch mannigfache Austauschbeziehungen verbunden – den Vertretern der seinerzeit überaus produktiven Psychologie und Erziehungswissenschaft der Universität Genf in einem unmittelbaren Zusammenhang. Dort gründete *Edouard Claparède* (1873-1940) 1912 – im Jahr des 200. Geburtstages des Namenspatrons – das „Institut Jean-Jacques Rousseau“, das zunächst Privatinstitut war und später zum Institut für Erziehungswissenschaften der Genfer Universität avancierte. Das Institut, zu dessen Mitarbeitern – neben Claparède – *Pierre Bovet* (1878-1965), *Adolphe Ferrière* (1879-1960), *Robert Dottrens* (1893-1984) und *Jean Piaget*

21 Vgl. E. H. Erikson, *Kindheit und Gesellschaft*, Zürich/Stuttgart 1957; ders., *Identität und Lebenszyklus*, Frankfurt/M. 1973; P. Blos, *Adoleszenz*, Stuttgart 1978².

22 G. Bittner, *Maria Montessori und das Unbewußte*, in: B. Fuchs/W. Harth-Peter (Hg.), *Montessori-Pädagogik und die Erziehungsprobleme der Gegenwart*, Würzburg 1989, S.48-64.

23 A. Aichhorn, *Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung*, Wien 1925; S. Bernfeld, *Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse*, 3 Bde., Frankfurt/M. 1974; ders., *Sämtliche Werke*, Bd. 2: *Jugendbewegung und Jugendforschung*. Schriften 1909-1930, Weinheim/Basel 1994; R. Göppel, *Die Rezeption der Psychoanalyse in der heilpädagogischen Bewegung der Weimarer Republik*, in: H.-G. Trescher/Ch. Büttner (Hg.), *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik I*, Mainz 1989, S.56-73; G. Bittner/W. Rehm, *Psychoanalyse und Erziehung*, München o.J.; R. Fatke/H. Scarbath (Hg.), *Pioniere Psychoanalytischer Pädagogik*, Frankfurt/M. 1995; H. Lane, *Talks to Parents and Teachers*, New York 1969; A. S. Neill, *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill*, Reinbek 1969.

24 Vgl. W. Keim, *Die Wiener Schulreform der ersten Republik – ein vergessenes Kapitel der europäischen Reformpädagogik*, in: *Die Deutsche Schule* 76(1984), S.267-282; J. Oelkers, *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*, Weinheim/München 1989, S.179ff.

25 Vgl. z.B. A. Adler, *Kindererziehung*, Frankfurt/M. 1976; ders./C. Furtmüller, *Heilen und Bilden*, Frankfurt/M. 1973; O. F. Kanitz, *Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft*, Jena 1925; A. Gerstel-Rühle/O. Rühle, *Erziehung und Gesellschaft*, Berlin 1972; O. Rühle, *Zur Psychologie des proletarischen Kindes*, Dresden 1925; F. Karsen, *Die Schule der werdenden Gesellschaft*, Stuttgart/Berlin 1921; K. Löwenstein, *Das Kind als Träger der werdenden Gesellschaft*, Wien 1924.

(1896-1980), zeitweise auch *Paul Geheeb* (1870-1961)²⁶, gehörten, war nicht nur ein Zentrum entwicklungspsychologischer Forschung, sondern zugleich ein solches der internationalen Reformpädagogik. Mit seinen systematischen Forschungen auf dem Gebiet der „funktionellen Psychologie“, wie Claparède die Erforschung der verschiedenen psychischen Prozesse im Hinblick auf das seelische Leben in seiner Gesamtheit nannte, und seiner Forderung, „Experimentalpädagogik“ im Sinne der „Erforschung der Entwicklung des Kindes“ als eigenständigen Teil der Allgemeinen Pädagogik zu etablieren, stand er der „Gewohnheitspädagogik“ und dem „Autoritarismus“ der „Alten Erziehung“ von Beginn an entschieden kritisch gegenüber.²⁷

Mit Ferrière, der neben seinem Brüsseler Freund *Ovide Decroly* (1871-1932), *John Dewey* (1859-1952) u.a. zu den maßgeblichen Initiatoren einer an die spontanen, persönlichen und produktiven Aktivitäten des Kindes anknüpfenden „*école active*“²⁸ zählt, gehörte dem Institut ein intimer Kenner zahlreicher Landerziehungsheime und anderer reformpädagogischer Einrichtungen an, – *Peter Petersen* (1884-1952) hat ihn deshalb den „Großsiegelbewahrer“ der „Neuen Erziehung“ genannt.²⁹ Insbesondere auf Ferrières Betreiben hin wurde dem „Institut Jean-Jacques Rousseau“ 1925 das „Bureau International d'Education“ angegliedert, das als ein Zentrum des Austauschs und der Zusammenführung der internationalen reformpädagogischen Bestrebungen wirkte und mit Dottrens' „*École du Mail*“ über eine eigene Versuchsschule verfügte. An der „Maison des Petits“, dem Kindergarten des Instituts, arbeitete seit 1921 Jean Piaget, der hier einen grundlegenden Teil jener Forschungen durchführte, die später in seiner basalen, von der Wechselwirkung assimilatorischer und akkommodativer Aktivitäten ausgehenden Theorie der kognitiven Entwicklung gemäß der invarianten Sequenz von sensomotorischer (von der Geburt bis zum

Alter von ca. zwei Jahren), präoperationaler (im Alter von ca. zwei bis sieben Jahren), konkret-operationaler (im Alter von ca. sieben bis elf Jahren) und formal-operationaler Periode (etwa vom zwölften Lebensjahr an) ihren Niederschlag fanden.³⁰ Mit seinem voluminösen Gesamtwerk, welches die stufenweise Entwicklung aller menschlichen Erkenntnisleistungen auf der Grundlage dieses Modells detailliert behandelt, wurde Piaget nicht nur zum maßgeblichen Repräsentanten der kognitivistischen Entwicklungspsychologie, er forderte auch eine die kognitive und moralische Entwicklung optimal fördernde Erziehung und vertrat nachdrücklich die Positionen der im guten Sinne fortschrittlichsten Ansätze der Reformpädagogik.³¹

Piagets Forschungen verdankten nicht nur seinem persönlichen Lehrer Claparède, der bereits wie Piaget Entwicklung als aktiven Prozess begriffen und zahlreiche Aspekte der Piagetschen Einsichten in die Entwicklungsrelevanz der Nachahmung und des Spiels antizipiert hatte³², wesentliche Inspirationen. Auch vom Pragmatismus empfing Piaget maßgebliche Anregungen, insbesondere – vermittelt durch Piagets Lehrer *Pierre Janet* (1859-1947) – von *James Mark Baldwin* (1861-1934): Er antizipierte die Assimilations-Akkommodations-Dialektik, zentrale Erkenntnisse des Imitations- und Identifikationsprozesses und andere bedeutende Elemente des Ansatzes von Piaget (und später Kohlbergs, der unter unmittelbarer Anknüpfung an Piaget, Baldwin, Mead und Dewey seinerseits in vieler Hinsicht das Erbe reformpädagogischer Bemühungen antrat).³³

26 W. Schäfer (Hg.), *Paul Geheeb – Briefe. Mensch und Idee in Selbstzeugnissen*, Stuttgart 1970, S.56f.

27 Claparède, a.a.O. (Anm. 17), S.68, 41f., 59, 153.

28 Vgl. A. Ferrière, *Schule der Selbstbetätigung oder Tatschule*, Weimar 1928; A. Hamaide, *Die Methode Decroly*, Weimar 1928.

29 P. Petersen, Vorwort, in: Ferrière, a.a.O. (Anm. 28), S.V.

30 Vgl. etwa J. Piaget/B. Inhelder, *Die Psychologie des Kindes*, Frankfurt/M. 1977, S.73ff.

31 J. Piaget, *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*, Frankfurt/M. 1974; ders., *Das Recht auf Erziehung und Die Zukunft unseres Bildungssystems*, München 1975; H.-U. Grunder, *Jean Piaget als Reformpädagoge. Piaget und die „éducation nouvelle“ zu Beginn des 20. Jahrhunderts: vergessene Kontexte und systematische Bedeutung*, in: *Pädagogische Rundschau* 46(1992), S.541-563.

32 Claparède, a.a.O. (Anm. 17), S.104ff., bes. S.123ff.; Jean Piaget, *Nachahmung, Spiel und Traum*, Stuttgart 1969.

33 J. M. Baldwin, *Die Entwicklung des Geistes beim Kinde und bei der Rasse*, Berlin 1898; ders., *Das soziale und sittliche Leben erklärt durch die seelische Entwicklung*, Leipzig 1900; J. Piaget, *Reflections on*

Baldwins Theorien trafen sich aber zugleich auch mit denen anderer Pragmatisten, so mit denen *George Herbert Meads* (1863-1931) und Deweys, die ihre entwicklungspsychologischen Einsichten in den sozialen Charakter und Aufbau der Identität, die Entwicklung des Denkprozesses und die Moralgenese³⁴ mit reformpädagogischen Forderungen und eigener reformpädagogischer Praxis verbanden³⁵, die sich wiederum eng mit der „Genfer Schule“ und der „Aktivitätspädagogik“ berührten und – anders als zahlreiche deutsche reformpädagogische Ansätze – unmittelbar im Kontext des Interesses an wachsender Demokratisierung standen. Dewey, der zum maßgeblichen Protagonisten der „progressiven Erziehungsbewegung“ in den USA wurde³⁶, hat, indem er Erziehung „als Wachstum“ verstand und sie als „Selbstzweck“ betrachtete und damit gewissermaßen mit dem Leben als einem Prozess fortwährender „Selbsterneuerung“ schlechthin identifizierte³⁷, Entwicklung nachdrücklich zum theoretischen Angelpunkt seiner pädagogischen Überlegungen gemacht.

Die bisherigen Erörterungen sollten deutlich gemacht haben, dass parallel zur Reformpädagogik der Aufstieg der Entwicklungspsychologie erfolgte und dass auf internationaler Ebene

Forscher wie Claparède, Piaget, Bernfeld, Dewey u.a. Entwicklungspsychologen und Reformpädagogen in Personalunion waren. Darüber hinaus gab es zweifellos direkte wie indirekte Beeinflussungen der Reformpädagogik durch die zeitgenössische Entwicklungspsychologie. Petersen etwa hatte bei Wundt studiert, verehrte ihn und schrieb seine Dissertation sowie ein weiteres Buch über ihn.³⁸ Er unterhielt in seiner Hamburger Zeit Kontakte zum dortigen „Institut für Jugendkunde“ und ließ sich in seiner „pädagogischen Tatsachenforschung“ durch Meumann, den entwicklungspsychologisch ambitionierten Protagonisten empirischer Pädagogik, inspirieren.³⁹ Die Arbeitsschulbewegung berief sich auf entwicklungspsychologische Befunde, wie sie bei Wundt, Stern, *Hugo Münsterberg* (1863-1916), *William James* (1842-1910) und Stanley Hall zu finden waren, – auf Befunde, die die Relevanz einer Pflege der Motorik und der Akzeptanz der Spontaneität des Kindes für die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit unterstrichen.⁴⁰ *Georg Kerschensteiner* (1854-1932) setzte sich nicht nur mit Dewey auseinander, mit dessen Schule er das „Learning by doing“-Prinzip teilte, er rezipierte für seine Arbeitsschulkonzeption und seine Bildungslehre auch eine Reihe anderer führender Entwicklungspädagoginnen und Entwicklungspädagogen, darunter Baldwin, Charlotte Bühler, James, Stern, *Otto Tumlirz* (1890-1957) und Wundt.⁴¹ *Aloys Fischer* (1880-1937), der empirisch-pädagogische und geisteswissenschaftlich-pädagogische Impulse verband und der Reformpädagogik, insbesondere der Arbeitsschulbewegung als wissenschaftlicher Begleiter nahestand, hat sich auf vielfältige und bemerkenswerte Weise

Baldwin, in: J. M. Broughton/D. J. Freeman-Moir (Eds.), *The Cognitive Developmental Psychology of James Baldwin: Current Theory and Research in Genetic Epistemology*, New Jersey 1982, S.80-86; L. Kohlberg, *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes*, Frankfurt/M. 1974.

34 G. H. Mead, *Mind, Self and Society*, Chicago 1934; J. Dewey, *Wie wir denken. Eine Untersuchung über die Beziehung des reflexiven Denkens zum Prozeß der Erziehung*, Zürich 1951; ders., *Theory of the Moral Life*, New York 1980.

35 G. H. Mead, *Gesammelte Aufsätze*, Bd. 1, Frankfurt/M. 1980, S.417ff.; J. Dewey, *The School and Society*, Chicago/London 1899; ders., *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, Breslau 1930; ders./W. H. Kilpatrick, *Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis*, Weimar 1935; K. C. Mayhew/A. C. Edwards, *The Dewey School. The Laboratory School of the University of Chicago 1896-1903*, New York 1966.

36 H. Röhrs, *Die progressive Erziehungsbewegung. Verlauf und Auswirkung der Reformpädagogik in den USA*, Hannover u.a. 1977.

37 Dewey, *Demokratie und Erziehung*, a.a.O. (Anm. 35), S.90, 25.

38 P. Petersen, *Der Entwicklungsgedanke in der Philosophie Wundts. Zugleich ein Beitrag zur Methode der Kulturgeschichte*, Leipzig 1908; ders., *Wilhelm Wundt und seine Zeit*, Stuttgart 1925.

39 P. Petersen/E. Petersen, *Die pädagogische Tatsachenforschung*, Paderborn 1965, S.67.

40 Vgl. H. Röhrs, *Die Reformpädagogik als internationale Bewegung. Ursprung und Verlauf in Europa*, Hannover u.a. 1980, S.65, 181.

41 G. Kerschensteiner, *Ausgewählte pädagogische Schriften*, Bd. 1: *Berufsbildung und Berufsschule*, Paderborn 1966, S.131, 134; ders., *Theorie der Bildung*, Leipzig/Berlin 1928², passim.

mit entwicklungspsychologischen Sujets beschäftigt.⁴²

Vielfach konnte sich die Reformpädagogik aber auch dort, wo sie keine nachweisbaren engen Berührungen zur Entwicklungspsychologie hatte oder eine systematische Rezeption entsprechender Befunde unterließ, einer grundlegenden Übereinstimmung mit ihr gewiss sein. Wo man etwa interaktive, experimentelle und entdeckende Elemente im Unterricht stärkte, dem Spiel, dem gestalterischen Schaffen, dem freien Ausdruck vermehrt Raum gewährte, traditionellen Drill und Überforderung zu überwinden suchte oder das Lernen in Gruppen förderte, befand man sich prinzipiell im Einklang mit entwicklungspsychologischen Einsichten hinsichtlich der Notwendigkeit, „kindgemäß“ auf lebensphasenspezifische Möglichkeiten, Ansprüche und Grenzen Rücksicht zu nehmen. Insofern wurde den entwicklungspsychologischen Errungenschaften der Epoche durch die Reformpädagogik – zum Teil reflektiert, zum Teil intuitiv – gewiss in vieler Hinsicht Rechnung getragen und zumindest partiell auch praktisch entsprochen.

3. „Entwicklung“ als ideologisches Konstrukt

Entwicklungspsychologie diente jedoch nicht nur – direkt oder indirekt – als Basis reformpädagogischer Konzepte, vielmehr wurden entwicklungstheoretische Annahmen vielfach auch, und zwar jenseits partieller Übereinstimmungen mit zeitgenössischen Forschungsbefunden, in problematischer Weise aus vorgängigen Ideologiebeständen hergeleitet.⁴³ Häufig sieht die Re-

formpädagogik, insbesondere die sog. „Pädagogik vom Kinde aus“⁴⁴, „Entwicklung“ unter dem Aspekt einer – unreflektiert – bereits als bekannt unterstellten und mit teleologischen Erwartungen befrachteten menschlichen „Natur“. Jenseits kritisch-konstruktiver Bezüge auf die psychologischen Forschungsbefunde der Zeit und zumeist jenseits jeglicher Vergegenwärtigung der erkenntniskritischen Notwendigkeit einer Differenzierung und Verhältnisbestimmung von pädagogischer Ethik und pädagogischer Anthropologie wird in diesem Kontext die anthropologische Mannigfaltigkeit willkürlich reduziert und zugunsten einer „eigentlichen“ „Natur“ des Kindes stilisiert, welche zu ihrer Entwicklung vermeintlich lediglich der Beseitigung „künstlicher“ Störfaktoren bedürfe. Zugleich wird diese Anthropologie von vornherein normativ gewendet, das Konstrukt „Natur“ also – auf den Spuren Rousseaus⁴⁵ – als „gut“ ausgewiesen, so dass die geforderten pädagogischen Reformen

Aus Oelkers' Perspektive, aus der biologische Entwicklung Darwin entsprechend als bloßer, substanzloser Prozess ohne Telos verstanden werden soll, gerät letztlich freilich *jede* Annahme eines möglichen „prospektiven Fortschritts“ in einen unversöhnlichen Gegensatz zur Einsicht in die „biologische Kontingenz“ (ebd., S.90.). Das hat unterdessen zur Folge, dass jegliche, also auch eine vielleicht durch psychologische Forschung durchaus gut gestützte und erziehungsphilosophisch überzeugend begründete Theorie der Möglichkeit und Sollgeltung einer *Höherentwicklung* für ihn zum „Mythos“ degeneriert, wenngleich Erziehung auf solche theoretischen Annahmen andererseits „irgendwie“ nicht verzichten könne (ebd., S.98.).

Auf die Aporie, die sich aus dieser Verbindung von „Mythos“-Verdikt und „Unverzichtbarkeits“-Behauptung ergibt – Erziehung wäre demnach letztlich unvermeidlich immer „irgendwie“ im Mythos befangen – soll an dieser Stelle lediglich hingewiesen werden, ebenso auf die Problematik der tendenziellen Verallgemeinerung des „vorempirischen“ Zuschnitts reformpädagogischer Entwicklungstheorien. Aufgreifen möchte ich Oelkers' Hinweis jedoch insoweit, als sich offenkundig in der Tat reformpädagogische Diskussionsstränge ausmachen lassen, die sich im Kontext willkürlicher Ideologeme auf den Entwicklungsbegriff kaprizierten.

42 A. Fischer, *Leben und Werk*, Bd. 5/6: *Gesammelte Abhandlungen zur Pädagogischen Psychologie und Schulreform*, München 1957.

43 Jürgen Oelkers hat sogar die These formuliert, dieser Bezugsmodus sei für die Reformpädagogik mehr oder weniger charakteristisch gewesen. „Entwicklung“ ist ihm zufolge in der Reformpädagogik – entgegen deren Eigenansprüchen – größtenteils etwas „kaum radikal Neues“; vielmehr werde die Kategorie in ihr zumeist traditionell, nämlich im Sinne der letztlich religiösen Motiven folgenden Naturphilosophie und im Sinne der vorempirischen Psychologie, damit aber *teleologisch* und *substantiell* und gerade nicht in empirisch begründbarer Weise verwendet (Oelkers, a.a.O., Anm. 24, S.86ff., bes. S.93f.).

44 Zur Begriffsproblematik vgl. E. Weiß, „Vom Kinde aus“ – Ein „reformpädagogischer“ Slogan und seine Problematik, in: *Archiv für Reformpädagogik* 3(1998), S.3-50; → Beitrag: Kindorientierung.

45 Vgl. J.-J. Rousseau, *Émile oder Über die Erziehung*, Stuttgart 1978, S.107ff.

aus dieser Sicht als Ausdruck „natürlicher“ Erziehung (die de facto freilich immer schon gesellschaftlich vermittelte Erziehung ist) identifiziert werden können.

„Ruhig und langsam die Natur sich selbst helfen lassen und nur sehen, daß die umgebenden Verhältnisse die Arbeit der Natur unterstützen, das ist Erziehung“, heißt es demgemäß bei *Ellen Key* (1849-1926).⁴⁶ Die Entwicklung der eigenen Natur im Sinne der „durchgearbeiteten Ausformung der eigenen Individualität“, die nicht auf allgemeine Regeln gebracht werden könne, dennoch aber eo ipso Sittlichkeit und Respekt vor dem Nebenmensch garantiere⁴⁷, avanciert hier zu jenem Hauptziel, auf das die Erziehung verpflichtet werden soll. Die Vagheit dieses Konzepts, das sich eklektizistisch auf Denkelemente Rousseaus, Darwins und Nietzsches stützt, verweist auf einen Irrationalismus, der durch Naturmythos und suggestive Befreiungsrhetorik die eigene Aporie seinerzeit offenbar mit einigem Erfolg zu kaschieren vermochte: Keys „Jahrhundert des Kindes“ wurde bekanntlich zum einflussreichen reformpädagogischen Bestseller, der um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert in vieler Hinsicht dem „Zeit(un)geist“ entsprochen zu haben scheint, – einschließlich seiner eugenischen Optionen, vermittelt derer ungeachtet aller sonstigen Entwicklungseuphorie diejenigen ausgemacht wurden, denen Key gerade jegliche Entwicklungschance versagen wollte: Die „Auslöschung“ „schwacher“ und „verkrüppelter“ Kinder wird im „Jahrhundert“-Buch im Kontext der seinerzeit stark verbreiteten sozialdarwinistischen Hymne auf eine „reine und kräftige Rasse“ explizit verteidigt.⁴⁸

Auch bei *Ludwig Gurlitt* (1855-1931) soll eine vermeintlich „biologisch“ verstandene,

gleichwohl aber deutlich konkretgesellschaftliche Vorurteile zum Vorschein bringende „Natur“ des Kindes vorgeben, wie eine Reform der Erziehung auszusehen habe. Verhindere die traditionelle Schule mit ihrer Missachtung der kindlichen Bedürfnisse, ihrer Korrektur- und Strafbereitschaft, Stoffhuberei und Überbürdung die „natürliche Entwicklung“, so habe eine reformierte Erziehung künftig sicherzustellen, „daß die Entwicklung jedes einzelnen Menschen seiner Natur gemäß und im großen Strom der nationalen und menschlichen Entwicklung sich frei gestalten kann“.⁴⁹ Und gleichsinnig votiert *Berthold Otto* (1859-1933) für „die Ersetzung der Zwangs- und Schablonenschule durch eine Schule des organischen Wachstums“, dessen Gesetz jeder Mensch in sich trage.⁵⁰ Die „Zukunftsschule“, die an die Stelle der bisherigen „Vergangenheitsschule“ treten müsse, habe davon auszugehen, „daß das seelische Leben der einzelnen vollkommen selbständig in tausendfacher Gestaltung wächst und sich entwickelt, ohne dazu irgend welcher Nötigung oder Lockung zu bedürfen“.⁵¹ „Natürlicher Unterricht“ im Sinne alltäglicher Umgangs- und Verhaltensformen (freies Gespräch, Anschauung, Spiel, Akzeptanz von „Orts-“ und „Altersmundarten“) müsse an die Stelle der bisherigen „Verachtung der Kindesnatur“ treten, um „naturgemäße“ – und das heißt auch bei Otto: *die* desiderable – Entwicklung sicherzustellen.⁵²

Bei Gurlitt wie bei Otto wird das Konstrukt der „natürlichen Entwicklung“ suggestiv mit höchst bedenklichen – nationalistischen, völkischen und rassistischen⁵³ – politischen Optionen verbunden. „Mannhaftigkeit“ und die Ak-

46 E. Key, *Das Jahrhundert des Kindes*, Königstein 1978, S.49.

47 E. Key, *Essays*, Berlin 1907⁷, S.103, 105f.

48 Key, *Das Jahrhundert des Kindes*, a.a.O. (Anm. 46), S.17f., 12f.; vgl. Ch. Berg, *Reformpädagogik im Zwielicht*. Aus den Abgründen der Ratgeberliteratur, in: *Neue Sammlung* 32(1992), S.459-472; T. Rülcker, *Das Jahrhundert des Kindes? Ellen Key, die deutsche Pädagogik und die widersprüchliche Realität von Kindheit im 20. Jahrhundert*, in: *Jahrbuch für Pädagogik* 1999, Frankfurt/M. 2000, S.17-32; → Beitrag: *Macht und Grenzen der Erziehung*.

49 L. Gurlitt, *Erziehungslehre*, Berlin 1909, S.63f.

50 B. Otto, *Die Berthold-Otto-Schule* (zuerst 1925), in: W. Flitner/G. Kudritzki (Hg.), *Die deutsche Reformpädagogik*, Bd. 1, Düsseldorf/München 1961, S.185-191, hier: S.186.

51 B. Otto, *Ausgewählte pädagogische Schriften*, Paderborn 1963, S.151.

52 Ebd., passim; B. Otto, *Der Lehrgang der Zukunftsschule. Formale Bildung ohne Fremdsprache* (zuerst 1887), Berlin 1928³, passim; ders., *Vom königlichen Amt der Eltern*, Leipzig o.J., S.39.

53 Bei Gurlitt erscheint z.B. die „germanische Race“ im Anschluss an Chamberlain als „Edelrace“: L. Gurlitt, *Der Deutsche und sein Vaterland. Politisch-pädagogische Betrachtungen eines Modernen*, Berlin 1902, S.38.

zeptanz der traditionalistischen Trennung der sozialen Geschlechterrollen erscheinen dann ebenso als Ergebnis „natürlicher Erziehung“⁵⁴ wie die Übereinstimmung mit nationalpolitischen, monarchistischen und völkisch-organistischen Idealen.⁵⁵

Maria Montessori hat allgemeine Charakteristika des Entwicklungsprozesses von der „formativen“, die Realisierung individueller Werte repräsentierenden Anfangsstufe (Geburt bis ca. sechstem Lebensjahr) über eine zweite Stufe des Übergangs „vom Konkreten zum Abstrakten“ und eine dritte, die Pubertät bezeichnende Stufe, bis zur vierten Stufe der Erwachsenenheit formuliert und sich um die entwicklungspsychologische Erfassung des Lern- und Lehrvorganges bemüht⁵⁶, vor allem aber – in mancher Hinsicht mit Key verwandt – ein stark individualisiertes Entwicklungskonzept vertreten. Auch ihr zufolge muss man „die Natur“ „so frei wie möglich gewähren lassen“; das Kind erreiche „seine höheren Formen und Funktionen“ um so „schneller und vollkommener“, „je freier das Kind in seiner Entwicklung ist“.⁵⁷

Montessori beansprucht durchaus, an die „modernen Entwicklungstheorien“ anzuschließen, wobei sie die Triebkräfte der Entwicklung unter Anknüpfung an die Mutationstheorie Hugo de Vries' (1848-1935) „im Innern“ lokalisiert.⁵⁸ De Vries hatte festgestellt,

„daß bestimmte Bedingungen in der Umgebung doch unterschiedliche Ergebnisse zeitigen können, wenn sie in verschiedenen Stadien der Entwicklung einwirken. Außerordentlich günstige Bedingungen können während einer gewissen Periode erfolglos sein, während sie in einem da-

rauffolgenden Zeitabschnitt den günstigsten Einfluß haben werden. Verfolgt man also die Entwicklung eines Lebewesens, so darf man es in seinem augenblicklichen Entwicklungsstadium nicht als werdendes Glied der Art, sondern [muss es] als selbständiges Individuum betrachten. Das endgültige Ergebnis hängt nicht von einer vorzeitigen ‚Angleichung‘ oder ‚Anpassung‘ des jugendlichen Geschöpfes an die Welt der Erwachsenen ab – die auf die Vollkommenheit der Art hinzielt –, sondern von der Möglichkeit, die notwendigen Lebensbedingungen im richtigen Augenblick der eigenen Entwicklung wirken zu lassen.“⁵⁹

Dies führt Montessori zu der entwicklungspsychologisch und pädagogisch bedeutsamen Annahme, auch beim Menschen gebe es „sensible“, d.h. bevorzugt günstige, als solche nicht wiederkehrende Phasen für bestimmte Lernerfolge (etwa die ersten vier Lebensjahre als Zeit des mühelosesten Spracherwerbs⁶⁰), aber auch zu der Behauptung eines prinzipiell unfassbaren, „unsichtbaren“ Entwicklungsplanes: Jedes Kind habe seinen eigenen „natürlichen Bauplan“ in sich, dieser bedürfe der selbsttätigen Entwicklung, die wiederum durch Erziehung wirksam unterstützt werden müsse.⁶¹ Dieser Entwicklungsindividualismus aber bleibt ohne Vermittlung neben Montessoris allgemeinen Entwicklungsstufen stehen und mündet in den Irrationalismus eines letztlich aus religiösen Quellen gespeisten Kindheitsmythos ein, demzufolge das Kind als überlegener „Baumeister des Menschen“, „ewiger Messias“, als „Lehrer“ und „Führer“ der Erwachsenen gelten soll.⁶² Diese Charakterisierung des Kindes scheint kaum vereinbar mit jener anderen zu sein, nach der das Kind ein zunächst hilfloser, förderungsbedürftiger „geistiger Embryo“ sein soll⁶³, wie bei Montessori auch die Frage unbeantwortet bleibt, wie es in Anbetracht der Überlegenheit des Kindes und der ihm zugeordneten „Füh-

54 L. Gurlitt, *Erziehung zur Mannhaftigkeit*, Berlin 1907⁶, S.11; ders., *Erziehungslehre*, a.a.O. (Anm. 49), S.295f.

55 L. Gurlitt, *Der Deutsche und seine Schule. Erinnerungen, Beobachtungen und Wünsche eines Lehrers*, Berlin 1906²; B. Otto, *Volksorganisches Denken. Vorübungen zur Neubegründung der Geisteswissenschaften*, 4 Bde., Berlin 1924-26; → Beiträge: Politische Parteien; Schule.

56 W. Böhm (Hg.), *M. Montessori, Texte und Gegenwartsdiskussion*, Bad Heilbrunn 1985³, S.19ff., 60ff.

57 P. Oswald/G. Schulz-Benesch (Hg.), *M. Montessori, Schule des Kindes. Montessori-Erziehung in der Grundschule*, Freiburg u.a. 1976, S.14.

58 M. Montessori, *Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter*, Stuttgart 1930, S.100.

59 M. Montessori, *Sensitive Perioden bei Jugendlichen* (zuerst 1930), in: dies., *Texte und Gegenwartsdiskussion*, a.a.O. (Anm. 56), S.44-47, hier: S.44f.

60 M. Montessori, *Kinder sind anders*, Frankfurt/M. u.a. 1980, S.77ff.

61 Ebd., S.32, 55f.

62 Ebd., S.110, 302f.

63 Ebd., S.56.

rungs“-Rolle überhaupt möglich ist, die „selbsttätige Entwicklung“ des Kindes erzieherisch zu unterstützen. Entwicklungstheorie setzt sich hier dem Verdacht aus, den Platz einer Ideologie einzunehmen, die die letztlich doch stark ausgeprägten autoritären und willkürlichen Züge der Montessori-Pädagogik – der kindliche Umgang mit den Montessori-Materialien ist in ihr entgegen allen Eigenansprüchen nur sehr begrenzt „frei“, Spiel und Kreativität haben in Montessoris Konzept und Praxis kaum einen Stellenwert⁶⁴ – als unmittelbare Konsequenz eines göttlichen „Bauplans“ und der „eigentlichen“, vermeintlich vom Kinde selbst offenbaren Kindesnatur erklären soll.

Zu den Reformpädagogen, die den Entwicklungstopos am stärksten bemühten, gehört *Hugo Gaudig* (1860-1923). Er setzte Reformpädagogik geradezu mit „Entwicklungsfreude“ gleich:

„Die Lehrerfreude neuen Stils schlechthin ist Wachstumsfreude, Freude an der Entwicklung des Schülers; Freude an seiner geist-leiblichen Entwicklung, Freude am Wachstum seines Intellekt-, Gefühls- und Willenlebens und darüber hinaus Freude an seinem Personwerden.“⁶⁵

Ausgangspunkt der Pädagogik ist für Gaudig die Kinderseele als ein „Inbegriff von Kräften, die nach Entwicklung drängen und der eigentätigen Entwicklung fähig sind, wenn ihnen nur die Entwicklungsbedingungen gegeben werden.“⁶⁶ Das Ziel der Pädagogik sieht er unterdessen in der „Persönlichkeit“, der „Selbstvervollkommnung“ jeweiliger „Eigenart im Sinne idealer Daseinsgestaltung“, der „Identität“ des Individuums mit sich selbst unter Einschluss der „überindividuellen Normen“.⁶⁷ Im Dienste dieses Ziels soll es Aufgabe der Pädagogik sein, „den Prozeß der Selbstentwicklung zu beein-

flussen, indem sie den Zögling in eine Sphäre versetzt, in der er eigentätig die ihm eingeborenen und nach Betätigung drängenden Kräfte auf ein ideales Ziel hin mit bestmöglichem Erfolge zu betätigen und zu entfalten vermag“⁶⁸, was auch in Gaudigs Selbstverständnis den Abbau rigider, gängelnder, persönlichkeithemmender Schulpraktiken erfordert.

Mit seinem Entwicklungsziel „Persönlichkeit“ meint auch Gaudig die jeweilige „Entfaltung der eigenen Natur“, zugleich aber betont er – insofern verfährt er subtiler als die „Pädagogik vom Kinde aus“ –, dass dieses Ziel nicht einfach durch die „Evolution der Natur“ realisierbar ist, sondern die gezielte Gestaltung des Entwicklungsprozesses durch das „ideale Ich“ des Menschen, durch eine „freiheitliche“ Steuerung natürlicher Anlagen, verlangt.⁶⁹ Die „überindividuellen Normen“, die Gaudigs Entwicklungsideal implizieren, sind indes den politisch-sozialen Optionen Gurlitts und Ottos wesensverwandt: Auch Gaudig, der demokratische und sozialistische Vorstellungen gezielt perhorresziert, ist entschiedener Nationalist, dem es als „heilige Aufgabe“ der Schule gilt, „die Jugend mit der Größe und Schönheit des deutschen Volkes vertraut zu machen“: „Deutsch sein, heißt Persönlichkeit sein“.⁷⁰

Eine ideologische Ausgestaltung eigener Art schließlich widerfuhr dem Entwicklungsdenken in der Waldorfpädagogik, die – ungeachtet des von anthroposophischer Seite beanspruchten Sonderstatus⁷¹ – pädagogikhistorischen Usancen zufolge und mit triftigen Gründen der Reform-

64 Das wurde bereits in der zeitgenössischen Kritik wiederholt moniert. Vgl. z.B. M. Muchow, Das Montessori-System und die Erziehungsgedanken Friedrich Fröbels, in: H. Hecker/M. Muchow, Friedrich Fröbel und Maria Montessori, Leipzig 1927, S.57-198, hier: S.111ff., 154ff.

65 H. Gaudig, Schule und Schulleben, Leipzig 1923, S.201.

66 H. Gaudig, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, Bd. 2, Leipzig 1917, S.245.

67 H. Gaudig, Die Idee der Persönlichkeit und ihre Bedeutung für die Pädagogik, Leipzig 1923, S.26f., 33.

68 Gaudig, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, a.a.O. (Anm. 66), S.245.

69 Gaudig, Die Idee der Persönlichkeit, a.a.O. (Anm. 67), S.26, 36, 5, 7.

70 H. Gaudig, Didaktische Ketzereien, Leipzig/Berlin 1922⁵, S.110; Gaudig, Die Idee der Persönlichkeit, a.a.O. (Anm. 67), S.63.

71 So heißt es z.B. bei Kiersch: „Waldorfpädagogik ist nur im Äußerlichen mit der zeitgenössischen Reformpädagogik verwandt. Im Kern ist sie etwas ganz Eigenes, das wir alle noch nicht kennen und das uns herausfordert“; J. Kiersch, Waldorfschule – Die Pädagogik Rudolf Steiners, in: E. Stein (Hg.), Wir gründen eine freie Schule, Köln u.a. 1985, S.15-25, hier: S.16. Vgl. dagegen H. Ullrich, Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Eine bildungsphilosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Anthropologie Rudolf Steiners, Weinheim/München 1986, S.20ff.

pädagogik zuzurechnen ist. Wie eine Reihe anderer Reformpädagoginnen und Reformpädagogen fordert auch *Rudolf Steiner* (1861-1925) eine „natürliche Erziehung“, – der Lehrer müsse „der Kamerad der Naturentwicklung“ sein.⁷² Deren Entsprechung sieht Steiner in einer Hebdomaden-Theorie⁷³, nach der die menschliche Entwicklung in einem gesetzmäßigen Wandel der vier „Wesensglieder“ („physischer Leib“, der auch bei Mineralien, Pflanzen und Tieren, „Äther-“ oder „Lebensleib“, der auch bei Pflanzen und Tieren, „Astral-“ oder „Empfindungsleib“, der auch bei Tieren, und „Ich-Leib“, der nur beim Menschen anzutreffen sei,) bestehen soll, wobei sich diese Veränderungen einem Siebenjahres-Rhythmus gemäß in Metamorphosen vollziehe. In diesem Prozess trage der Mensch in die physische Welt hinein, „was er mitgebracht hat als die Früchte der früheren Erdenleben“.⁷⁴ Die den „höheren Welten“ entstammende Seele ergreife stufenartig den Leib, wobei im ersten Jahrsiebt, der Zeit der Entwicklung der Sinnesorgane und Motorik, besonders der „ätherische“ im „physischen Leib“ wirke. Im zweiten, mit dem Zahnwechsel einsetzenden Jahrsiebt, der Zeit der Entfaltung von Gedächtnis und Phantasie, bestimme vornehmlich der „Astral-“ den „Ätherleib“. Im dritten, mit der Geschlechtsreife beginnenden, die Fähigkeit zum begrifflich-abstrakten Denken hervorbringenden Jahrsiebt arbeite der „Ich-Leib“ an der Entfaltung des „Astralleibes“. Schließlich, nach dem 21. Lebensjahr, entfalte sich der „Ich-Leib“. Diese Entwicklungsfolge, die mit bestimmten pädagogischen Aufgaben parallelisiert wird⁷⁵,

repräsentiert keine entwicklungspsychologischen Forschungsergebnisse, sondern den dogmatischen, gleichwohl energisch mit „Wissenschaftsansprüchen“ aufwartenden⁷⁶ Rekurs auf seit der Antike bekannte Mythologiegehalte.⁷⁷

In der Tat ist Entwicklungstheorie bei Steiner zentrales Element einer okkultistischen Weltanschauung, der zufolge u.a. die gegenwärtige Erde aus einem vorherigen „Mondzustand“ hervorging, eine „geradlinige“ Entwicklung des Menschen immer wieder durch „luziferische“ und „ahrimanische“ Wesenheiten gestört wird, der Mensch von – ihm überlegenen – Engeln und die Tiere in Umkehrung der Deszendenztheorie – als Degenerationsformen – vom Menschen abstammen.⁷⁸ Die Lehre von Karma und Reinkarnation, von „gefallenen Engeln“, „Volks-“ und „Rassegeistern“, von „übersinnlichen“, durch „Hellseher“ und „Eingeweihte“ zu „erschauenden“ Welten und dergleichen mehr⁷⁹ sind nicht nur feste Bestandteile dessen, was Adorno den „wüsten Aberglauben Rudolf Steiners“ genannt hat⁸⁰, – sie repräsentieren auch eine nach wie vor großer Attraktivität sich erfreuende Lehre, die mit ihren esoterischen und autoritätspädagogischen, rassistischen und antisemitischen Gehalten zum gegenaufklärerischen und reaktionären Ideologiebestand der Reformpädagogik gehört.⁸¹

72 R. Steiner, *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*, Dornach 1980, S.167.

73 Zum Folgenden: R. Steiner, *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft* (zuerst 1907), in: ders., *Ausgewählte Werke*, Bd. 8, Frankfurt/M. 1985, S.21-65, hier: S.24ff.

74 R. Steiner, *Die geistige Führung des Menschen und der Menschheit. Geisteswissenschaftliche Ergebnisse über die Menschheits-Entwicklung*, Freiburg/B. 1946, S.11.

75 Für die erste Phase ist Steiner zufolge, kurz gesagt, vordringlich auf die Nachahmbarkeit zu achten, in der zweiten bedürfe es der Autorität, damit der Mensch aufnehmen könne, „was er wissen, fühlen und wollen soll“ (Steiner, *Allgemeine Menschenkunde*, a.a.O., Anm. 72, S.133f.), in der dritten müsse Erziehung zur Sachlichkeit, in der vierten Selbsterziehung dominieren.

76 Vgl. z.B. R. Steiner, *Aspekte der Waldorf-Pädagogik. Beiträge zur anthroposophischen Erziehungslehre*, München 1975, S.56ff.

77 Ullrich, *Allgemeine Menschenkunde*, a.a.O. (Anm. 71), S.110ff., 114ff.

78 Steiner, *Die geistige Führung des Menschen*, a.a.O. (Anm. 74), S.30f., 16f.; ders., *Allgemeine Menschenkunde*, a.a.O. (Anm. 72), S.52.

79 Exemplarisch: R. Steiner, *Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?* *Ausgewählte Werke*, Bd. 4, Frankfurt/M. 1985; ders., *Die Geheimwissenschaft im Umriss*, Stuttgart 1948.

80 T. W. Adorno, *Versuch, das Endspiel zu verstehen. Aufsätze zur Literatur des 20. Jahrhunderts I*, Frankfurt/M. 1973, S.152.

81 Vgl. zur detaillierten Begründung dieses Urteils z.B. P. Bierl, *Wurzeln, Erzengel und Volksgeister. Die Anthroposophie Rudolf Steiners und die Waldorfpädagogik*, Hamburg 1999; → Beitrag: *Religiosität/Spiritualität*.

4. Höherentwicklung und ihre Sollgeltung – Überlegungen zur Begründungsdefizienz reformpädagogischer Ansprüche

Entwicklung meint häufig von vornherein *Höherentwicklung*. Zwingend ist das freilich nicht: Entwicklung ist „Verwandlung“, Verwandlung aber „ist auch der ganze Lebenslauf eines Menschen“⁸², der allerdings nicht unbedingt eine Kette qualitativer *Zuwächse* darstellt.

Nichtsdestoweniger meint die Rede von „Entwicklung“ zumeist auch in der reformpädagogischen Diskussion eo ipso *Höherentwicklung*, die zudem gewöhnlich von Beginn an als *gesollt* unterstellt wird. In diesem Sinne verstand Reformpädagogik ihre diversen Innovationsangebote als Vorstöße, mit denen die nicht „entwicklungsgemäßen“ Vorstellungen und Praktiken der „Alten Erziehung“ überwunden werden sollten; in diesem Sinne wollte sie „Fehlentwicklungen“ korrigieren. Gleichwohl gab es auch in der Reformpädagogik Stimmen, die „Entwicklung“ keineswegs uneingeschränkt mit einer Entfaltung des Höheren und Besseren, sondern zumindest partiell mit „Rückschritt“ identifizieren wollten, – Stimmen, die zumeist zugleich einer Mythologisierung der Kindheit das Wort redeten. So beschwört *Gustav F. Hartlaub* (1884-1963) in einem seinerzeit im Rahmen der „Kunsterziehungsbewegung“ einflussreichen Buch den „Genius im Kinde“, wobei er zu der Behauptung gelangt, dass „die Entwicklung des heranwachsenden Menschen nicht nur ein Fortschritt sei, sondern auch ein Rückschreiten, ein Verlust“, denn im Prozess des Erwachsenwerdens schwinde auch „die Kraft des (echten) Spielens und Träumens“, was einem Schwund an „Genialität“ gleichkomme.⁸³

Bekundungen eines solchen Kindheitsmythos sind in der Literatur der Reformpädagogik keine Seltenheit – für Key ist das Wort „Kind“ ein „anderer Ausdruck für den Begriff Majestät“ und das Kindlichwerden der Erziehenden geradezu unverzichtbare Erziehungsvorausset-

zung⁸⁴, bei Montessori, Otto und dem damals viel gelesenen, „volkspädagogisch“ ambitionierten Erweckungstheologen *Heinrich Lhotzky* (1859-1930) finden sich sinngleiche Äußerungen.⁸⁵ Nichtsdestoweniger wird dabei – ungeachtet eigener Widersprüche – keineswegs jegliche Entwicklungsnotwendigkeit in Abrede gestellt, so dass man hier in hohem Maße inkonsistenten, wenig eindeutigen Argumentationsfigurationen begegnet.

Gleichwohl bleibt richtig, dass „Entwicklung“ zunächst nicht unbedingt Veränderung zum „Höheren“ und „Besseren“ bedeuten muss. Aber auch dann, wenn „Entwicklung“ a priori „Höherentwicklung“ meint – und das gilt für den überwiegenden Teil der reformpädagogischen Begriffsverständnisse –, resultiert daraus logisch gesehen noch nicht deren Sollgeltung – nicht einmal dann, wenn bestimmte Entwicklungsvorgänge als *Höherentwicklung psychologisch* durchaus überzeugend plausibel gemacht werden können. Claparède war dies bewusst⁸⁶, und auch Petersen hat das gesehen. Er wendet sich nachdrücklich dagegen, Entwicklung umstandslos mit „Fortschritt“ zu identifizieren und die Ergebnisse der Psychologie, die allenfalls einen faktischen Entfaltungsvollzug zu konstatieren vermag, sogleich im Sinne ethischer Postulate aufzufassen⁸⁷: „Was wir demnach ablehnen müssen, das ist dies: Die Entwicklung, die ... eine Tatsache des individuellen wie des Völkerlebens ist, darf nicht ethisiert werden und als ihr Ziel eine sittliche Vervollkommnung der Menschheit postuliert werden ...“⁸⁸

Was Petersen hier mit Recht zurückweist, ist jener verbreitete Fehlschluss vom Sein auf ein Sollen, der in der Geschichte der Ethik seit Moore⁸⁹ als „naturalistic fallacy“ kritisiert wird, aber bereits seit Kant als prinzipiell überwunden

82 P. Petersen, *Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit*, Mühlheim 1954, S.94.

83 G. F. Hartlaub, *Der Genius im Kinde*, Breslau 1922, S.29; → Beitrag: Kunstunterricht.

84 Key, *Das Jahrhundert des Kindes*, a.a.O. (Anm. 46), S.79, 50.

85 Montessori, *Kinder sind anders*, a.a.O. (Anm. 60), S.287ff.; Otto, *Vom königlichen Amt*, a.a.O. (Anm. 52), S.54; H. Lhotzky, *Die Seele des Kindes*, Königstein/Leipzig 1907, passim.

86 Claparède, a.a.O. (Anm. 17), S.54f.

87 P. Petersen, *Allgemeine Erziehungswissenschaft*, Berlin/Leipzig 1924, S.80ff.

88 Ebd., S.93.

89 G. E. Moore, *Principia Ethica*, Stuttgart 1970.

gelten muss⁹⁰: Anthropologische Feststellungen – etwa der von der kognitivistischen Entwicklungspsychologie geführte Nachweis, dass mit der invarianten Aufeinanderfolge jeweils integrierender Entwicklungsstufen tatsächlich ein zunehmend höheres kognitives, sozialperspektivisches und moralisches Erkenntnispotential verbunden ist – können zwar die Möglichkeit, die empirische Faktizität und die Bedingungen von Höherentwicklung kenntlich machen. Sie bleiben aber auf der Seinsebene und können *mit ihren Mitteln* logisch zwingend nicht begründen, dass diese Höherentwicklung auch erfolgen und unterstützt werden *soll*. Dieser Nachweis kann lediglich mit den Mitteln praktischer Philosophie geführt werden, indem gezeigt wird, dass sich eine Negierung der Sollgeltung der optimal erreichbaren Entwicklungsniveaus unmittelbar in die Selbstwidersprüchlichkeit begäbe. Im Rahmen einer transformierten Transzendentalphilosophie⁹¹ ist dieser Nachweis m.E. in der Tat überzeugend geführt worden, wobei gerade auch an die bereits in diese Richtung weisenden Theorieansätze des amerikanischen Pragmatismus angeknüpft werden konnte, der, wie gezeigt wurde, auch für die Entwicklungspsychologie und die progressiv-reformpädagogischen Strömungen von herausragender Bedeutung war. Im Übrigen ist das Verhältnis von Ethik und Entwicklungsforschung in der reformpädagogischen Diskussion jedoch kaum – und schon gar nicht befriedigend – reflektiert worden, so dass ihre Entwicklungsplädoyers auch dort, wo sie begründbare Aspekte enthalten, von einer rational zwingenden Begründung entbunden blieben.

Dem reformpädagogischen Defizit an ethisch konsequenter Reflexion entspricht nicht nur der Umstand, dass eine Reihe reformpädagogischer Ansätze hinter den Prinzipien einer universalistischen und autonomen Ethik sowie entsprechenden politisch-sozialen Grundvorstellungen,

wie sie beispielsweise bei Dewey und Mead zur Geltung gebracht wurden, deutlich zurückblieb; auch die Empfänglichkeit für jene entwicklungspsychologischen Befunde, welche die solchen Idealen entsprechenden Individualkompetenzen kenntlich machten, blieb in der Reformpädagogik häufig un- oder zumindest unterentwickelt.

Das zeigt sich an Positionen, deren Entwicklungsideale de facto *Entwicklungsstagnationen* favorisieren, indem sie konventionalistische Einstellungen fixieren. Exemplifizieren lässt sich dies an Petersen, der zwar mit gutem Grund eine umstandslose Identifikation von Entwicklung einerseits und Fortschritt zum Besseren andererseits sowie eine Herleitung von Sollbestimmungen aus Forschungsergebnissen der Psychologie ablehnt, im Weiteren jedoch weder zu einer rational-ethischen Fundierung der Pädagogik noch zu dem ihr entsprechenden Entwicklungs- bzw. Erziehungsziel postkonventioneller Moral und einer ihr ebenfalls entsprechenden kritischen Hinterfragung des jeweiligen gesellschaftlichen status quo⁹² gelangt.

Trotz seiner Weigerung, Entwicklung von vornherein als Höherentwicklung zu fassen, gibt es auch Petersen zufolge durchaus Entwicklungen im Sinne wirklichen „Fortschritts“. Als solche begreift er Entwicklungen, die zunehmend in ein Ganzes „eingeschlossen“ werden, die zu immer vollkommenerer Organisation, Harmonie und „geschlossener“ Kraft führen, – handle es sich dabei um körperliche, geistige oder kulturelle Reifung.⁹³ Geistige Reife, die vom weiblichen Geschlecht frühestens im Alter von etwa 25, vom männlichen Geschlecht frühestens im Alter von etwa 30 Jahren erreicht werde, sei dabei an eine innere Harmonie nach der Adoleszenzkrise und ein entsprechendes Hineinwachsen in das Ganze von Gemeinschaft, Volk und Volkskultur gebunden, wobei für das Ganze in Übereinstimmung mit einem gestaltpsychologischen Basistheorem gelte, dass es stets mehr als die Summe seiner Teile sei.⁹⁴

90 Vgl. E. Weiß, Pädagogische Anthropologie und Kantische Ethik, in: P. Brozio/E. Weiß (Hg.), Pädagogische Anthropologie, biographische Erziehungsforschung, pädagogischer Bezug, Hamburg 1993, S.266-283.

91 Vgl. K.-O. Apel, Transformation der Philosophie, 2 Bde., Frankfurt/M. 1973; ders., Diskurs und Verantwortung. Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral, Frankfurt/M. 1988.

92 Vgl. zum Kontrast: Dewey, Demokratie und Erziehung, a.a.O. (Anm. 35), S.3; Mead, Mind, Self and Society, a.a.O. (Anm. 34), S.389.

93 Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O. (Anm. 87), S.83ff.

94 Ebd., S.82, 87; → Beitrag: Ganzheit.

Gleichwohl kann aus dieser Perspektive auch ein jeweiliges „Ganzes“ (reife Individualstrukturen, eine jeweilige Kultur usw.) „fortschrittliche“ Entwicklungsprozesse durchmachen, wirklich entwicklungsfähig sei dabei aber allemal nur das, „was im ruhigen Rhythmus der Zeiten ansteigt“.⁹⁵ Denn Fortschritt sei immer nur ein „gewisser“ Fortschritt, nie hingegen die Veränderung *aller* Teile eines Ganzen, vielmehr bleibe er zugleich an Kontinuitäten gebunden, und er müsse jeweils organisch, im Sinne einer „Stetigkeit der Richtung der Veränderung innerhalb eines dynamischen Ganzen“, erfolgen.⁹⁶ Damit aber verbleibt das von Petersen favorisierte Entwicklungsdesiderat im Bereich eines relativistischen Konventionalismus: Die Individuen werden demzufolge „reifer“ allenfalls im Hinblick auf ihre innere Organisation und auf einen jeweiligen Zustand der sie einschließenden Sozietäten, nicht aber im Hinblick auf rationale, universalistische und verbindliche Normen – „Die Menschen werden nicht besser und auch nicht schlechter“ –, und Analoges gilt demnach auch für die überindividuellen Gebilde; jede Epoche sei – mit Ranke – „unmittelbar zu Gott“, jede Generation habe ihre „Bestimmung“, und es sei „genug, wenn eine jede ihrer Zeit dient und in ihr ihrer Bestimmung treu bleibt“.⁹⁷ Der Rückfall einer solchen Position hinter Kants Postulat, Kinder „dem zukünftig möglichen besseren Zustande des menschlichen Geschlechts“ gemäß zu erziehen⁹⁸, dürfte offenkundig sein.

5. Schlussbemerkungen

Entwicklung war, wie aus den voranstehenden Erörterungen deutlich geworden sein sollte, gewiss einer der Leitbegriffe der Reformpädagogik, welche die traditionelle Erziehung nicht zuletzt unter Hinweisen auf deren „nicht entwicklungsgemäße“ Praktiken überwinden wollte. So sind – was freilich mit dem eingangs erwähnten Faktum zu tun hat, dass Erziehung und Pädagogik generell mit Entwicklungsvorgängen be-

fasst sind – entwicklungstheoretische Überlegungen allenthalben in die Konzepte der Reformpädagogik eingegangen.

Gleichwohl verbargen sich – auch darin zeigt sich die weitreichende Heterogenität der Reformpädagogik – hinter der übereinstimmenden und letztlich trivialen Feststellung der generellen Bedeutung von Entwicklung als einer „Urfunktion des Lebens“⁹⁹ weitreichende Differenzen. Diese betrafen die jeweilige Fundierung der reformpädagogischen Entwicklungsideen, die von einer mehr oder minder kritischen Rezeption entwicklungspsychologischer Forschungsbefunde bis hin zur Zugrundelegung willkürlicher Zielvorgaben reichen konnte. Sie betrafen Vorstellungen über die menschliche „Natur“, deren Begriff nicht selten systematisch instrumentalisiert wurde, aber auch die konkrete Bestimmung der zentralen Kindesbedürfnisse auf einem jeweiligen Niveau: Claparède, Piaget und Mead beispielsweise gewichteten die Entwicklungsbedeutung des Spiels anders als Montessori; Neill hielt im Dienste der Entwicklung ein anderes Maß an Freiheit für wichtig als Petersen; Ottos Behauptung der Entwicklungsrelevanz einer Akzeptanz kindlicher „Altersmundarten“ war in der Reformpädagogik umstritten.¹⁰⁰ Schließlich betrafen die Differenzen auch das Verhältnis von individueller und sozialer Entwicklung, von „werdender Persönlichkeit“ und „werdender Gesellschaft“ wie auch die als Ziel für desiderabel gehaltenen Persönlichkeitseigenschaften und die politisch-sozialen Implikationen der einzelnen Entwicklungskonzepte.

Dass „Entwicklung“ eine von politisch-sozialen Aspekten keineswegs unberührte Bezugsgröße darstellte, zeigen nicht nur demokratisch-sozialistische reformpädagogische Ansätze, denen die „werdende Gesellschaft“ ein zentrales Anliegen war, sondern auch politisch konservative und reaktionäre Reformpädagogen, die eine „Erziehung zum Volke“¹⁰¹ oder ähnliche Ideen vertraten. Wenn Lietz etwa die „Entwicklung der sittlichen Persönlichkeit und des echten Idealis-

95 Ebd., S.93.

96 Ebd., S.87.

97 Alle Zitate ebd., S.93-95.

98 I. Kant, Über Pädagogik, in: ders., Werkausgabe, Bd. 12, Frankfurt/M. 1968, S.693-761, hier: S.704.

99 Petersen, Pädagogik, a.a.O. (Anm. 9), S.43.

100 Vgl. H. Wolgast, Das Elend unserer Jugendliteratur. Ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung der Jugend (zuerst 1896), Leipzig 1922⁶, S.245f.

101 Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O. (Anm. 87), S.254.

mus in der Jugend“ als „höchste Aufgabe“ der Erziehung bestimmt¹⁰², meint er als entschiedener Nationalist und Antisemit mit „sittlicher Persönlichkeit“ und „echtem Idealismus“ in wesentlicher Hinsicht etwas anderes als etwa Dewey und Mead mit ihren universalistisch-ethisch und radikaldemokratisch ambitionierten Entwicklungsvorstellungen oder Piaget mit seinem Entwicklungsziel moralischer Autonomie. Noch der Rekurs auf vordergründig rein psychologische Phasenkategorien ist keineswegs ein Rückgriff auf sozial und politisch neutrale Begriffe, wie z.B. Bernfelds entwicklungspsychologisch wie soziologisch aufschlussreiche Beschreibung des erst im Kontext bestimmter gesellschaftlicher Strukturbedingungen und politischer Entwicklungen möglichen, im Übrigen seinerzeit auch weitgehend klassen-, schicht- und geschlechtsspezifischen Phänomens der „gestreckten Pubertät“ deutlich werden lässt.¹⁰³ Gerade aber der Blick auf die politisch-sozialen Optionen, häufig hinter vermeintlich biologisch fundierten Ansätzen, „Natur“-Bezügen und Entwicklungszielbestimmungen wie denen der „werdenden Persönlichkeit“ sowie hinter suggestiver und pseudoliberaler „Selbsttätigkeits-“ und „Befreiungs“-Rhetorik versteckt, offenbaren die unterschiedlichen, von emanzipatorischen bis zu konservativen und reaktionären Vorstellungen reichenden Interessen der Reformpädagogik am Entwicklungsbegriff.¹⁰⁴

In der pädagogischen Diskussion der alten Bundesrepublik spielten entwicklungstheoretische Vorstellungen der Reformpädagogik insoweit eine Rolle, als sie in die generelle Rezeption reformpädagogischer Ideen eingebunden waren, wie sie vor allem durch die der Reformpädagogik in den 1920er und frühen 30er Jahren eng verbundenen und nach 1945 noch für Jahre dominierenden Geisteswissenschaftlichen Pädagogik offeriert wurden.¹⁰⁵ Eine vergleichende Themati-

sierung der Reformpädagogik mit spezieller Blickrichtung auf deren Entwicklungsvorstellungen erfolgte bis zu Oelkers' erwähnten Ausführungen m.W. unterdessen nicht. Allerdings sind einige reformpädagogische Konzepte in ihrem Einflussbereich bis heute unverändert praxisleitend geblieben, so besonders die – überaus problematische – anthroposophische Entwicklungstheorie, die nach wie vor bestimmend für die Waldorfpädagogik ist, die sich „im Laufe des 20. Jahrhunderts vom Außenseiter zum Anführer der reformpädagogischen Internationale entwickelt“ hat.¹⁰⁶ Herausragende Bedeutung für die pädagogische Rezeption entwicklungspsychologischer Befunde aber gewannen in der Nachkriegsära zum einen – im Kontext der Studentenbewegung und somit kaum anhaltend – die Psychoanalyse, zum anderen die Ergebnisse Piagets und die an ihn anknüpfenden Forschungen, von denen indes bezweifelt werden darf, dass sie im gegenwärtigen Bildungssystem auch nur einigermaßen adäquat umgesetzt werden.¹⁰⁷ Wie erwähnt, lassen sich, wenngleich dies in der bisherigen Reformpädagogik-Historiographie zumeist verdeckt blieb, beide Traditionslinien gewissermaßen dem reformpädagogischen Kontext zurechnen.

Bewegung 1900-1932. Eine einführende Darstellung, Weinheim/Basel 1982⁸.

106 H. Ullrich, Rudolf Steiner (1861-1921), in: H.-E. Tenorth (Hg.), *Klassiker der Pädagogik*, Bd. 2: Von John Dewey bis Paulo Freire, München 2003, S.70.

107 Vgl. H. Aebli, *Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt und Erziehungsbedingungen*, in: H. Roth (Hg.), *Begabung und Lernen*, Bd. 4, Stuttgart 1971, S.151-191; ders., *Über die geistige Entwicklung des Kindes*, Stuttgart 1975⁴; H. Ch. Harten, *Kognitive Sozialisation und politische Erkenntnis. Piagets Entwicklungspsychologie als Grundlage einer Theorie der politischen Bildung*, Weinheim/Basel 1977; G. Portele (Hg.), *Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung*, Weinheim/Basel 1978; G. Steiner (Hg.), *Piaget und die Folgen*, Zürich 1978; D. Geulen (Hg.), *Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung*, Frankfurt/M. 1982.

102 H. Lietz, *Die Deutsche Nationalschule*, Leipzig 1911, S.34.

103 S. Bernfeld, *Über eine typische Form der männlichen Pubertät* (zuerst 1922), in: ders., *Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse*, Bd. 3, a.a.O. (Anm. 23), S.64-81.

104 → Beitrag: Politische Parteien.

105 Exemplarisch: Röhrs, *Die Reformpädagogik*, a.a.O. (Anm. 40); W. Scheibe, *Die Reformpädagogische*

6. Auswahlbibliographie

a. Quellen

- Böhm, W. (Hg.), Maria Montessori, Texte und Gegenwartsdiskussion, Bad Heilbrunn 1985³.
- Claparède, E., Kinderpsychologie und experimentelle Pädagogik, Leipzig 1911.
- Dewey, J., Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, Breslau 1930.
- Gaudig, H., Die Idee der Persönlichkeit und ihre Bedeutung für die Pädagogik, Leipzig 1913.
- Gurlitt, L., Erziehungslehre, Berlin 1909.
- Key, E., Das Jahrhundert des Kindes, Königstein 1978.
- Löwenstein, K., Das Kind als Träger der werdenden Gesellschaft, Wien 1924.
- Montessori, M., Kinder sind anders, Frankfurt/M. u.a. 1980.
- Otto, B., Der Lehrgang der Zukunftsschule. Formale Bildung ohne Fremdsprache, Berlin 1928³.
- Petersen, P., Allgemeine Erziehungswissenschaft, Berlin/Leipzig 1924.
- Petersen, P., Pädagogik, Berlin 1932.
- Piaget, J., Theorien und Methoden der modernen Erziehung, Frankfurt/M. 1974.

Steiner, R., Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft, in: Steiner, R., Ausgewählte Werke, Bd. 8, Frankfurt/M. 1985, S. 21-65.

von Werder, L./Wolff, R. (Hg.), S. Bernfeld. Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse, 3 Bde., Frankfurt/M. 1974.

b. Sekundärliteratur

- Flammer, A., Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung, Bern u.a. 1988.
- Grunder, H.-U., Jean Piaget als Reformpädagoge. Piaget und die „éducation nouvelle“ zu Beginn des 20. Jahrhunderts: vergessene Kontexte und systematische Bedeutung, in: Pädagogische Rundschau 46(1992), S.541-563.
- Oelkers, J., Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim/München 1989.
- Oerter, R., Moderne Entwicklungspsychologie Donauwörth 1980¹⁸.
- Röhrs, H., Die progressive Erziehungsbewegung. Verlauf und Auswirkung der Reformpädagogik in den USA, Hannover u.a. 1977.
- Röhrs, H., Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf in Europa, Hannover u.a. 1980.
- Ullrich, H., Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kinderbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken, Bad Heilbrunn/Obb. 1999.

Kindorientierung

Heiner Ullrich

1. Einleitung
2. Die Schöpferkraft des Kindes – „Pädagogik vom Kinde aus“ bei Berthold Otto
3. Der Neue Mensch der Zukunft – die Verehrung des Kindes bei Ellen Key
4. Die Künstlernatur des Kindes – der ideelle Fokus der Kunsterziehungsbewegung
5. Das Kind als Mystagoge und Erlöser des Erwachsenen bei Maria Montessori
6. Das Kind als Inbegriff des Wachstums bei John Dewey
7. Das Kind als Hoffnungsträger für eine neue Gesellschaft
– das Kindheitskonzept der sozialistischen Reformpädagogin
8. Exkurs: Die Entwicklung des Kindes als Rekapitulation der Gattungsgeschichte
– der Beitrag der Kinderpsychologie
9. Der Fokus: das romantische Ideal des Kindes
10. Das romantische Kindbild und die Reform der Erziehung
11. Ausblick
12. Auswahlbibliographie

1. Einleitung

Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs über die klassische Reformpädagogik ist immer wieder der Versuch gemacht worden, als ihren Einheit stiftenden Kern einen spezifischen Typus reformpädagogischen Denkens – in bewusster Kontrastierung etwa zum Typus konservativen Erziehungsdenkens – systematisch zu explizieren und historisch zu rechtfertigen.¹ Ideengeschichtliche Analysen legten es nahe, das reformpädagogische Denken als ein Gefüge aus mehreren Ebenen² zu begreifen: (1.) Das Fun-

dament bildet eine positive Anthropologie des Kindes und des Jugendlichen, in welcher der Heranwachsende als ursprünglich schöpferische Individualität vorgestellt wird. (2.) Darauf baut sich als zweite Ebene eine Vorstellung von der pädagogischen Beziehung auf, welche – um den Edukanden in seinem Eigenwert verstehen und anerkennen zu können – von einem „geborenen Erzieher“ als Dialog, Begegnung, als erfüllte Gegenwart gestaltet werden soll. (3.) Für das Unterrichten resultiert daraus eine Methode des Lehrens und Lernens, die zugunsten der Selbsttätigkeit und des vielfältigen Ausdrucks der Schüler nicht systematisch, sondern „genetisch“ vom ursprünglichen Verstehen zum exakten Denken führt. (4.) Die Schule fungiert nicht mehr nur als Organisation des Lernens, sondern wird zum Lebensraum der Kinder. Sie begreift sich selbst als familienähnliche Lebensform, als Gemeinschaft gleicher pädagogischer Orientierung, in der das Unterrichten umrahmt wird von einem reichhaltigen Schulleben aus Arbeit, Spiel, Gespräch und Feier. (5.) Die Lerninhalte schließlich werden nicht mehr nur durch den

1 Vgl. H.-E. Tenorth, Pädagogisches Denken, in: D. Langewiesche/H.-E. Tenorth (Hg.), Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur, München 1989, S.127 u. 131 (Hdb. d. dt. Bildungsgeschichte, Bd. 5); H. Röhrs, Die Internationalität der Reformpädagogik und die Ansätze zu einer Welterziehungsbewegung, in: H. Röhrs/V. Lenhart (Hg.), Die Reformpädagogik auf den Kontinenten, Frankfurt/M. 1994, S.11ff.; A. Flitner, Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts, erw. Neuausg., München/Zürich 1999, Kap. 11; E. Skiera, Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung, München/Wien 2003, S.22ff.

2 Vgl. H. Ullrich, Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kind-

heitsideals und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken, Bad Heilbrunn/Obb. 1999, S.308ff.

Kanon der Lehrfächer generiert. Sie werden, um subjektrelevante und lebenspraktische Erfahrungen zu ermöglichen, in offenen, überfachlichen Zusammenhängen gesamtunterrichtlich oder projekthaft mit den Schülern erarbeitet.

Dieses reformpädagogische Denkmuster begleitet als kritischer Diskurs wie als Reformimpuls Erziehung und Schule in der Moderne von Anfang an. Es hat sich mit Rousseau und Herder herausgebildet, bringt mit Fröbels Kindergarten und Tolstojs kurzlebigen Schulexperiment Jasnaja Poljana erste singuläre erziehungspraktische Realisierungen hervor, ehe es in der klassischen Reformpädagogik Erziehungs- und Schulreformen im internationalen Maßstab hervorbringt³, welche uns bis heute begleiten.

Im Zentrum der Neuen Erziehung, um welches herum sich alles Weitere organisiert, steht eine neue Auffassung von der „Natur“ des Kindes. Das Kind wird nicht mehr – wie noch in der aufklärerischen Traditionslinie Herbarts – durch den systematischen Aufbau eines geordneten Gedankenkreises zur späteren mündigen Person gebildet; für die meisten Reformpädagogen ist das Kind bereits eine Persönlichkeit, eine ursprüngliche, schöpferische Form des Menschlichen, deren Reichhaltigkeit es in Unterricht und Erziehung „verwandelt zu bewahren“ gilt. Diese neue Wahrnehmung und Achtung des Kindes bezeichnen die Reformpädagogen der ersten Stunde als „kopernikanische Wende“.

„Erziehung kann nur den Weg suchen, der für das jeweilige Kind der richtige ist. Sie soll vor allem abwarten können, bis das eigene Wachstum sich zeigt: sie soll begleiten, helfen, anregen, statt ‚machen‘ und formen zu wollen. Der eigene Rhythmus des Kindes und die Richtung seiner Natur müssen die Orientierungsdaten für die Erziehung sein.“⁴

3 Die Konzeptionen der reformpädagogischen Gründer und Praktiker lassen sich z.B. nach dem Grad der Vollständigkeit der reformpädagogischen Denkgestalt unterscheiden. Das Spektrum reicht dann von den eher „konservativen“ Reformern Lietz und Kerschesteiner bis zu den „radikalen“ Hamburger Lebensgemeinschaftspädagogen, in deren Orientierung alle Ebenen des reformpädagogischen Denkmusters „vom Kinde aus“ entfaltet sind.

4 Flitner, a.a.O. (Anm. 1), S.31.

Diese Kindorientierung ist als der zentrale ideale Bezugspunkt der internationalen Reformpädagogik zu betrachten; aus ihm entspringt die radikale Kritik der traditionellen Erziehungsinstitutionen und die Forderung nach der Neuen Erziehung. Von ihm her wird diese neu durchdacht und in zahllosen Neugründungen bis heute implementiert.

Diese Orientierung an der „Natur des Kindes“ ist sowohl in den jüngeren Gesamtdarstellungen der Reformpädagogik als auch in Einzelstudien zu einem zentralen Thema geworden. Andreas Flitner verweist darauf, dass mit der „kopernikanischen Wende“ „vom Kinde aus“ in *ethischer* Hinsicht die Gleichachtung des Kindes und die Anerkennung seiner spezifischen Lebensform verbunden sind. Dies hat nicht nur zur „Reform der Erziehung“ geführt, sondern ebenso zur Herausbildung der Kinderheilkunde, der Kindersozialfürsorge und des rechtlichen Schutzes der Kinder vor Ausbeutung und Missbrauch. Auf der *theoretischen* Ebene eröffnet die „Pädagogik vom Kinde aus“ (samt den sie begleitenden Konzepten der klassischen Kinderpsychologie) für Flitner die Möglichkeit einer „Reflexion über den Menschen aus der Perspektive seiner frühen Lebensjahre“⁵ und damit die Chance, Kinder pädagogisch zu verstehen. Wenn die Entwicklungsstufe des Kindes nicht mehr nur als Vorstufe zum eigentlichen Menschsein betrachtet wird, sondern als eine schon in sich eigenwertige, ursprüngliche Form des Menschlichen mit je spezifischen Möglichkeiten und Herausforderungen, dann stellt sich die Aufgabe, den ganzen Reichtum von kindlichen Ausdrucksweisen zu erfassen und in seiner Bedeutung für das Aufwachsen des Kindes zu ergründen. In der „Pädagogik vom Kinde aus“ zeichnet sich für Flitner deshalb eine moderne Anthropologie des Kindes ab, die sich – anders als die hoch spezialisierte empirisch-analytische Entwicklungspsychologie – behutsam und offen, phänomenologisch und biographisch-hermeneutisch auf die Lebenswelt und auf die Lebensläufe der Kinder einlässt.⁶ Während Flitner die Grundzüge des reformpädagogischen Kind-

5 Ebd., S.45.

6 Vgl. auch R. Fatke, Phänomene des Kinderlebens, in: ZfPäd 31(1985), S.697-700.

bildes auch heute noch für maßgeblich hält, versucht Jürgen Oelkers in seinen Beiträgen immer wieder die reflexive Beschränktheit und den tiefgründigen Antimodernismus dieser Auffassung des Kindes herauszustellen. Dieser „*Mythos des Kindes*“ lasse gedanklich nur zu, was dem Bild von der ursprünglichen Güte und schönen Gestalt des Kindes entspricht; er wolle nicht deskriptiv und begrifflich überzeugen, sondern ästhetisch beeindrucken und moralisch wirksam appellieren.⁷ Die Erwachsenen würden mit ihren ästhetischen und moralischen Klischees die Verheißungen der Kindheit beschwören und verbauten sich gerade dadurch den authentischen Zugang zur Welt der Kinder, die durch die Differenz der Geschlechter, die Vieltätigkeit der sozialen Milieus und die Individualität der Biographien gekennzeichnet ist.

Jan Weisser betrachtet diese „Mythisierung“ der Natur des Kindes als ein Resultat der weltanschaulichen Säkularisierungsprozesse des 19. Jahrhunderts. Am Beispiel Ellen Keys kann er darlegen, wie am Ende des 19. Jahrhunderts im Gefolge des Materialismus und der Religionskritik für immer mehr Menschen der Bezug auf die christliche Gottesidee schwinde. Nunmehr werde das Bild vom ursprünglichen, reinen Kind zum Inbegriff religiöser Innerlichkeit; es stehe für Ursprünglichkeit, Ganzheit und Vollkommenheit. Der Mythos des Kindes ist danach also eine projektive Ursprungs konstruktion von Erwachsenen, die hierin einen heilen Lebensanfang suchen und ihn aus dem Gegensatz zu ihrer eigenen, immer komplexer werdenden kulturellen Lebensform heraus bestimmen. Das mythische Bild vom Kind als schöpferischem, heilem Ursprung markiert für Weisser „als säkulares religiöses Wissen ... eine Größe, die sich in das Erziehungswissen einschleicht und sich dort beinahe ausschließlich pädagogisch stabilisiert“.⁸

Wichtige Beiträge zu einer historischen Rekonstruktion der reformpädagogischen Kindheitskonstruktion liefern die stark literatur- und kunstgeschichtlich orientierten Arbeiten von Meike Sophia Baader über die Ausformung des *romantischen Kindheitsideals* u.a. bei Hölderlin, Runge und Fröbel, welche unmittelbar an das hierfür grundlegende Werk von Hans-Heino Ewers über die Kindheit als poetische Lebensform anknüpfen.⁹ Aus diesen Studien geht u.a. hervor, dass die deutsche Klassik und Romantik, vor allem inspiriert durch Rousseau, einen Kindheitsmythos hervorgebracht haben, der dann – beginnend mit Fröbel – die Pädagogik der Moderne nachhaltig prägt.

In exemplarischer Absicht sollen im Folgenden zunächst die Varianten dieses Kindheitsentwurfs aus programmatisch gewordenen Texten von im deutschen Sprachraum wirksam gewordenen Reformpädagog/innen herausgearbeitet werden, um anschließend seine Grundlagen zu analysieren und seine ideelle Genese zu skizzieren.

2. Die Schöpferkraft des Kindes – „Pädagogik vom Kinde aus“ bei Berthold Otto

„Jedes Kind, jedes ohne Ausnahme, ist bis zum sechsten Lebensjahr ein Genie. Alle Kriterien des Genies kehren für die nüchternste psychologische Prüfung bei jedem Kinde wieder; die Plötzlichkeit der Erkenntnis, das sprungweise Denken, die Unmöglichkeit, den Geist in bestimmte Gedankenbahnen zu lenken, da er sich selber die Gedankenbahnen vorgezeichnet hat; die souveräne Selbständigkeit des Denkens, die durch allerlei Eingriffe in die konventionelle Weltordnung Anlass zu unserem Jammer über die ‚unerhörte Ungezogenheit‘, über den ‚unglaublichen Eigensinn‘ der Kinder gibt, das alles

7 Vgl. J. Oelkers, „Erziehung vom Kinde aus“: Über die Macht pädagogischer Bilder, in: M. Seyfarth-Stubentrauch/E. Skiera (Hg.), *Reformpädagogik und Schullehre in Europa*, Bd. 1, Baltmannsweiler 1996, S.178-194; ders., *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*, 4., erw. Aufl., Weinheim/München 2005, S.115-129.

8 J. Weisser, *Das heilige Kind. Über einige Beziehungen zwischen Religionskritik, materialistischer Wissenschaft und Reformpädagogik im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts*, Würzburg 1995, S.80.

9 Vgl. H.-H. Ewers, *Kindheit als poetische Daseinsform. Studien zur Entstehung der romantischen Kindheitsutopie im 18. Jahrhundert*. Herder, Jean Paul, Novalis und Tieck, München 1989; M. S. Baader, *Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld*, Berlin 1996; dies., *Die romantische Idee der Kindheit. Fröbels Kindergärten als politisch und finanziell bedrohte ‚Oasen des Glücks‘*, in: H. Schmitt/S. Siebrecht (Hg.), *Oase des Glücks. Der romantische Blick auf Kinder*, Berlin 2002, S.57-72.

braucht man nur mit ernstem, psychologischem Blick in der Nähe anzusehen, um die Spuren des Genies zu erkennen.“¹⁰

Für den Gründer der „Hauslehrerschule“ in Berlin-Lichterfelde und späterhin international bekannt gewordenen Reformpädagogen *Berthold Otto* (1859-1933) besitzt das Kind die Schöpferkraft des Genies. Zugleich leben in ihm noch die Phantasie des Urmenschen und der Gestaltungsdrang des primitiven Künstlers, denn in seiner Entwicklung rekapituliert es in wenigen Jahren auch die mentale Evolution der Menschheit. Die ursprüngliche, schöpferische Daseinsform des Kindes offenbart sich für Otto am eindrucksvollsten im Erwerb der Sprache; hierin ereignet sich der phylogenetische Prozess der Sprachentwicklung ontogenetisch stets wieder aufs Neue. Im Lichte der Sprachpsychologie von *Ottos akademischem Lehrer Heymann (Chajim) Steintal* erschafft sich jedes Kind die Sprache neu, die Mitwelt gibt ihm nur die Anlässe und das Material dazu. Die Ausdrucksweise des Kindes ist in ihrem Wortschatz, ihrer Grammatik und ihrer Stilart aber für Otto nicht nur Vorstufe für die gelehrte Schriftsprache der Erwachsenen; in ihrer Ursprünglichkeit und Lebendigkeit ist sie vielmehr ein schon in sich eigenständiges und ebenbürtiges Medium der Welt- und Selbsterschließung. Die Sprechsprache der Kinder, ihre „Altersmundart“ kann jeder Erwachsene, der sich auf sie einlässt und sich mit ihnen in seelischen Kontakt und in geistigen Verkehr begibt, wieder erlernen. Dabei kann er die Erfahrung machen,

„dass wir mit der Behandlung der Dinge in Kindersprache überhaupt von der Oberfläche der Dinge wegkommen und in die tiefsten Tiefen der Dinge hinein steigen. Wir müssen überall das Wesen der Dinge selbst erfassen, erst dann bekommen wir eine Formulierung heraus, die das Kind als zu seiner Sprache gehörig anerkennt. Mit Abstrakten, mit Phrasen weiß das Kind absolut nichts anzufangen. Sie sind ihm wesenlos. Und das ist kein Fehler des Kindes, sondern ein Vorzug, den es vor dem Erwachsenen hat.“¹¹

Den Erzählungen der Kinder in ihrer Altersmundart spricht *Otto* ebenso ästhetischen Wert zu wie den, schon früh von ihm selber gesammelten und in seiner Schule ausgestellten Kinderzeichnungen. Hierin zeigt sich das Kind als naiver Künstler und verleiht seinen Ahnungen und Anschauungen von einer noch magisch-beseelten Welt eine authentische Gestalt. Die Schlichtheit und Natürlichkeit der Sprache des Kindes und die archaischen Chiffren seiner Bilder haben für *Otto* geradezu Vorbildlichen Wert für die Erneuerung auch der Gegenwartskunst.

Der noch ursprüngliche, schöpferische Genius der Kinder manifestiert sich nicht nur in ihrem sprachlichen und bildnerischen Ausdruck, sondern auch in ihrem „Erkenntnistrieb“, in ihrer Freude an der Erkundung ihrer Welt.

„Sie verstehen das am besten, was eigentlich die erste Vorbedingung für jede Freude am Erkennen ist: das Erstaunen, das Sich-Wundern ... Und der glücklichste Mensch und der auf dem Gebiete der Erkenntnis vollkommenste Mensch bleibt immer der, dem es gelungen ist, grade auf diesem Gebiete soviel wie möglich Kind zu bleiben, das heißt, bis in sein Alter zu verstehen, ebenso zu erstaunen und sich ebenso zu wundern wie ein Kind.“¹²

Wie beim ursprünglichen Philosophieren entspringen die Fragen der Kinder aus dem Staunen. Die Kinderfragen richten sich auf den Grund der Sache und können leicht das Scheinwissen und die gelehrten Phrasen der Erwachsenen zerstören. Diese können vom Kinde lernen, was ihnen verloren gegangen ist. Im geistigen Verkehr mit dem Kind „wird die Erkenntnis wieder jung“, „unser Denken wird klarer, unser Empfinden reiner“. Wenn wir die Welt „mit dem Forscherblick des Kindes“ betrachten und in der „phrasenlosen, schlichten und einfachen Sprache des Kindes“ darstellen, entwickeln sich für viel mehr Dinge Interessen als vorher: „... die allgemeinen Interessen, die jeder von uns gehabt hat, die bei den meisten nur eingeschlafen sind und die durch den geistigen Verkehr mit Kindern geweckt werden, das sind die Interessen, wodurch das ganze Volk und schließlich auch die ganze Menschheit geeint wird.“¹³ In

10 B. Otto, Beiträge zur Psychologie des Unterrichts, Leipzig 1903, S.300.

11 B. Otto, Familien-Reform – zum Heil der Eltern, der Kinder und des Volkes, Berlin-Lichterfelde 1912, S.50f.

12 Ebd., S.35f.

13 Ebd., S.37f.

solchen Worten erhält der Umgang der Erwachsenen mit dem Kind eine im weitesten Sinne menschheitsreligiöse Bedeutung: das Kind gelangt in die Rolle des innerweltlichen Erlösers, der die hochgebildeten, gleichwohl aber von sich selbst entfremdeten Erwachsenen wieder „ganz“ werden lässt und sie „mitunter in Tiefen führt“, in denen sie selber noch nicht gewesen sind.¹⁴ Vielleicht ist der Glaube an die mythisch-religiöse Sendung des Kindes der eigentliche Fokus von Ottos „Pädagogik vom Kinde aus“! Dann ist es auch keine bloße Rhetorik, wenn er für sein pädagogisches Credo auf die bekannten Jesus-Worte anspielt: „Wir aber sehen in der Kindheit selbst das Ideal; wir sehen in der Kindheit die höchste und edelste Form der Menschheit: ‚Wahrlich ich sage euch, so ihr nicht werdet wie die Kinder, werdet ihr nicht in das Himmelreich kommen‘. Das ist der Ausdruck unserer pädagogischen Überzeugung.“¹⁵

Das Kind ist für Otto von Natur aus kein egoistisches Einzelwesen, sondern es ist durch seinen „sozialen Trieb“ vom ersten Lebenstag an auf das Leben in der Gemeinschaft bezogen. Nicht erst der Erwachsene, schon das Kind drängt mit aller Kraft nach gemeinschaftlicher Betätigung. Von einem freien Wachsenlassen dieser Triebe beim Kind kann daher keine Beeinträchtigung oder Zerstörung des Gemeinschaftslebens, sondern nur seine Verbesserung bewirkt werden.

Dem Entwicklungsgang des Kindes, das in seinem Sprechen, Gestalten, Erkennen und sozialem Handeln von Natur aus schöpferisch ist, kann der Pädagoge nur „nachgehen“ und ihm „im freien geistigen Verkehr“ – wie die Mutter dem Kleinkind beim Sprechen lernen – eine reichhaltige geistige „Nahrung“ anbieten, aus der es sich zwanglos und spielerisch das aussucht, was ihm gerade förderlich ist. Urphänomen einer „Erziehung vom Kinde aus“ ist also der empathische Umgang der Mutter mit dem Kind, Urphänomen eines „natürlichen Unterrichts“ das stärker durch den Vater geprägte Gespräch der Eltern mit den Kindern bei Tische.

Dieses idealisierte Familienmodell, nach welchem Otto seine eigenen Kinder selber in „entschulter“ Form unterrichtet hat, gilt ihm auch als Grundlage für die Schule der Zukunft, die er unter der programmatischen Bezeichnung „Hauslehrerschule“ im Jahre 1906 in Berlin-Lichterfelde für zunächst nur 17 Schülern gründete. In dieser Schule des organischen Wachstums sollten Lehrplan und Lehrbuch verworfen und der Unterricht sowie das Schulleben auf die Interessen der Kinder gegründet werden. Die Hauptform des schulischen Lernens war der sog. „Gesamtunterricht“. Es ist die Übertragung des freien geistigen Verkehrs mit Kindern aus der Familie auf die Schule und zugleich seine Weiterführung zu einem gemeinsamen Forschungsprozess, in welchem sich die Kinder selbsttätig zur Höhe der gegenwärtigen Kultur empor entwickeln. Der Gesamtunterricht ist wie das Tischgespräch zwischen Eltern und Kindern in der Familie

„die uralte Form, in der die Menschen von Uranbeginn in beständigem geistigen Verkehr miteinander sich in der Welt zurecht gefunden und so den Grund zu allem gelegt haben, was nachher in Einzelwissenschaften einzeln ausgebaut worden ist. ... Im Gesamtunterricht schwindet die Trennung von Lehrenden und Lernenden. Jeder teilt mit, was er weiß, erfahren und beobachtet hat, und fragt nach dem, was andere wissen, erfahren und beobachtet haben. Es schwindet die Trennung der Forschungsgebiete und die Einteilung der Fächer, wie es ja in der Welt keinen Gegenstand gibt, der nicht in mehrere solcher Fächer gehörte. Es schwindet die Trennung der Teilnehmer in Alters- oder Ausbildungsstufen, da es keiner dieser Stufen an eigener Beobachtung, Erfahrung und Wissenschaft mit durchaus mitteilenswerten Ergebnissen fehlt ... Und mit allem anderen Trennenden schwindet wirklich auch wenigstens zeitweise die Trennung in einzelne; die Teilnehmer fühlen sich in ihren Interessen und deren Betätigung als Gesamtheit, als Geistesgemeinschaft.“¹⁶

14 Vgl. B. Otto, *Ausgewählte pädagogische Schriften*, hg. v. K. Kreitmair, Paderborn 1963, S.229f.; → Beitrag: *Konservative Revolution*.

15 B. Otto, zit. n. P. Baumann, *Berthold Otto*, Bd. 4: *Otto erkennt das Kind als Künstler*, Berlin 1959, S.39.

16 B. Otto, *Der Gesamtunterricht* (zuerst 1921), in: W. Flitner/G. Kudritzki (Hg.), *Die Deutsche Reformpädagogik*, Bd. 1: *Die Pioniere der Pädagogischen Bewegung*, Düsseldorf/München 1967, S.191; → Beitrag: *Unterricht*.

Der Gesamtunterricht war aber nicht nur das „Erkenntnisorgan“ der Schule, sondern auch eine „ganz natürliche Volksversammlung“, auf der die politischen Fragen des Schullebens eine Regelung erfuhren. Auf Antrag der Schüler wurden hier Gesetze beschlossen, die für die ganze Schule bindend sein sollten. Aus dem Gesamtunterricht heraus erfolgte auch die Einrichtung eines Schülergerichts, das – unter der Leitung Ottos (!) – die Einhaltung der Disziplin in der Schule gewährleistete und bei groben Verfehlungen im Extremfall auch Strafen verhängte. Inmitten der noch stark autoritär verfassten wilhelminischen Gesellschaft respektiert und unterstützt Otto diese selbstregulativen Impulse der Kinder, weil sie für ihn unmittelbar aus ihrem ursprünglichen Gemeinschaftsgeist entspringen. Es ist hier nicht der Ort, um eingehend und an Hand historischer Dokumente über die Praxis der Berthold-Otto-Schule zu berichten, in welcher der Gesamtunterricht und die Selbstverwaltung der Schüler wohl eher eine marginale, die charismatische Persönlichkeit des Gründers hingegen eine zentrale Rolle spielte. Berthold Ottos „Pädagogik vom Kinde aus“ sollte hier nur exemplarisch als eine geschichtliche Konkretisierung der Kindzentrierung dargestellt werden, die für das reformpädagogische Denken bestimmend ist.

3. Der Neue Mensch der Zukunft – die Verehrung des Kindes bei Ellen Key

Die Schrift der schwedischen Pädagogin *Ellen Key* (1849-1926) „Das Jahrhundert des Kindes“¹⁷ erreichte allein in deutscher Übersetzung von 1902 bis 1911 schon 17 Auflagen.¹⁸ Rainer Maria Rilke hat dieses Epoche machende Werk sogleich nach dem Erscheinen mit einer enthusiastischen Besprechung bedacht. Er sah in der mit ihm befreundeten Schwedin den „Anwalt und Apostel des Kindes. Sie ist unzufrieden mit

der Gegenwart und hofft auf das Kind, welches die Zukunft ist. ... Freie Kinder zu schaffen wird die vornehmste Aufgabe dieses Jahrhunderts sein.“¹⁹ Keys Kampf für die Rechte des Kindes stand in engem Zusammenhang mit ihrem politischen Engagement für die internationale Frauenbewegung und die Verbreitung der Friedensidee²⁰. Das weltanschauliche Fundament für ihren Fortschrittsoptimismus liegt in ihrem synkretistischen „Lebensglauben“, dessen Mitte der biologische Evolutionismus bildet.

„Erst wenn man im Kind die neuen Schicksale des Menschengeschlechts ahnt, wird man behutsam mit den feinen Fäden in der Seele des Kindes umgehen, weil man dann weiss, dass es diese Fäden sind, die einstmals das Gewebe der Weltgeschehnisse bilden werden. ... Durch die Nachkommen, die wir uns schaffen, können wir in gewissem Masse als freie Wesen die zukünftigen Schicksale des Menschengeschlechts bestimmen. Dadurch, dass die Menschen ... alles im Lichte der Religion der Entwicklung sehen, wird das zwanzigste Jahrhundert das Jahrhundert des Kindes werden. Es wird es in zweifacher Bedeutung: in der, dass die Erwachsenen endlich den Kindersinn verstehen werden, und in der anderen, dass die Einfalt des Kindersinns auch den Erwachsenen bewahrt werden wird. Dann erst kann die alte Gesellschaft sich erneuern.“²¹

Die hier enthusiastisch zum Ausdruck kommende Anthropologie des Kindes beruht letztlich auf der These Darwins, dass die Artenbildung im Verlauf der Evolution der Lebewesen durch die natürliche Auslese der Nachkommenschaft (im Kampf ums Dasein) bewirkt wird. Die Sozialdarwinistin und Nietzsche-Verehrerin Key überträgt die biologischen Gesetze der natürlichen Auslese auf das soziale Leben der Menschengattung – hier auf das Verhältnis der Generationen im Erziehungsprozess. Sie schlägt vor, „in dem Geist dieser Gesetze zu handeln.“²² In ihrem leidenschaftlichen Plädoyer

17 Vgl. E. Key, *Das Jahrhundert des Kindes*, Berlin 1902. (Neu hg. mit einem Nachw. v. U. Herrmann, Weinheim/Basel 1992.)

18 Vgl. R. Dräbing, *Der Traum vom „Jahrhundert des Kindes“*. Geistige Grundlagen, soziale Implikationen und reformpädagogische Relevanz der Erziehungslehre Ellen Keys, Frankfurt/M. 1990, S.6.

19 R. M. Rilke, *Sämtliche Werke*, Bd. 5, Frankfurt/M. 1965, S.568f.

20 Vgl. M. S. Baader u.a. (Hg.), *Ellen Keys reformpädagogische Mission. „Das Jahrhundert des Kindes“ und seine Wirkung*, Weinheim/Basel 2000.

21 Key, a.a.O. (Anm. 17), S.183f.

22 Ebd., S.44.

für die Erziehung bzw. Züchtung eines neuen Geschlechts, „das einmal die Gesellschaft bilden wird, in der der vollendete Mensch – der ‚Ueberschensch‘ – von einer noch fernen Morgenröte bestrahlt wird“²³, versteigt sie sich dann sogar zur Befürwortung der eugenischen Kontrolle der Erbkranken und Verbrecher sowie der Euthanasie bei „psychisch und physisch unheilbar Kranken und mißgestalteten Kindern.“²⁴

Doch nicht diese ethischen Verirrungen ihres Biologismus sind ausschlaggebend für Keys fulminante Wirkungen auf den reformpädagogischen Zeitgeist. Als ihre zentralen Ideen gelten vielmehr – dies zeigt sich auch schon in der Rezension Rilkes – die Anerkennung der Persönlichkeit des Kindes und ihres „Reichtums“ sowie die Konzeption einer „Pädagogik vom Kinde aus“:

„Selbst wie das Kind zu werden, ist die erste Voraussetzung, um Kinder zu erziehen. ... Erst dann werden die Erwachsenen wirklich einen tiefen Einblick in die Kinderseele, dieses noch fast immer verschlossene Reich, erlangen können. ... Das Kind hat seine eigene unendliche Welt, um sich darin zurechtzufinden, sie zu erobern, sich hineinzuträumen.“²⁵

Wenn das Kind bereits von sich aus Kenntnisdrang, Selbsttätigkeit und Beobachtungsgabe entwickelt, dann müssen Erziehung und Unterricht in der „Schule der Zukunft“ dieses Wachstum nur noch unterstützen, anstatt es wie in der alten Schule verkümmern zu lassen. Denn: „Ruhig und langsam die Natur sich selbst helfen lassen und nur sehen, dass die umgebenden Verhältnisse die Arbeit der Natur unterstützen, das ist Erziehung.“²⁶ Ihren *pädagogischen Naturalismus* verdeutlicht Key noch in den folgenden Bemerkungen:

„Der Fröbelsche Satz: Lasst uns für die Kinder leben! muss in den inhaltsreicheren verwandelt werden: Lasst uns die Kinder leben lassen! Und

das bedeutet unter anderem, sie von der Dressur des Einlernens, von den Formen der Methodik, von dem Druck der Herde in den Jahren zu befreien, wo die stille, verborgene Seelenarbeit ebenso bedeutungsvoll ist wie das Wachsen des Samens in der Erde!“²⁷

Keys Apotheose des freien Kindes der Zukunft und ihre Vorstellung einer negativen Erziehung in der organologischen Metaphorik des Wachsenlassens führen sie zu einer radikalen Ablehnung der bestehenden Einrichtungen der Erziehung und zur Beschwörung eines neuen Anfangs:

„Einzelreformen in der modernen Schule bedeuten nichts, solange man durch dieselben nicht bewußt die grosse Revolution vorbereitet, die, welche das ganze jetzige System zertrümmert. ... Die Schule hat nur ein großes Ziel: sich selbst entbehrllich zu machen, das Leben und das Glück – das will unter anderem sagen, die Selbsttätigkeit – anstelle des Systems und des Schemas herrschen zu lassen.“²⁸

Erste Reformschritte auf diesem langen Weg in die Zukunft sieht Key in einer wieder an Fröbel anknüpfenden Verhäuslichung der vorschulischen Erziehung sowie in der Bewegung der „Schulen für das Leben durch das Leben“ (Demolins), wie sie durch Cecil Reddies Gründung der „New School of Abbotsholme“ seit 1889 auf den Weg gebracht worden ist. Diese Formen der „Neuen Erziehung“ sollen auch der zunehmenden Verstärkung, Bürokratisierung und Anonymisierung des sozialen Lebens entgegenwirken.

Die praktischen Auswirkungen von Keys visionärer Programmschrift sind nur schwer einzuschätzen. In Deutschland wurde ihre evolutionsistische Pädagogik wohl am entschiedensten von den Hamburger Schulreformern aufgegriffen und praktisch folgenreich ins Werk gesetzt. William Lottig zieht nur die Gedanken Keys weiter aus, wenn er vor der Reform entschlossenen Hamburger Volksschullehrerschaft im Jahre 1909 ausruft: „Alle Kräfte des Kindes werden gelöst, gepflegt und entwickelt. ... nie wieder dürfen Ziele, und seien sie die höchsten und edelsten, sich zu Tyrannen aufwerfen, de-

23 Ebd., S.105.

24 Ebd., S.31; vgl. auch H. Malmede, Vom „Genius des Bösen“ oder: Die „Entartung“ von Minderjährigen. Negative Kindheitsbilder und defensive Modernisierung in der Epoche des Deutschen Kaiserreiches 1871-1918, in: Ch. Berg (Hg.), Kinderwelten, Frankfurt/M. 1991, S.187-214.

25 Ebd., S.112ff.

26 Ebd., S.110.

27 Ebd., S.262.

28 Ebd., S.275f.

nen die Kindesnatur zum Opfer fällt.²⁹ Unter diesem pädagogischen Kampf ruft sammelten sich alle jene Lehrer und Eltern, die nach den Novemberunruhen 1918 in Hamburg die kindorientierten, selbst verwalteten Lebensgemeinschaftsschulen ins Leben riefen.³⁰

4. Die Künstlernatur des Kindes – der ideelle Fokus der Kunsterziehungsbewegung

„Es gibt kein Geschöpf, das zahlreichere Anläufe zum Schaffen und Produzieren nimmt als das sich selbst überlassene Kind; es malt, formt und baut. Sein natürlicher Schaffens-, Erfindungs- und Entdeckungstrieb bedarf nur des Anstoßes, um stets Besseres hervorzubringen“³¹. Diese Sätze stehen am Ende des Vortrags, den der Volksschullehrer und führende Hamburger Reformpädagoge *Carl Götze* (1865-1947) auf dem ersten deutschen Kunsterziehungstag im September 1901 in Dresden gehalten hat. Götze hatte drei Jahre zuvor in der von seinem Mentor und pädagogischen Weggefährten *Alfred Lichtwark* geleiteten Hamburger Kunsthalle eine Ausstellung freier Kinderzeichnungen und bildnerischer Darstellungen sog. primitiver Völker gezeigt. Die Einführung dazu veröffentlichte er unter dem programmatischen Titel „Das Kind als Künstler“. Dem Kind wird von Götze und seinen zahlreichen Hamburger Mitstreitern ein urwüchsiges schöpferisches Potenzial zuerkannt, welches sich im Rahmen einer „Pädagogik vom Kinde aus“, in einer „aktiven Schule“ aus dem „Prinzip der Kunst“ heraus im freien Zeichnen und Gestalten, im literarischen Erlebnis und Ausdruck, in Gymnastik und Tanz entfalten können soll. *Carl Götze* hat hierfür schon auf dem zweiten Kunsterziehungstag 1903 in Weimar die Errichtung von Versuchsschulen gefordert; im Revolutionsjahr 1919 wird er dann

selber Leiter einer der vier Hamburger Lebensgemeinschaftsschulen, der Versuchsschule *Telemanstraße 10*, welche ihre innovative reformpädagogische Arbeit kontinuierlich bis 1933 fortsetzen konnte.³²

Die zentrale pädagogische Intuition der Kunsterziehungsbewegung ist also die Auffassung von der „Künstlernatur des Kindes“. Aus ihr entspringt die radikale Kritik an der alten Pauk- und Lernschule, die den Kindern die geistige und sinnliche Bewegungsfreiheit verweigert und ihre kreativen Potenziale brachliegen lässt. Aus ihr entstehen das historische neue Interesse am bildnerischen Schaffen der Kinder und der Impuls der psychologischen Erforschung ihres eigenartigen Weltbildes. Und von hier aus erschließt sich auch die intensive Rezeption der Kinderzeichnungen in der damaligen künstlerischen Avantgarde. Bereits 1887 fand in Wien die erste Ausstellung spontaner Kindermalerei statt; ihr folgten viele weitere bis in die 20er Jahre des vergangenen Jahrhunderts. Die Sammlungen wurden begleitet von psychologischen Studien über die Entwicklung des bildnerischen Gestaltens beim Kinde. Berühmt geworden sind in Deutschland die Werke von *Kerschensteiner* und *Levinstein*³³ sowie in Frankreich die herausragende Studie von *Luquet*.³⁴ *Luquets* Forschungsgegenstand waren die spontanen Zeichnungen seiner Tochter *Simone*, die er über mehrere Jahre sammelte und auf ihre Gestaltungsmerkmale und -grundsätze hin analysierte. Die zentrale These *Luquets* lautet: Das Kind zeichnet, was es vom Sehen her *weiß*, nicht was es von einem bestimmten Standpunkt aus sieht. Es ist nicht wie der Erwachsene visueller, sondern „logischer“ Realist. D.h. seine Zeichnung will Ähnlichkeit mit der Wirklichkeit dadurch erzielen, dass sie alle „logischen“ Elemente des Gegenstands in einer typischen Form enthält, auch diejenigen, die vom gegebenen Standpunkt aus

29 W. Lottig, Alle Kräfte werden gelöst, gepflegt und entwickelt!, in: Th. Gläss (Hg.), „Pädagogik vom Kinde aus“. Aufsätze Hamburger Lehrer, Weinheim 1961, S.71.

30 Vgl. K. Rödler, Vergessene Alternativschulen. Geschichte und Praxis der Hamburger Gemeinschaftsschulen 1919-1933, Weinheim/München 1987, insbes. S.150ff.; → Beiträge: Schule; Unterricht.

31 C. Götze, Zeichnen und Formen, in: Flitner/Kudritzki, a.a.O. (Anm. 16), S.125.

32 Vgl. Rödler, a.a.O. (Anm. 30), S.234ff.

33 Vgl. G. Kerschensteiner, Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung, München 1905; S. Levinstein, Kinderzeichnungen bis zum 14. Lebensjahr mit Parallelen aus der Urgeschichte, Kulturgeschichte und Völkergeschichte, Leipzig 1905.

34 Vgl. G.-H. Luquet, Les dessins d'un enfant, étude psychologique, Paris 1913; → Beitrag: Kunstunterricht.

gar nicht sichtbar sind.³⁵ Hier wird nicht ein Original möglichst genau abgebildet, sondern die eigene Beziehung zur Welt gestaltet. Beim Zeichnen werden Einzelheiten – wie z.B. das Gesicht des Schmetterlings, an das wir uns als Erwachsene gar nicht mehr erinnern – besonders wichtig. Das zeichnende Kind ist hier noch nicht aus der Ordnung der Dinge herausgetreten.³⁶ Sein Ich-Bewusstsein hat sich noch nicht konsolidiert. Deshalb steht es den Dingen noch nicht frontal gegenüber. Es legt in seiner Darstellung eher Zeugnis von seiner intensiven Zuwendung zur Welt ab, als dass es über die Dinge „an sich“ informiert. Es erfindet deshalb besondere persönliche Zeichen seines Kontakts zu dem dargestellten Gegenstand und stellt ihn nicht so dar, wie er für alle ist. Das Kind ist gleichsam noch ganz verwickelt in eine ansteckende Welt. Es ist mitten unter den Dingen. Sein Ich hat sich noch nicht zu einem Fenster gebildet, durch welches es gezielt auf die Welt schaut. Seine Art zu gestalten kann den erwachsenen Betrachter darauf aufmerksam machen, dass auch er mehr ist als nur ein kognitiver Apparat, der als Spiegel der Welt fungiert. Darin liegt die spezifische irritierende Kraft der Kinderzeichnung: Sie ist nicht nur ein Kennwert für die motorische und intellektuelle Entwicklung des Kindes und Ausdruck der Themen, mit denen es sich befasst; die Kinderzeichnung repräsentiert vielmehr eine ästhetische Erfahrung der Welt, welche die kognitive in ihrem alleinigen Anspruch auf Maßgeblichkeit einschränkt.

Der „logische Realismus“ des Kindes ist für Luquet ein Kennzeichen einer ursprünglicheren, uns Erwachsenen fremd gewordenen Weltauffassung. Luquet begreift das gestalterische Schaffen des Kindes unter dem Bild des „ersten Künstlers“. Seine Bilder sind naiv, weil sie psychologisch gesehen einer frühen Entwicklungsphase des menschlichen Individuums entstam-

men; seine Bilder sind aber auch primitiv, weil sie kulturhistorisch gesehen noch starke Ähnlichkeiten mit der Kunst der sog. Naturvölker und mit den Höhlenmalereien der Vorzeit aufweisen. Aus der Analogiebildung zwischen der Kindheit des Einzelnen und der Kindheit der Menschengattung schließt Luquet auf die Verwandtschaft der ersten Malversuche des Kindes mit denen der Naturvölker. Dieser Auffassung liegt die damals höchst einflussreiche Rekapitulationslehre zugrunde, nach welcher sich in der ontogenetischen Entwicklung des Individuums die phylogenetische Evolution der menschlichen Gattung wiederholt. Dieses Dogma bestimmte ebenso das biogenetische Grundgesetz Ernst Haeckels wie den Ödipus-Komplex bei Sigmund Freud und das erste Konzept der Entwicklung der Erkenntnis bei Jean Piaget.

Auf dem Höhepunkt der „Reformpädagogischen Bewegung“ in Deutschland schrieb der damalige Kunstkritiker und spätere Kunsthistoriker *Gustav Hartlaub* (1884-1963) den Essay „Der Genius im Kinde“, in welchem er die im Frühjahr 1921 in der Mannheimer Kunsthalle mit großer Resonanz ausgestellten Zeichnungen und Malversuche begabter Kinder analysiert und interpretiert.³⁷ In bewusster Wiederaufnahme romantischer Vorstellungen sieht Hartlaub das Kind als ein menschliches Wesen, das noch von einem religiösen Genius bestimmt ist und in seinem bildnerischen Gestalten eine primitive kulturelle Stufe des Menschlichen rekapituliert. Auch wenn zahlreiche soziokulturelle Gegebenheiten „die innewohnende Grundrichtung im rhythmischen Werden des Kindes“ überdecken, gilt für Hartlaub: „All jene Grundeigenschaften, die wir im Kinde als keimhafte Anlagen zum Naturzustand des ‚Genies‘ erkannt haben, hat es auch mit den Primitiven gemein“³⁸: seinen Einklang mit dem Naturzusammenhang, seinen magischen Animismus, seine Einbildungskraft und seine Empfänglichkeit für die übersinnliche Welt der Mythen und der Märchen. Im „unbändigen Romantisierungsbedürfnis“ des Spielens und Wachträumens versucht das Kind, die primitiven, archaischen

35 Vgl. C. Green, Das Kind im Erwachsenen, in: J. Fineberg (Hg.), Kinderzeichnung und die Kunst des 20. Jahrhunderts, Stuttgart 1995, S.70-98.

36 Vgl. K. Meyer-Drawe, „Die Welt betrachtet die Welt“ oder: Phänomenologische Notizen zum Verständnis von Kinderbildern, in: H.-G. Herrlitz/Ch. Rittelmeyer (Hg.), Exakte Phantasie. Pädagogische Erkundungen bildender Wirkungen in Kunst und Kultur, Weinheim/München 1993, S.93-104.

37 Vgl. G. F. Hartlaub, Der Genius im Kinde. Zeichnungen und Malversuche begabter Kinder, Breslau 1922.

38 Ebd., S.24.

Bewusstseinsstufen der Menschheitsentwicklung „unwillkürlich zu retten und unbewusst zu vergegenwärtigen.“³⁹ Dies bringt es auch in seinem bildnerischen Gestalten zum Ausdruck. Das Kind ist für Hartlaub ein „naiver Impressionist“; es zeichnet und malt mehr aus seinem „Augengedächtnis“ als aus der unmittelbaren Beobachtung heraus. „Überhaupt bleibt der kindliche Impressionist ganz unfolgerichtig, unwissenschaftlich und unwillkürlich, er verlässt sich eben auf sein mehr oder weniger vages Innenbild, auf seinen zeichnerischen Instinkt und auf die Natur der Mittel, die er anwendet.“⁴⁰

Die Entwicklung des Kindes zum Erwachsenen ist für Hartlaub nicht nur ein Gewinn an Selbständigkeit, sondern auch ein Verlust der „einbildungskräftigen Möglichkeiten“, die sich im Erwachsenenalter allenfalls noch der geniale Künstler und Dichter erhalten haben. Für die wahrhafte Erziehung stellt sich daher die Aufgabe, das Kind nicht nur für die Situationen des gegenwärtigen sozialen Lebens zu qualifizieren, sondern auch und gerade „die schöpferischen All-Möglichkeiten der Geniuszeit“ in ihm zu bewahren:

„Je mehr ein Kind ‚lernt‘, je mehr seine Unbefangenheit schwindet, das Spiel einer künstlerischen Absicht weicht, um so mehr schwindet auch seine ahnungslose Überlegenheit gegenüber dem heillos Fertigen ... Es in der Abwehr zu bestärken, es anzuleiten, dass es sein Bestes, Eigenstes nicht ganz preisgibt, auch unter den veränderten Umständen des Lebens bewusst wahr, sei es nun schöpferisch oder bloß aufnehmend, das ‚Kind im Manne‘ zu retten: dies ist gewiss nicht die letzte Aufgabe einer zeichnerischen Unterweisung, die den Genius im Kinde ehrt.“⁴¹

Hartlaub sieht in dieser neuen Bewertung des Kindes als einer schöpferischen Persönlichkeit in der Kunsterziehungsbewegung eine „Quelle innerer Erneuerung“ angesichts der Krise der Kultur. Die künstlerische Nachahmung des kindlichen Gestaltens, der Kult des Primitiven und Kindlichen in der Kunst der Avantgarde drücken denselben allgemeinen Willen nach

Verjüngung aus, der auch die „Neue Erziehung vom Kinde aus“ beseelt.⁴² Mit der Auffassung vom Kind als naivem und primitivem Künstler, in dessen spontanen Gestaltungen eine ursprüngliche kreative Daseinsform zum Ausdruck kommt, die dem heutigen Erwachsenen weit entrückt ist, schließen die Reformpädagog/innen und die Künstler/innen der klassischen Moderne in einer neuartigen Weise an die Kindheitsideologie der Romantik an, von der an späterer Stelle noch ausführlicher die Rede sein wird. Aus der Sicht auf die Künstlernatur des Kindes speisten sich die vielfältigen neuen Praxisformen der Kunsterziehungsbewegung insbesondere im Bereich der Bremer und Hamburger Volksschulen – vom Schulaufsatz über das freie Zeichnen und gemeinschaftliche Singen bis zum darstellenden Spiel.⁴³

5. Das Kind als Mystagoge und Erlöser des Erwachsenen bei Maria Montessori

Wie für Ellen Key ist auch für *Maria Montessori* (1870-1952) der Kampf für die Anerkennung der Rechte des Kindes und die Gestaltung einer kindgemäßen Welt „das brennendste Sozialproblem“ der Gegenwart. Da „die Altersstufe, in der sich die Entwicklung vollzieht, die wichtigste

42 Tatsächlich fand das im Zuge der Reformpädagogik um 1900 entstandene Interesse an den kreativen Ausdrucksformen der Kinder, speziell an ihren Zeichnungen, einen beachtlichen Widerhall bei den zeitgenössischen Künstlern, die nach radikal neuen Formen des Ausdrucks suchten. Während Wassily Kandinsky und Gabriele Münter insgesamt mehr als zweihundert Kinderzeichnungen sammelten, haben Paul Klee und späterhin vor allem Joan Miró das bildnerische Gestalten der Kinder – bisweilen auch dasjenige aus der eigenen Kindheit – als zentrale Anregung für ihr gesamtes Werk benutzt. Die spontane Zeichnung des Kindes verkörperte für sie das Schöpferische im Urzustand, an dem sie sich im „Primitivismus“ ihrer Kunstwerke ausrichteten. Diesem romantischen Ideal der Regression ist Miró lebenslang gefolgt. Im Alter hat er dazu gesagt: „Je mehr ich das Metier beherrsche und je älter ich werde, desto mehr komme ich auf meine ersten Eindrücke zurück. Ich glaube, am Ende meines Lebens werde ich alle Werte der Kindheit wiederentdeckt haben.“ (Miró, zit. n. D. Vallier, *Miró und die Kinderzeichnung*, in: Fineberg, a.a.O., Anm. 35, S.164-171).

43 Vgl. Flitner, a.a.O. (Anm. 1), S.54ff.

39 Ebd., S.27.

40 Ebd., S.39.

41 Ebd., S.69.

Periode des ganzen Lebens ist ... , ist die Kindererziehung das wichtigste Problem der Menschheit.“⁴⁴ Wie für die Protagonisten der Kunsterziehungsbewegung kann auch für die „Dottorressa“ eine „Erziehung vom Kinde aus“ zugleich zu einer Verjüngung der Erwachsenen führen: „Der Geist des Kindes kann vielleicht einen wirklichen Fortschritt der Menschen und unter Umständen sogar den Anbruch einer neuen Kultur herbeiführen.“⁴⁵ Und Montessori versichert ihren Lesern: „Ohne das Kind, das ihm hilft, sich ständig zu erneuern, würde der Mensch degenerieren.“⁴⁶

Anders als Key und Hartlaub weist die Italienerin aber daraufhin, dass die wahre Natur des Kindes auch von der gerade entstandenen Kinderpsychologie und von den Vertretern der Neuen Erziehung noch gar nicht verstanden worden ist. Wenn die Entwicklung des Kindes nur als zunehmende Differenzierung seines Verhaltens bzw. seiner Kompetenzen empirisch beschrieben wird, gelangt man niemals dazu zu „wissen, daß das Kind ein Lebensgeheimnis in sich birgt, das imstande ist, einen Schleier von den Mysterien der menschlichen Seele zu heben, daß es etwas Unbekanntes in sich trägt, aus dem der Erwachsene die Möglichkeit gewinnt, seine individuellen und sozialen Probleme zu lösen.“⁴⁷ Der ursprüngliche Sinn der Entwicklung des Kindes ist nämlich in seinem Inneren verborgen. Deshalb bedarf es nicht nur einer empirisch-experimentellen Entwicklungspsychologie, sondern vor allem einer „Psychologie des unbekanntes Kindes“, welche sein geheimes Seelenleben zu entdecken sucht, indem sie das Kind aus seiner bisherigen Gefangenschaft und Verkehrung befreit: „Bereiten wir also dem Kind eine offene, seinem Lebensmoment angepaßte Umwelt, so wird sich die kindliche Seele spontan offenbaren; das Geheimnis des Kindes muß sich enthüllen.“⁴⁸ Montessoris eigentliche Forschungsmethode ist daher nicht die Beobachtung oder die Befragung des Kindes in seinem Alltag, sondern die „wahre

neue Erziehung ... , die das Wachstum des Kindes begünstigt, indem sie alle Hindernisse auf ein Mindestmaß reduziert.“⁴⁹ In dieser vorbereiteten Umgebung muss alles Ordnung und Maß haben, das didaktische Material wie die Formen der Gemeinschaft, damit sich der „immanente Bauplan“ des Kindes und die Kraft seines Geistes in den „sensiblen Perioden“ seines Wachstums offenbaren können. So stellt Montessori fest: „Nur die Beobachtung der Kinder, deren Freiheit beachtet wurde, hat mir bestimmte Gesetze ihres inneren Lebens offenbart, von denen ich später entdeckte, daß sie allgemeine Gültigkeit haben.“⁵⁰ Ihre zentrale Entdeckung ist bekanntlich die Fähigkeit auch schon kleiner Kinder, sich mit angespannter Aufmerksamkeit auf die Lösung einer Ordnungsaufgabe so zu konzentrieren, dass sie dabei vollkommen von ihrer Umgebung absehen können. „Nach jeder Aufgabe, die mit dieser Art von Konzentration erfüllt wurde, erschienen die Kinder ausgeruht und innerlich gestärkt. Es schien fast, als ob in ihrer Seele ein Tor aufgetan worden wäre für die strahlenden Kräfte, die nun die beste Seite ihres Charakters enthüllten.“⁵¹ Die Italienerin deutet die mit dieser „Polarisation der Aufmerksamkeit“ erfolgende (Wieder-)Vereinigung der geistigen Kräfte des Kindes als einen plötzlichen Vorgang der Verwandlung, der Heilung und „Normalisierung“.

Hier liegt der Ausgangspunkt für ihr Erziehungskonzept, das ganz auf die „autoeducazione“, auf die Selbsterziehung des Kindes setzt.⁵²

„Was wir, solange es nur das Zutagetreten einer überraschenden Tatsache war, Bekehrung nannten, das muß nach all unseren ausgedehnten Erfahrungen als eine ‚Normalisierung‘ angesehen werden. Im Menschen liegt eine verschüttete und darum unbekannte Natur verborgen, die dennoch einfach die wahre ist, die Natur, die er bei der Schöpfung erhielt und die Gesundheit und Heil in einem bedeutet.“⁵³

44 M. Montessori, Das Kind (zuerst 1941), in: W. Böhm (Hg.), Maria Montessori. Texte und Diskussion, Bad Heilbrunn/Obb. 1971, S.51.

45 M. Montessori, Kinder sind anders (zuerst 1950), München 1987, S.15.

46 Ebd., S.112.

47 Ebd., S.16.

48 Ebd., S.116.

49 Ebd.; → Beitrag: Entwicklung.

50 M. Montessori, Das Kind in der Familie, Stuttgart 1954², S.71.

51 Montessori, Das Kind, a.a.O. (Anm. 44), S.57f.

52 Vgl. auch W. Böhm, Die Montessori-Philosophie und ihre erziehungspraktische Relevanz, in: H. Röhrs (Hg.), Die Schulen der Reformpädagogik heute, Düsseldorf 1986, S.135ff.

53 Montessori, Kinder sind anders, a.a.O. (Anm. 45), S.152.

Diese „normale“ Natur, die nur in einer wahrhaft kindgemäßen Erziehung zutage tritt, ist die des ursprünglichen Menschen – im Zustand unmittelbar nach seiner Erschaffung. Die Wesensart des Kindes, wie sie uns im gesellschaftlichen Umgang mit ihm begegnet und wie sie die empirische Kinderpsychologie erforscht, ist dagegen nur etwas Scheinhaftes – sie ist die Natur des „gefallenen Menschen“, der sich vom Geist der Schöpfung und dem Auftrag des Schöpfers entfremdet hat.

Eine „verhängnisvolle Entgleisung“ hat in den Augen der Katholikin und Theosophin Montessori⁵⁴ die Menschheit vom Weg ihrer eigentlichen kosmisch-geistigen Bestimmung abgebracht. „Aber das Kind wird stets aufs neue geboren, trägt unangetastet in sich den Plan, nach dem der Mensch sich entwickeln sollte.“⁵⁵ Das Kind ist deshalb „machtvoll und geheimnisreich“. Es lebt noch in einer kosmischen Verbundenheit und Liebe, mit der es alle Lebensäußerungen interessiert beobachtet und „absorbiert“, um sie an die eigene Persönlichkeit zu assimilieren: „Dieses aktive, brennende, eingehende und dauernde Sichversenken in Liebe ist ein Merkmal des Kindesalters.“⁵⁶ Deshalb ermüdet das Kind auch nicht bei seiner Arbeit, sondern wächst an ihr; seine Tätigkeit ist „fortgesetztes Schöpfertum“. Im Kinde schlummern unbekannte Energien, die der weiteren Entwicklung der Menschheit noch zugute kommen können. In einer hochartifizialen technischen und sozialen Welt, die zur Passivität und Standardisierung verführt, hängen die Möglichkeiten der Humanisierung davon ab, inwieweit die Erwachsenen das Kind die ihm anvertraute geheimnisvolle Sendung erfüllen lassen. Denn „das Kind erhebt immer wieder und kehrt immer wieder, frisch und lächelnd, um unter den Menschen zu leben. Wie Emerson sagt: das Kind ist der ewige Messias, der immer wieder unter die gefallenen Menschen zurückkehrt, um sie ins Himmelreich zu führen.“⁵⁷

Die wahrhafte Neue Erziehung folgt nur der Entwicklung des Kindes und seiner Bitte: „Hilf mir, es selbst zu tun; mehr hilf mir nicht“. Die Fortschritte, die das Kind in seiner Selbstwerdung macht, wirken indes auf den Erzieher zurück:

„Ist die psychische Energie des Kindes einmal erweckt, entwickelt sie sich nach ihren eigenen Gesetzen, und zwar auf eine Weise, daß sie auch auf uns zurückwirkt. Die Tatsache, neben einem menschlichen Wesen zu leben, das sich so entwickelt, kann für uns zu einer neuen Energie werden. Das Kind, das sich harmonisch entwickelt, und der Erwachsene, der in seiner Nähe ein höheres Niveau erreicht, sind ein sehr begeisterndes und anziehendes Bild. Das ist der Schatz, dessen wir heute bedürfen: dem Kinde helfen, sich von uns unabhängig zu machen, allein voranzugehen; und von ihm Hoffnung und Licht zu empfangen.“⁵⁸

So wird das Kind selber zum Lehrmeister des Erwachsenen, „und die Erziehung kann uns auch den Weg zeigen, auf dem sich die Normalisierung der Gesellschaft der erwachsenen Menschen erreichen lässt.“⁵⁹

Das Geheimnis des Kindes und seine kosmische Sendung der Verjüngung und Erlösung der Erwachsenen sind also die beiden Fluchtpunkte des Erziehungsdenkens Montessoris, eines Denkens, das mit seinen Voraussetzungen und Bildern mehr noch auf dem Gebiet der Religion zu Hause zu sein scheint als auf dem der Wissenschaft. Die besondere religiöse Färbung zeigt sich auch in der verwendeten Erziehungsmetaphorik: Die uns schon von Key und Hartlaub her vertrauten organologischen Bilder der Entwicklung und des Wachsenlassens werden bei Montessori ergänzt und umklammert von den Metaphern der Bekehrung und Erweckung. Den für ihre Erziehungslehre zentralen Vorgang der Konzentration deutet sie als ein plötzliches Erwachen und Sich-Befreien, als Umwendung zum Geistigen und als Verwandlung; Erziehung wird im tiefsten Grunde gleichbedeutend mit dem Vorgang der Erlösung. Dieser unstete Prozess der Befreiung wird eingebunden in den steten Vorgang des körperlichen, seelischen und

54 Zur Religiosität Montessoris vgl. M. Schwegman, Maria Montessori 1870-1952. Kind ihrer Zeit – Frau von Welt, Darmstadt 2000, S.78ff.; W. Böhm, Maria Montessori. Hintergrund und Prinzipien ihres Denkens, Bad Heilbrunn/Obb. 1969, S.129ff.

55 Montessori, Kinder sind anders, a.a.O. (Anm. 45), S.158.

56 Ebd., S.109.

57 Ebd., S.221.

58 M. Montessori, Die Macht der Schwachen. Kleine Schriften Maria Montessoris, Freiburg/B. 1989, S.79.

59 Montessori, Kinder sind anders, a.a.O. (Anm. 45), S.210.

geistigen Wachstums. Charakteristisch für Montessoris Erziehungsmetaphorik ist das Bild einer durch immer neue Anstöße in Gang gehaltenen und dennoch letztlich aus sich selbst entspringenden Entwicklung. Die Vorstellung, dass es das Innere des Menschen selbst ist, das sich entfalten soll, stellt Montessori in das Umfeld einer Pädagogik des Wachsenlassens. „Das entscheidende Moment aber, das sie davon unterscheidet, liegt darin, dass dies Wachsen nicht von allein geschieht, sondern erst eines Erweckens bedarf, einer besonderen Hilfestellung, die dem Kind erst das Aufwachen ermöglicht.“⁶⁰

Der grundlegende Impuls Maria Montessoris, jedes Kind als den Schöpfer seiner selbst zu verstehen und den Kindern in allen Bereichen der Gesellschaft ihre Rechte und soziale Anerkennung zukommen zu lassen, die prophetische Einsicht in die kardinale Bedeutung der (Selbst-)Erziehung für den Fortbestand und die Weiterentwicklung der Kultur, ihre eindringliche Forderung nach der Selbsterziehung der Erzieher im Umgang mit dem Kind – all diese Intentionen sind für die Interpreten und Anhänger der Dottoressa „noch keineswegs ausgeschöpft und für heutige Problemstellungen immer noch relevant.“⁶¹

6. Das Kind als Inbegriff des Wachstums bei John Dewey

Anders als Ellen Key, Gustav Hartlaub und Maria Montessori gilt *John Dewey* (1859-1952) gemeinhin nicht als Repräsentant einer „Pädagogik vom Kinde aus“. Mit Recht verweist man darauf, dass auch Dewey sich den Progressive Educationists geradezu entgegenstellte, als sie dazu übergingen, die Gestaltung des Schullebens und des Unterrichts immer mehr von den aktuellen Lernwünschen der Kinder abhängig zu machen. „Dewey ging es immer darum, den Dualismus von ‚alter‘ und ‚neuer‘ Erziehung zu überwinden. Nie trat er für eine unbedachte

Revolution in der Pädagogik ein.“⁶² Die besondere Stellung John Deweys innerhalb der internationalen Reformpädagogik ergibt sich aus seiner biographischen Doppelrolle als herausragender Philosoph des Pragmatismus einerseits und als Gründer einer Modellschule der Neuen Erziehung mit sozialreformerischer Zielsetzung andererseits.

Als *systematischer Denker* widmete sich Dewey zusammen mit seinem Freund George Herbert Mead und anderen Kollegen der „Chicago School“ der Ausarbeitung einer postdarwinistischen empirischen Philosophie, die unter Bezugnahme auf die Ergebnisse der biologischen und sozialen Wissenschaften das menschliche Handeln und die soziokulturelle Evolution in den Blick nahm. Die cartesianische Leitvorstellung vom einsamen, zweifelnden Ich als Ausgangspunkt des Philosophierens wird hier abgelöst von einer Philosophie der kooperativen Wahrheitssuche zur Bewältigung der realen Handlungsprobleme des Einzelnen und der Gesellschaft.⁶³ In Deweys „naturalisiertem Hegelianismus“ (Joas) begegnen wir der dialektischen Denkbewegung wieder mit ihrer Tendenz, Individuum und Gesellschaft, Natur und Vernunft als widerstreitende Momente einer Kontinuität aufzufassen; die entscheidende Neuerung liegt allerdings beim philosophischen Evolutionisten und Instrumentalisten Dewey im Rückgang auf den biologischen Prozess des Lebens selbst. Das Leben ist die Grundkategorie, die alle übrigen Begriffe bestimmt. Aus dem Anpassungsprozess des Organismus an seine Umwelt entwickeln sich im Menschen die motorischen, psychischen, sozialen und intellektuellen Fähigkeiten als Instrumente zur Steigerung und Vermehrung der individuellen und gattungsspezifischen Kompetenzen. So ist auch das Denken eine instrumentelle, schöpferische Probehandlung, die im Dienste der Vervollkommnung des menschlichen Lebens steht. Es entzündet sich an einer Störung im Handlungsablauf und dient mit seinen Ergebnissen der

60 O. F. Bollnow, Maria Montessori, in: G. Schulz-Benesch (Hg.), Montessori, Darmstadt 1970, S.362.

61 P. Eggers/U. Frost, Ermächtigung der Schwachen. Maria Montessoris Reform des erzieherischen Verhältnisses, in: C. Menze u.a. (Hg.), Menschenbilder. Festschrift für Rudolf Lassahn, Frankfurt/M. 1983, S.277.

62 M. Knoll, John Dewey und die Projektmethode, in: Bildung und Erziehung 45(1992), S.104.

63 H. Joas, Symbolischer Interaktionismus. Von der Philosophie des Pragmatismus zu einer soziologischen Forschungstradition, in: Kölner Zs. f. Soziologie und Sozialpsychologie 40(1988), S.420f.

erfolgreichen Fortsetzung des Handelns gleichsam auf einer höheren Stufe. Wie das Denken wird auch die Erziehung nur in ihrer Funktion für die Vervollkommnung der Handlungsfähigkeit des Einzelnen und der Gattung gesehen.

Man kann Deweys Erziehungsauffassungen in vier Punkten zusammenfassen: 1. Erziehung ist selbst schon aktuelles Leben und nicht erst Vorbereitung auf das künftige Leben; 2. Erziehung ist ein Wachstumsprozess und dauert so lange wie dieser; 3. Erziehung ist eine beständige Organisation und Reorganisation von Erfahrungen; 4. Erziehung ist ein sozialer Prozess, zu dessen Förderung die Schule selbst eine demokratische Gemeinschaft sein muss.⁶⁴ Für den Humanisten Dewey ist das Individuum der Ursprung des Neuen; nur die hoch entwickelte demokratische Lebensform kann für ihn gewährleisten, dass möglichst viele Mitglieder der Gesellschaft zu eigener Initiative und zu selbständigem Denken herausgefordert werden.

Dewey hat seine hier nur skizzenhaft angerissene Pädagogik im Gegensatz zu seinen Chicagoer Kollegen auch praktisch werden lassen. Im Jahre 1894 gründete er mit seiner Ehefrau in Anlehnung an die herbartianistische Tradition der Universitätsübungsschule an der Universität von Chicago die „Laboratory School“. Er leitete sie bis zu seinem plötzlichen Wechsel an die Columbia Universität nach New York im Jahre 1904. In seiner Eigenschaft als *Gründer* wurde Dewey nun auch ideen- und sozialpolitisch für die amerikanische Reformpädagogik maßgeblich. Er vertrat als Schulreformer programmatisch das Konzept der neuen Schule als demokratisch verfasster „embryonic society“; als didaktischer Neuerer verfocht Dewey die Methode des genetischen, handlungsbezogenen Arbeitsunterrichts, der curricular von den primären Erfahrungen in der praktisch-handwerklichen Tätigkeit ausgeht und erst allmählich in die Welt der symbolischen sekundären Erfahrungen von Wissenschaft, Politik, Kunst usw. aufsteigt.⁶⁵

Dewey war also Beobachter und Teilnehmer der Neuen Erziehung, ihr Anwalt und ihr systematischer Kritiker zugleich. Von seiner jeweiligen Rolle schien es abzuhängen, ob er der strengen Dialektik seines Erziehungsbegriffes folgte und die Kindorientierung der Reformpädagogen kritisierte oder ob die „romantischen Reste“ in seinem Denken⁶⁶ ihn zu einer Höherbewertung der Eigenwelt des Kindes veranlassten. In seinem Essay „The Child and the Curriculum“ aus dem Jahre 1902 brandmarkt Dewey die Verleugnung des Kindes bei den traditionellen, am Problem des Lehrplans orientierten Schulpädagogen sowie ihre rigide lehrerzentrierte Didaktik „von oben“. Er wendet sich aber genauso entschieden gegen die Auflösung des Lehrgefüges bei den kindorientierten Reformpädagog/innen, die die aktuell gegebenen Interessen des Kindes als maßgebenden Ansatzpunkt für Erziehung und Unterricht betrachten. Beide Lager verabsolutieren jeweils einen Faktor, welcher in Wahrheit nur mit dem anderen zusammen seine Bedeutung hat.

Kind und Curriculum sind für Dewey keine miteinander unverträglichen Orientierungen, sondern die beiden Seiten eines sich in dialektischer Einheit vollziehenden Erfahrungsprozesses. Ein jeder der beiden Faktoren kommt sozusagen erst im anderen zu sich selbst: Man kann auf Seiten des Kindes schon Elemente der Erfahrung sehen, die in ausdifferenzierter Form in den Schulfächern und wissenschaftlichen Disziplinen anzutreffen sind; und die „race experience“ der Fächer und Disziplinen stellt ihrerseits Entwicklungsmöglichkeiten dar, die der unmittelbaren Erfahrungsweise des Kindes schon innewohnen. Kind und Curriculum markieren also letztlich die Stadien des Anfangs und der Reife ein- und desselben, onto- bzw. phylogenetischen Wachstumsprozesses. Die adäquate pädagogische Vermittlung leistet die genetische Methode: „The logically formulated material of a science or branch of learning, of a study, is no substitute for the having of indivi-

64 Vgl. T. Ballauff/K. Schaller, Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung, Bd. 3, Freiburg/B./München 1973, S.643.

65 Vgl. K. H. Schäfer, Die Laborschule der Universität von Chicago und die Interaktionspädagogik John Deweys, in: F. Baumgart u.a. (Hg.), *Emendatio rerum humanarum. Erziehung für eine demokratische Gesell-*

schaft. Festschrift für Klaus Schaller, Frankfurt/M. 1985, S.222ff.

66 Vgl. F. Bohnsack, *Erziehung zur Demokratie. John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule, Ravensburg 1976, S.36f. u. S.105.*

dual experiences. ... It must be restored to the experience from which it has been abstracted. It needs to be psychologized.“⁶⁷ Hier bleibt Deweys Argumentation konsequent innerhalb seiner dialektischen Gedankenbewegung, die auf eine Rehabilitierung eines geordneten Lehrgefüges und auf die Begründung der Methode des Erfahrungslernens zugleich zielt. In diesem Zusammenhang relativiert Dewey die Lebensform des Kindes: „The child’s present experience is in no way self-explanatory. It is not final, but transitional. It is nothing complete in itself, but just a sign or index of certain growth-tendencies.“⁶⁸ Hiermit wendet er sich zugleich explizit gegen die „sentimentale Idealisierung“ des Kindes in der Neuen Erziehung; sie ergibt sich daraus, dass hier eine Phase des Übergangs herausgelöst und als ursprünglich verabsolutiert wird.

In seinem „Pädagogischen Credo“ von 1897 hebt dagegen der praktisch engagierte Erziehungs- und Sozialreformer Dewey eindeutig den Primat des Kindes innerhalb der Dialektik des Bildungsprozesses hervor: „The child’s own instincts and powers furnish the material and give the starting point for all education.“⁶⁹ In den Antrieben und Kräften des Kindes sieht er hier das Erbe früherer Menschheitserfahrungen. Die Inhalte des Curriculums sollen sich allmählich aus der ursprünglichen, unbewussten Einheit der kindlichen Lebenswelt herausdifferenzieren. Schließlich ist auch das Problem der Methode „reducible to the question of the order of development of the child’s powers and interests.“⁷⁰ Deshalb soll die aktive Seite der Erfahrung der passiven der Belehrung vorausgehen wie der Ausdruck dem Erlebnis und die Probleme der Gegenwart den Themen aus der Vergangenheit.

Das Einheit stiftende Moment des reformpädagogischen Erziehungsdenkens liegt auch noch für den Dewey des Jahres 1938 in der Überzeugung, dass Erziehung ein Wachstum von, durch und für Erfahrung ist. „Das zentrale Problem einer auf Erfahrung gegründeten Erziehung [ist

es], diejenige Art von Erfahrungen auszuwählen, die fruchtbar und schöpferisch in nachfolgenden Erfahrungen fortleben.“⁷¹ Und das sind für den Pragmatisten vor allem diejenigen mit Handlungs-, Gegenwarts- und Sozialbezug. Die Auffassung der Erziehung als Ermöglichung wachsender Erfahrungsfähigkeit, deren Ziel nur in ihr selber liegt, führt bei Dewey „zu einer augenfälligen Vorherrschaft der anfänglichen Entwicklungsstadien über die letzten Stadien der Entwicklung.“⁷² Vereinfacht ausgedrückt: die charakteristischen Erfahrungsformen des Kindes – handelndes Lernen, Sozialbezug und Gegenwartsorientierung – werden hier zu Prinzipien der Erziehung überhaupt. Dewey sieht übrigens explizit die Eigentümlichkeiten der Erfahrung des Kindes darin, dass es erstens völlig im gegenwärtigen Tun lebt, dass es zweitens ganz in der vorrationalen Einheit von Person und Umwelt zu Hause ist, dass es drittens gänzlich in persönliche Sympathie-Bezüge verwoben ist und dass es viertens in der Zweckfreiheit des Spiels als seiner wesentlichen Wachstumsbedingung völlig aus dem Daseinskampf herausgenommen ist und dadurch seine ganze Kompetenz und Konzentration gleichsam erst auf Probe zum Einsatz bringen kann.⁷³

Es wird deshalb auch keineswegs überraschen, wenn Dewey in seinem pädagogischen Hauptwerk „Demokratie und Erziehung“ im Jahre 1915 selber aus der dialektischen Grundbewegung seines Denkens herauspringt und seine reformpädagogische „Ehrfurcht vor dem Kinde“ offen zum Ausdruck bringt. Dewey argumentiert hier wie folgt: „Wenn Leben identisch ist mit Wachstum, so lebt ein Geschöpf in einem Stadium seines Lebens genau so wirklich wie in einem anderen, mit der gleichen inneren Fülle und den gleichen Ansprüchen auf Absolutheit.“⁷⁴ Jedes Lebensalter hat also seinen eigenen innewohnenden Wert. D.h. das Kind darf man nicht in erster Linie als einen Noch-

67 J. Dewey, *The Child and the Curriculum* (zuerst 1902), in: J. Dewey, *The Middle Works 1899-1903*, Vol. 2: 1902-1903, Carbondale u.a. 1976, S.284f.

68 Ebd., S.279.

69 J. Dewey, *Dewey on Education. Selections with an Introduction* by M. S. Dworkin, New York 1965, S.20.

70 Ebd., S.27f.

71 J. Dewey, *Psychologische Grundfragen der Erziehung*, hg. v. W. Correll, München/Basel 1974, S.254f.

72 S. Hessen, *John Deweys Erziehungslehre*, in: *Die Erziehung* 5(1930), S.674.

73 Vgl. Bohnsack, a.a.O. (Anm. 66), S.94ff.

74 J. Dewey, *Demokratie und Erziehung* (zuerst 1915). Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, Braunschweig 1964³, S.77.

nicht-Erwachsenen betrachten; Kind und Erwachsener repräsentieren vielmehr zwei verschiedene Formen des Wachstums, die nur eingeschränkt miteinander verglichen werden dürfen. Unreife ist dann nicht nur als Mangel zu sehen; „an sich betrachtet bedeutet Unreife eine positive Kraft oder Fähigkeit, nämlich die Kraft zu wachsen.“⁷⁵

In gewisser Weise ist das Kind dem Erwachsenen sogar überlegen: durch seine „leidenschaftliche Aktivität“ und durch seine „Ausstattung erster Ordnung für sozialen Wechselerkehr“; durch „den Vorzug einer Menge instinktiver Tendenzen zu versuchsweisem Reagieren und der zahlreichen Erfahrungen, die es bei diesem sammelt“⁷⁶ – kurz: durch seine „ursprüngliche Bildsamkeit“. Der Entwicklungsgang zum Erwachsenenalter ist hier auch für Dewey nicht nur verbunden mit einem Gewinn an Selbstbestimmungsfähigkeiten, sondern auch mit einem Verlust an ursprünglichen Wachstumskräften: „Nur wenige Erwachsene bewahren die große Biegsamkeit und sinnliche Empfänglichkeit des Kindes, können wie dieses mit den Haltungen und Handlungen der Menschen in ihrer Umgebung anteilnehmend mitschwimmen.“⁷⁷ Und weiter: „Das instinktiv bewegliche, eifrig variierende Handeln, die Vorliebe für neue Reize und neue Entwicklungen geht nur allzuleicht über in die ‚abgeklärte Reife‘, in Abneigung gegen jede Veränderung und Ausruhen auf den errungenen Lorbeeren.“⁷⁸ Wer die besonderen Kräfte des Kindes vernachlässigt, schwächt die eigenen „Wachstumsorgane“ par excellence. Genau genommen kann der Erwachsene geradezu vom Kind lernen: „Mit Bezug auf interessiertem Mitgefühl, vorurteilslose Reaktionsbereitschaft, geistige Aufnahmefähigkeit können wir sagen, daß der Mann [genauer: der Mensch] wachsen sollte in Kindlichkeit“⁷⁹ – d.h. wieder werden sollte wie die Kinder! Dewey beschließt sein Lob des Kindes als Vorbild an Offenheit, Bildsamkeit, Tätigkeitsdrang, Unmittelbarkeit und Sympathie mit dem Gebot

der „Ehrfurcht vor der Unreife“. Er findet es am tiefstinstigsten ausgedrückt in den Worten des romantischen amerikanischen Philosophen Ralph Waldo Emerson, auf den auch Montessori Bezug genommen hat: „Respektiere das Kind! ...; daß sein Wesen bewahrt bleibe und mit Erkenntnis gerüstet werde gerade in der Richtung, in die es weist.“⁸⁰

Sozusagen erst auf den zweiten Blick haben wir auch innerhalb der erziehungsphilosophischen Reflexionen des Pädagogen John Dewey die Spuren des Kindheitsideals gefunden, welche wir für die bestimmende Intuition der Reformpädagogik halten. In dieser Auffassung sehen wir uns auch durch den Kommentar Borstelmanns bestätigt, der auf die für Deweys Anthropologie des Kindes charakteristische Stellung zwischen biologischem Evolutionismus und romantischem Idealismus hinweist:

„The conception of the child formed by Dewey and his contemporaries was more romantic and primitivist than it was post-Darwinian, in the sense that these pedagogical reformers set up an antithesis between the development of the individual and the imperatives of the social order. The child is at once natural and divine, a merger of post-Darwinian naturalism with the Romantic heritage. The natural pattern of child's needs and instincts become an imperative that is profane for educators to violate.“⁸¹

In Deweys erziehungsphilosophischem Werk verdeckt die Dialektik seines evolutionären Progressismus vielerorts die tiefer liegenden lebensphilosophischen Motive des Aufbegehrens gegen eine in sinnentleerten Traditionen und autoritären Hierarchien erstarrte Kultur und Erziehung. Diese Doppelbödigkeit zeigt sich exemplarisch auch an seiner Anthropologie des Kindes. Für den dialektischen Denker Dewey, für den jede Gegebenheit immer schon eine vermittelte ist, müsste eigentlich jeder Versuch suspekt erscheinen, die Erziehung von einem Anfänglichen, Ursprünglichen – etwa vom Kinde aus – begründen zu wollen. Für den Lebens-

75 Ebd., S.66.

76 Ebd., S.69.

77 Ebd., S.67.

78 Ebd., S.74.

79 Ebd., S.76.

80 Ebd., S.78f.

81 L. J. Borstelmann, *Children before Psychology: Ideas about Children from Antiquity to the late 1800s*, in: P. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, Vol. 1, New York u.a. 1983⁴, S.33.

philosophen Dewey aber,⁸² für den der Sinn des Lebens im schöpferischen Werden selbst liegt, wird gerade das Kind in seiner „Unschuld des Werdens“ immer wieder zum befreienden Element, das die verkrampten Gewohnheiten und die verfestigten Strukturen der Erwachsenenwelt auch und gerade im Bereich der Erziehung je von neuem aufbricht und in Frage stellt. Das Kind ist somit auch für Dewey der unentbehrliche Verjüngungsfaktor der Kultur.

7. Das Kind als Hoffnungsträger für eine neue Gesellschaft – das Kindheitskonzept der sozialistischen Reformpädagogik

Die Reformpädagogik ist überwiegend im großstädtischen, bürgerlich-akademischen Milieu entstanden und bis heute auch vor allem in diesem sozialen Feld rezipiert worden.⁸³ Neben dieser bürgerlichen Erneuerungsbewegung trat spätestens nach dem Ende des Ersten Weltkriegs im Rahmen der Arbeiterbewegung eine eigenständige sozialistische Reformpädagogik auf den Plan und setzte neue Ziele und andere Schwerpunkte für die Umgestaltung von Erziehung und Schule. In Deutschland kann man zu den Initiativen der sozialistischen Reformpädagogik beispielsweise die Hamburger und Berliner Lebensgemeinschaftsschulen um Wilhelm Paulsen, Fritz Karsens Schulkomplex der Karl-Marx-Schule in Neukölln⁸⁴ und die vor allem von Kurt Löwenstein programmatisch bestimmte sozialdemokratische „Kinderfreundebewegung“ zählen, die vor dem Ende der Weimarer Republik in ihren „Kinderrepubliken“ mehr als zweihunderttausend Mitglieder umfasste.⁸⁵ Als der

herausragende Repräsentant der sozialistischen Reformpädagogik in Frankreich darf *Célestin Freinet* (1896-1966) gelten; als Mitglied der Volksschullehrgewerkschaft und der Kommunistischen Partei ging es ihm bei seiner radikalen Reform der staatlichen Schule primär um die Bildung der unterprivilegierten Kinder des ländlichen Proletariats.⁸⁶

Auch die sozialistischen Reformpädagogen gehen in ihren Erziehungs- und Bildungsprogrammen „vom Kinde aus“ und sehen wie ihre bürgerlich-lebensreformerischen Mitstreiter im Kind den Hoffnungsträger für eine bessere Zukunft. Aber anders als diese konzipieren sie die Lebensphase der Kindheit nicht mehr als einen politik- und produktionsfreien Schonraum, sondern erweitern die Perspektive auf Kinder um die Dimension ihrer sozialen Lage und ihrer ungleichen Lebenschancen. In bewusster Abhebung vom gesellschaftsfernen Individualismus und Ästhetizismus der bürgerlichen Kindheitsauffassung betrachten sie das Kind auch als soziales Wesen, das in der kapitalistischen Gesellschaft entweder im privilegierten Bürgertum oder in der materiell benachteiligten und ausgebeuteten Arbeiterklasse aufwächst.⁸⁷ Mit jedem neugeborenen Kind tritt die Möglichkeit einer Höherentwicklung und Vervollkommnung der menschlichen Gesellschaft und Kultur in Erscheinung; aber die Entwicklung der „Natur des Kindes“ unterliegt dem Vergesellschaftungs-

Erziehung von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar 1982, S.298ff.; → Beitrag: Arbeiterbewegung.

82 Vgl. O. F. Bollnow, *Die Lebensphilosophie*, Berlin u.a. 1958, S.8, 16, 59f.

83 Vgl. H. Ullrich, *Ursprünglich für die Schwachen. Die Schulen der klassischen Reformpädagogik – was sie waren und was aus ihnen geworden ist*, in: W. Lohfeld (Hg.), *Gute Schulen in schlechter Gesellschaft*, Wiesbaden 2008, S.79-107.

84 Vgl. R. Lehberger, *Die städtischen Versuchsschulen in der Weimarer Republik*, in: I. Hansen-Schaberg/B. Schonig (Hg.), *Reformpädagogik. Geschichte und Rezeption*, Baltmannsweiler 2002, S.84ff.

85 Vgl. S. Andresen, *Sozialistische Kindheitskonzepte. Politische Einflüsse auf die Erziehung*, München/Basel 2006, S.34ff.; H. Blankertz, *Die Geschichte der*

86 Vgl. G. Schlemminger, *Zur Biographie Célestin Freinets und zur Entwicklung der Grundzüge und Prinzipien seiner Pädagogik*, in: I. Hansen-Schaberg/B. Schonig (Hg.), *Freinet-Pädagogik*, Baltmannsweiler 2002, S.9-51.; E. Skiera, *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*, München/Wien 2003, S.311-329.

87 Vgl. zu diesem Komplex die beiden einschlägigen Quellensammlungen: Ch. Uhlig, (Hg.), *Reformpädagogik: Rezeption und Kritik in der Arbeiterbewegung. Quellenauswahl aus den Zeitschriften Die Neue Zeit (1883-1918) und Sozialistische Monatshefte (1895/97-1918)*, Frankfurt/M. u.a. 2006; dies. (Hg.), *Reformpädagogik und Schulreform. Diskurse in der sozialistischen Presse der Weimarer Republik. Quellenauswahl aus den Zeitschriften Die Neue Zeit/Die Gesellschaft und Sozialistische Monatshefte (1919-1933)*, Frankfurt/M. u.a. 2008.

prozess in seiner sozialen Klasse. Da die Arbeiterbewegung geschichtlich dazu berufen ist, den Weg in eine klassenlose Gesellschaft zu erkämpfen, ist beim proletarischen Kind die solidarische Gesinnung am höchsten entwickelt. An diese soziale „Natur des Kindes“ hat mithin eine „Pädagogik vom Kinde“ aus anzuschließen. Zum Kern der sozialistischen Kindheitsidee gehören zentral der Wille zur Gemeinschaft und die Freude an selbst bestimmter Arbeit. Im Arbeitsunterricht der von der sozialdemokratischen Arbeiterbewegung unterstützten „Lebensgemeinschaftsschulen“ sollen die Kinder ihre eigene Produktivkraft alltäglich ungehindert entfalten können und in den „Kinderrepubliken“ in den Ferienlagern der „Kinderfreundebewegung“ soll ihnen die Möglichkeit zur Erfahrung von Solidarität und Selbstbestimmung eröffnet werden. Auch wenn es sozialistischen Pädagogen wie Löwenstein letztlich um die politische Befreiung des Proletariats als sozialer Klasse geht, werden die Kinder nicht direkt zum Klassenkämpfer ausgebildet: „Gedacht wurde vom werdenden Subjekt aus, vom Kind und seinen Bedürfnissen, nicht von einer Partei. Der politische Kampf galt ihm als Sache der Erwachsenen.“⁸⁸

Auch der international wohl erfolgreichste sozialistische Pädagoge, der französische Volksschullehrer Célestin Freinet, ließ die Kinder im Schutz- und Schonraum seiner Schule „pour la vie, par la vie, par le travail“ das selbstbestimmte Leben in einer zukünftigen klassenlosen Gesellschaft erfahren, ohne sie für den politischen Kampf zu funktionalisieren. Daher entwirft er die Schulklasse als eine Kooperative, d.h. als Gemeinschaft selbständig agierender Subjekte, die sich wöchentlich im Klassenrat die eigenen Regeln und Gesetze gibt. Jeder Schüler arbeitet und produziert nach einem individuellen Wochenplan, der sich an seinen lebensweltlichen

Interessen orientiert, in den entsprechenden Werkstätten („ateliers“) der Schule. Das Lernen erfolgt als Arbeit, als experimentelles Forschen und als kollektives Herstellen von Freien Texten („Schuldruck“), mittels derer man mit anderen Kooperativen in eine gemeinschaftliche Korrespondenz eintritt. Die basale Metapher der Freinet-Pädagogik ist der „Freie Ausdruck“. Er „führt das Kind durch eigenständige individuelle und gemeinsame Arbeit über die Erkenntnis seiner Bedürfnisse, seiner Möglichkeiten und seiner sozialen Lage zur Mündigkeit im politischen und allgemein lebenspraktischen Sinn.“⁸⁹ Für Freinet ist das Kind ein zur Selbsttätigkeit drängendes, produktiv arbeitendes, forschendes und kreativ gestaltendes Wesen, das auf Gemeinschaftlichkeit angelegt und dem Erwachsenen funktionell ebenbürtig ist. In dieser Kindanthropologie gehen bürgerliche und sozialistische Bilder des Kindes eine pädagogisch produktive Synthese ein.

Die bisherigen Analysen der Kindauffassung bedeutsamer Programmatiker und Gründer der Neuen Erziehung haben gezeigt, dass ein Einheit stiftendes Element der bürgerlichen und der sozialistischen Reformpädagogik in einer Kindzentrierung gesehen werden kann, welche Grundzüge des romantischen Kindheitsideals fortschreibt und transformiert: Das Kind als schöpferisches Wesen, als naiver Künstler, als Erlöser der „gefallenen“ Erwachsenen, als Inbegriff des Werdens und als neuer Mensch einer gemeinschaftlichen Zukunft – dies sind die bestimmenden Bilder der reformpädagogischen Auffassung vom Kinde. Sie verbinden sich hier konsequent mit der entsprechenden Metaphorik von der Erziehung als Wachsenlassen und als Dienst am Kinde und zielen auf eine radikale Erneuerung der Praxis von Erziehung und Unterricht. Diese Idealisierung des Kindes steht – im Gegensatz etwa zu den Darlegungen von Jürgen Oelkers⁹⁰ – nicht etwa im Widerspruch zur zeitgenössischen Kinderpsychologie; sie wird vielmehr durch einige ihrer damals zentralen Forschungskonzepte sogar nachhaltig unterstützt.⁹¹

88 Blankertz, a.a.O. (Anm. 80), S.299. Hierin liegt eine grundsätzliche Differenz zur Kindergruppenarbeit der Kommunisten um Edwin Hoernle. Hier werden die Kindergruppen nicht mehr als Schonräume für die Entwicklung von kindlichem Eigensinn und Gemeinschaftserfahrung gedacht, sondern als Orte der Schulung des politischen Denkens und der Schaffung von Klassenkämpfern. Aus Hoernles kommunistischem Bild des Kindes ist die Idee des Kämpfers bzw. Revolutionärs nicht wegzudenken (vgl. Andresen, a.a.O., Anm. 79, S.92ff.).

89 Skiera, a.a.O. (Anm. 86), S.311.

90 Vgl. Oelkers, a.a.O. (Anm. 7), S.116, 124.

91 → Beitrag: Psychologie.

8. Exkurs: Die Entwicklung des Kindes als Rekapitulation der Gattungsgeschichte – der Beitrag der Kinderpsychologie

Im Zentrum der in der Zeit zwischen 1890 und 1915 in Europa und in den Vereinigten Staaten aufblühenden Kinderpsychologie⁹² steht der von Darwin inspirierte Begriff der Entwicklung und die Auffassung, dass sich im Bereich des Seelischen ebensolche Gesetzmäßigkeiten nachweisen lassen wie im Wachstum und der Evolution des organischen Lebens. Den konzeptionellen Kern der empirischen Forschungen bildet bei den damals einflussreichsten Psychologen wie *Stanley Hall* (1846-1924), *James Mark Baldwin* (1861-1934) und *William Stern* (1871-1938) die Rekapitulationslehre: die Überzeugung vom Walten einer festen genetischen Ordnung der Entwicklungsstadien und eines genetischen Parallelismus zwischen der Evolution der menschlichen Gattung und der Entwicklung des Kindes. Im streng empirischen Sinne nicht beweisbar, hat dieser bekanntlich auf Herder zurückgehende Analogieschluss der Kinderpsychologie eine produktive Perspektive für die Erforschung des eigenartigen Denkens und Spielens der Kinder eröffnet, welcher viele Entwicklungspsychologen noch bis weit in das 20. Jahrhundert hinein gefolgt sind.⁹³ Die basalen Annahmen hat William Stern im Jahre 1906 wie folgt formuliert:

„Das menschliche Individuum steht in seinen ersten Lebensmonaten, als ‚Säugling‘, mit dem Vorwiegen der niederen Sinne, des dumpfen Trieb- und Reflexlebens, auf dem Stadium des Säugetieres, erreicht im zweiten Halbjahr, mit der Fähigkeit des Greifens und des vielseitigen Nachahmens, das Stadium der höchsten Säugetiere, der Affen, und erlebt im zweiten Jahre durch Erwerbung des aufrechten Ganges und der Sprache die eigentliche Menschwerdung. In den nächsten fünf Jahren des Spiels und des Märchens steht es auf der Stufe der Naturvölker. Sodann folgt der Eintritt in die Schule, die straffere

Eingliederung in ein soziales Ganzes mit festen Pflichten, die scharfe Scheidung von Arbeit und Muße – es ist die ontogenetische Parallele zum Eintritt des Menschen in die Kultur mit ihren staatlichen und ökonomischen Organisationen. In den ersten Jahren des Schulalters sind die einfachen Verhältnisse der Antike und des alten Testaments dem kindlichen Geiste am adäquatesten, die mittleren Jahre bringen die schwärmerischen Züge der christlichen Kultur, und erst die Zeit um die Pubertät herum erreicht jene geistige Differenziertheit, die dem Kulturstand der neueren Zeit entspricht. Hat man doch oft genug das Pubertätsalter selbst als die ‚Aufklärungszeit‘ des Individuums bezeichnet. – Und wie der genetische Parallelismus für die Gesamttendenz der Entwicklung gilt, so auch für manche Partialprozesse. So zeigen neuere Untersuchungen, dass die Sprachwerdung im Kinde gewisse Hauptzüge aus der Sprachentwicklung der Menschheit deutlich wiederholt; und das kindliche Zeichnen weist in seinem Werdegang überraschende Analogien zu der Kunstentwicklung der Naturvölker auf. – Umgekehrt kann man auch die im Individuum beobachtete Entwicklungsordnung auf überindividuelle Evolutionen übertragen: dass die Stadien des Jungseins, Reifens und Alterns auch von Völkern gelten, ist nicht nur ein schönes Bild, sondern wirklicher genetischer Parallelismus.“⁹⁴

Während Stern die Rekapitulationslehre für weit anthropologische ausgreifende Spekulationen benutzt, dient sie *Jean Piaget* (1896-1980) als Entdeckungszusammenhang für seine, im reformpädagogisch geprägten Genfer Umfeld durchgeführten frühen empirischen Studien über das Weltbild des Kindes.⁹⁵ Seine Befunde aus den „klinischen“ Gesprächen mit drei- bis zwölfjährigen Kindern über das Wesen des Denkens, der Träume, der Namen, über die Unterscheidung von Seelischem, Lebendigem und Leblosem sowie über die Entstehung der Gestirne, des Lebens, der Berge, der Pflanzen und der meteorologischen Erscheinungen deutet

94 W. Stern, *Person und Sache*, Leipzig 1906, S.299f.

95 Vgl. J. Piaget, *Das Weltbild des Kindes*, München 1988 (Orig. *La représentation du monde chez l'enfant*, 1926); H.-U. Grunder, *Jean Piaget als Reformpädagoge*. Piaget und die „éducation nouvelle“ zu Beginn des 20. Jahrhunderts: vergessene Kontexte und systematische Bedeutung, in: *Pädagogische Rundschau* 46(1992), S.541-563.

92 Vgl. M. Depaepe, *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA 1890-1940*, Weinheim/Leuven 1993.

93 Vgl. Ullrich, a.a.O. (Anm. 2), S.279-293.

Piaget Äußerungen qualitativ andersartiger Formen des kindlichen Denkens (Realismus, Animismus, Artifzialisismus), welche zugleich eine Wiederkehr der primitiven, magischen Weltanschauung des „edlen Wilden“ darstellen. Die sich in diesen Formen der „Egozentrizität“ dokumentierende Weltauffassung und Seinsbeziehung des Kindes bezeichnet Piaget als „Partizipation“. Mit dieser Kategorie hat vor ihm der Philosoph und Völkerkundler Lévy-Bruhl die prälogische Denkform und magisch-animistische Mentalität der Naturvölker beschrieben. Der frühe Piaget begegnet mithin im realistischen, animistischen und finalistischen Denken des Kindes zugleich der von der mystischen Partizipation an den Dingen und Geschehnissen der Welt bestimmten ursprünglichen Weltauffassung der Primitiven wieder. Das Kind rekapituliert also in seiner kognitiven und moralischen Entwicklung ein früheres Stadium der kulturellen Evolution der Menschheit.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass das mit der Rekapitulationslehre verbundene Bild vom Kind als einem „primitiven“, noch aus anfänglicher Allverbundenheit heraus lebenden Menschen die klassische Kinderpsychologie wie ein ständiger Unterstrom von Anfang an begleitet und sie dadurch zwangsläufig auch in die Nähe des reformpädagogischen Denkens rückt. So schließt sich beispielsweise der frühe Piaget dem Neo-Rousseauismus der Genfer Reformpädagogen an: Auch er geht aus vom Aktivismus und Spontaneismus des Kindes, von seinem inhärenten Erkundungsdrang – von Merkmalen also, die dem Kind funktionell schon dieselbe Kompetenz und Autonomie zubilligen wie dem Erwachsenen und welche für die Erziehung die „aktive Methode“ nahe legen, welche er späterhin präzisiert.⁹⁶

9. Der Fokus: das romantische Ideal des Kindes

Bei allem Pathos des Neuanfangs sind sich die in diesem Beitrag näher betrachteten Reformpädagog/innen aber durchaus dessen bewusst, dass sie mit ihrer „kopernikanischen Wende“

„vom Kinde aus“ auch in den Spuren einer Tradition fortschreiten. Ellen Key beruft sich neben Spencer vor allem auf Rousseau und Fröbel, Maria Montessori und John Dewey erwähnen beide Emerson, und Gustav Hartlaub spricht von einer „bewussten Wiederaufnahme romantischer Vorstellungen“. Die Reformpädagog/innen konzipieren ihr Kindheitsideal gemäß dem Geist ihrer Zeit – im Spannungsfeld von Evolutionslehre, empirischer Kinderpsychologie, Aufbruch der Künste, Sozialismus und neuen Formen religiöser Erfahrung. Den gemeinsamen ideellen Kern ihrer Kindzentrierung bildet das romantische Ideal des natürlichen, ursprünglichen, noch heilen, die entfremdete Menschheit verjüngenden Kindes, das im Folgenden genauer bestimmt und analysiert werden soll.

Als idealtypische literarische und künstlerische Ausgestaltungen des romantischen Kindbildes werden nicht zu Unrecht am häufigsten Hyperions Rückblick auf seine Kindheit im gleichnamigen Briefroman Friedrich Hölderlins (1797) und Philipp Otto Runge's Bild „Die Hülsenbeckschen Kinder“ (1805) angeführt. Dem romantisierenden Blick offenbart sich das Kind als ein schon vollkommenes menschliches Wesen; seiner selbst nicht bewusst, lebt es in einer Welt des Spiels und des Tagtraumes, in der es seine intensiven Gefühle und seine grenzenlose Phantasie schöpferisch zum Ausdruck bringen kann; seine Zeiterfahrung ist die einer erfüllten Gegenwart, der Unendlichkeit des Augenblicks. Das Kind kann noch unmittelbar staunen und es hat noch Gefallen am Märchenhaft-Wunderbaren. Im zyklischen Lebensrhythmus der Natur, gleichsam in einem vorgesellschaftlichen Zustand verbleibend, besitzt es noch ursprüngliche Naivität, Selbstgenügsamkeit und Harmonie. Allseitig und ungespalten wirken in ihm noch die schöpferischen Seelenkräfte der Phantasie; damit wiederholt sich in ihm die naive Überschwänglichkeit des primitiven Menschen, der Frühling der Menschheitsgeschichte. Wie das mythische Denken des frühen Menschen beseelt auch das Kind mit seinen im weitesten Sinne poetischen Phantasien und Vorstellungen noch die Welt der Natur und die Wörter der Sprache; vom Umgreifenden noch nicht durch die Reflexion geschieden, lebt es noch in universeller Einheit und in fraglosem Einklang mit

⁹⁶ Vgl. J. Piaget, *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*, Frankfurt/M. 1999⁹.

der Welt. In seiner gefühlsbestimmten Vertrauensseligkeit und durch seine geheimnisvollen Ahnungen erschaut es prä-logisch noch tiefere Weisheiten über das Welträtsel als mancher Erwachsene, der durch das gesellschaftliche Leben seiner selbst entfremdet und durch die rationale Daseinsbemächtigung in seinem Seelenleben immer stärker vereinseitigt wird. Er begegnet im Leben des Kindes noch einer idealen Daseinsform, dem Vorschein der wahren menschlichen Bestimmung, zu der man durch eine wieder gewonnene zweite Kindlichkeit gelangen kann. Das Kind wird so gesehen zum Lehrer der kulturell von sich selbst entfremdeten Erwachsenen, welcher diese immer wieder auf den Weg zu ihrer ursprünglichen Bestimmung zurückführen, sie verjüngen und verwandeln kann.

Dieses romantische Bild des Kindes stammt primär – dies zeigt seine ideengeschichtliche Rekonstruktion⁹⁷ – nicht aus der empirischen Kindheitsforschung, sondern aus der Welt der Religion, Kunst und Philosophie. In ihm verbinden sich in komplexer Weise alte mythische Ursprungsgeschichten mit neuzeitlichen Ideen über den Menschen.

Der Mythos vom goldenen Zeitalter und der Mythos vom göttlichen Kind und Erlöser

Mit dem Begriff „Mythos“ kann man – grob vereinfacht – entweder eine Erzählung bezeichnen, die über ein Ursprungsgeschehen Auskunft gibt, oder eine bestimmte Denk- und Vorstellungsweise, die zentral durch die In-eins-Setzung von Sinnlichem und Ideellem bestimmt ist; schließlich kann „Mythos“ auch die Ausdrucksform des Religiösen überhaupt meinen⁹⁸. Stets stellt der Mythos sein Wissen in bildhafter, symbolischer Weise dar; er bietet die Möglichkeit der Orientierung durch Identifikation. Wenn man im Sinne dieser Unterscheidungen präzise bleiben will, dann wird man die für die Reformpädagog/innen kennzeichnende romantische Auffassung vom Kind als schöpferischem Menschenwesen, das noch im Zustand unentfremdeter Ursprünglichkeit lebt, nicht mehr als

originär mythisch betrachten; denn es geht hier nicht um die (Wieder-)Erzählung eines im substanziellen Sinn religiösen Geschehens. Es liegt hier so etwas vor wie eine moderne Ursprungserzählung über das Kind. Genau genommen sind es zwei unterscheidbare Erzählungen, welche von der bisherigen erziehungswissenschaftlichen Forschung nur im Ansatz bezeichnet worden sind. Wir wollen sie im Folgenden etwas genauer nacherzählen. Wenn man für sie den Begriff „Mythos“ weiterhin benutzen will, dann wird man von zwei neuzeitlichen literarisch-philosophischen Kunstmythen sprechen können, die keine im engeren Sinne kultisch-religiöse Verankerung mehr besitzen. Sie haben ihren jeweiligen Bezugspunkt in den Mythen des paradiesischen Urzustandes (bzw. des goldenen Zeitalters) und des göttlichen Erlöser-Kindes.

Die erste kann man die präromantisch-rouseausaustische Ursprungserzählung nennen. Im Kind begegnen wir dem vollkommen natürlichen, noch unschuldigen Menschen des Paradieses wieder, der noch nicht von den Einflüssen der Kultur verdorben ist, noch nicht seiner selbst entfremdet worden ist. Das Kind lebt noch in Einheit mit sich selbst und im Einklang mit der natürlichen (göttlichen) Ordnung. In seiner Anmut liegt ein Versprechen auf menschliche Vollkommenheit; im Leben des Kindes zeigt sich ein Vorschein der Freiheit. In der Entwicklung des jungen Menschen wiederholen sich die Zeitalter der Menschheitsgeschichte: das goldene im Zeitalter der frühen Naturvölker, dann das heroische der Antike und schließlich die bürgerlich-rationale Epoche der Neuzeit. Das Kind vollzieht also mit allen seinen Kräften den Prozess der Kulturschöpfung vom Anfang bis in die Gegenwart nach. Deshalb gleicht es anfangs noch dem „edlen Wilden“ bzw. dem „naiven Genius“, der mit seiner poetischen Weltauffassung dem göttlichen Ursprung der Dinge noch näher ist. Die schöpferische und poetische Natur des Kindes zeigt sich besonders in seinem Spieltrieb, in seiner Fragelust und in seiner Phantasie. Das Kind stellt mithin noch eine andere Art und Stufe des Menschlichen dar; es lebt in seiner Welt noch „ganzheitlicher“ als die Erwachsenen. Deshalb muss die Erziehung natur- und kindgemäß erfolgen, d.h. sie soll das Kind in seiner Entwicklung unterstützen und vor schädli-

97 Vgl. Ullrich, a.a.O. (Anm. 2).

98 Vgl. W. H. Schmidt, Mythos, in: Theologische Realenzyklopädie, hg. v. G. Müller, Bd. 23, Berlin/New York 1994, S.625-644.

chen Einflüssen bewahren. Der Erwachsene, der in einer alten, zur Vereinseitigung und Erstarung tendierenden Kultur lebt, kann sich im Umgang mit dem Kind wieder verjüngen.

Die zweite Erzählung über das Kind als ursprünglich kreativen Menschen kann man als die eigentlich romantische bezeichnen. Mit der Geburt des Kindes erscheint auch das Göttliche wieder in der Welt und ermöglicht der abgefallenen Welt der Erwachsenen eine Rückkehr zum Ursprung. Das Kind kann diejenigen, die sich auf es einlassen, aus ihrer Selbstentfremdung erlösen; denn es ist in seiner Seele noch unmittelbar mit dem geistig-göttlichen Urgrund der Welt verbunden. Seine – so sagt es Novalis – „Überlegenheit in den höchsten Dingen“ kommt in seinem Lächeln, in seinem Urvertrauen, in seinen Ahnungen und in der Schöpferkraft seines Spiels zum Ausdruck. Im Spiel und im Gespräch mit dem Kinde vor ihm findet der Erwachsene auch wieder zurück zu dem verschütteten Kind in ihm selbst, kann er gleichsam wieder heil und ganz werden. Er gelangt selber zurück zu der „allseitigen Lebenseinigung“ – wie Fröbel dies ausdrückt –, zur mystischen Erfahrung der geistig-göttlichen Allverbundenheit der Wesen und Dinge. Das Kind ist also nicht nur das noch unfertige Menschenwesen, das zu seiner Mündigkeit der Erziehung bedarf, es ist zugleich in seiner Ursprünglichkeit das Vorbild des Erwachsenen, der seine Kindheit verwandelt in sich bewahren soll. In der Erziehung des Kindes liegt also zugleich die Chance der Nacherziehung der Erwachsenen. So wie das Kind erwachsen werden will, so sollen die Erwachsenen auch wieder werden wie die Kinder!

Diese beiden Erzählungen bzw. Bilder vom Kind als einem noch in unentfremdeter Ursprünglichkeit lebenden, kreativen Menschen bilden zusammen das romantische Kindheitsideal, welches sich vom aufgeklärten Bild des Kindes als einem erst noch zu kultivierenden und zu disziplinierenden Triebwesen diametral unterscheidet. Die Richtung der gedanklichen Bewegung ist geradezu entgegengesetzt: im aufgeklärten Kindbild geht es den Erwachsenen darum, das rohe, unzivilisierte Stadium der Kindheit möglichst schnell hinter sich zu lassen; im romantischen Kindheitsbild suchen sie den

Weg zurück in die vollkommene Kindheit und die Bewahrung des Verlorenen. Beiden Kindheitsbildern liegt die Vorstellung vom Naturzustand als projektivem Gegenentwurf zur bürgerlich-städtischen Lebensform zugrunde. Im ersten erscheint das Kind als noch roher, unkultivierter Naturmensch, als „Wilder im eigenen Land“, im anderen als „homme naturel“, als edler Wilder und letzter Bewohner des Paradieses. Im romantischen Kindheitsideal projiziert mithin das seiner selbst unsicher gewordene bürgerliche Subjekt der Moderne ein Gegenbild zur eigenen Zerrissenheit, das sowohl Erinnerung ist an die Fülle, die das Leben einst versprach, als auch Hoffnung auf die Wiedergewinnung ursprünglicher Vollkommenheit.

Die anthropologischen Voraussetzungen des romantischen Kindbildes

Das romantische Kindheitsideal stellt mit seinen mythischen Urbildern des paradiesischen Menschen bzw. des göttlichen Erlöserkindes nicht nur eine Projektion des kulturkritisch gewordenen bürgerlichen Bewusstseins dar; es dient vielmehr zugleich dazu, die Ideen über den Menschen anschaulich zu verdichten, die im 18. und 19. Jahrhundert in der Pädagogik und Psychologie auch zu einer neuen Wahrnehmung des Kindes geführt haben. Man wird diesem Ideal des Kindes daher nicht gerecht, wenn man mit der Analyse nur auf der Ebene der Erzählungen und ihrer Bilder verbleibt und deren Macht beschwört oder kritisiert; mindestens genauso wichtig ist die systematische Explikation der Ideen, die damit in Beziehung gesetzt werden. Denn das Denk-Bild vom Kind als eines kreativen Menschen, der noch im Zustand unentfremdeter Ursprünglichkeit lebt, haben nicht nur Dichter wie Friedrich Hölderlin und Maler wie Philipp Otto Runge gestaltet, sondern ebenso die Philosophen und Erzieher in ihren Diskursen über Bildung und Erziehung verwendet.

Die erste ideelle Voraussetzung der präromantisch-rousseauistischen Erzählung über das Kind ist die Zurückweisung des von Augustinus geprägten christlichen Erbsündedogmas und der von Aristoteles bis Descartes gebräuchlichen rationalistischen Vorstellung der Philosophen von der Tierheit des Kindes zugunsten eines Vertrauens in die ursprüngliche Güte und Selbstbil-

dungskraft der kindlichen Natur. Das christliche Bild vom Kind als einem Erben früherer Schuld verbindet sich in der alteuropäischen Tradition bis in die Zeit der Aufklärung hinein noch mit der aus der aristotelischen Stufenlehre des Seelischen geläufigen Auffassung, dass das Kind in seiner Existenzweise noch ein vernunftloses, eher den Tieren ähnliches Lebewesen sei. Solange die Vernunft das zentrale, den Menschen auszeichnende Vermögen ist, bleibt Kindheit ein möglichst schnell zu beendender Zustand des Mangels, ist mithin das unvernünftige Kind ein Defizitwesen ohne eigene menschliche Dignität.

Am Anfang des neuen, „heidnisch“-optimistischen Kindheitsbegriffs stehen die Abkehr von der christlichen Orthodoxie und der deistische Glaube an die innerweltliche Perfektibilität der menschlichen Gattung. Damit wird die Verantwortung für die eigene Person und für Sach- und Mitwelt ganz in die Hände des Menschen gelegt und nicht mehr von der göttlichen Gnade abhängig gemacht. Die Wiederherstellung der „unter den Händen des Menschen entarteten“ natürlichen Verhältnisse ist bei Rousseau nicht mehr Gegenstand religiöser Jenseitshoffnungen, sondern zentrale Aufgabe der Erziehung und der Politik. Hier sei nur kurz darauf hingewiesen, dass die Leibnizschen Monadenlehre mit ihren Konzepten der Individualität und der Selbsttätigkeit die zukunftsweisenden Grundgedanken für diese neue optimistische Anthropologie – auch des Kindes – liefert.

Mit ihr deutet sich die zweite ideelle Voraussetzung der präromantisch-rousseauistischen Ursprungserzählung an – der ebenfalls aus der Philosophie Leibnizens entspringende Gedanke der Entwicklung. Die ursprüngliche Bewegung jedes Wesens („Monade“) ist Selbstbewegung; den Antrieb und das Ziel der Bewegung trägt es in sich, die Spontaneität und den Drang nach Autarkie. Jedes Individuum besitzt die Tendenz, unbeirrbar seinen Weg zu gehen nach dem inneren Gesetz, nach dem es angetreten ist. Jedes Wesen entfaltet demnach das ihm innewohnende Formprinzip („Entelechie“) in einem je spezifischen Prozess der Entwicklung und bringt dabei das ihm eigene Weltverhältnis zur Darstellung. Der Bildungsgang des Menschen ist zu verstehen als Ausdruck eines Entwicklungsprozesses zu je individueller Vollkommenheit ge-

mäß seinem inneren Bauplan. Durch die Übertragung dieses genetischen Gedankens der Stufenordnung der Lebewesen sowohl auf die Entwicklung des Individuums als auch auf die Geschichte der menschlichen Gattung kommt es schließlich bei Herder zur wirkungsmächtigen Formulierung des Rekapitulationsgedankens. Danach wiederholen sich im Entwicklungsprozess der Person bekanntlich stets von neuem die Kulturstufen der Menschheit. Somit begegnet man in jedem Kind wieder der Seelenstruktur der Primitiven. Dieses genetische Prinzip führt in pädagogischer Hinsicht zu einem weiteren Grundgedanken, der schon bei Rousseau ausgesprochen, aber erst im romantischen Diskurs über das Kind konsequente Berücksichtigung findet: die Anerkennung der Eigenwertigkeit jeder einzelnen Lebensphase im Lebenslauf der Person – damit auch und gerade der Kindheit als eigenständigen Modus des menschlichen Seins.⁹⁹

Die dritte und zentrale ideelle Voraussetzung der im engeren Sinne romantischen Ursprungserzählung über das Kind liegt in der aus dem Versuch der Überschreitung der aufklärerischen Rationalität resultierenden Höherbewertung der unbewussten, vor- und überraionalen Seelenkräfte, welche in der Kunst, im Mythos und in der Religion ihre eigentümlichen Ausdrucksformen finden. Diese ursprünglichen Seelenkräfte, zu denen das aufgeklärte bürgerliche Subjekt erst durch die Überschreitung des Intellekts wieder zurückfindet, walten nach Ansicht der Romantiker noch ungestört im Kind. Sie ermöglichen ihm noch ein ungespaltenes Leben mitten unter den Wesen und Dingen. Durch seine Phantasie und seine innigere Verbundenheit mit den Dingen erhält das Kind nun eine quasi-religiöse Mittlerrolle: Denn es weist den romantischen Menschen hin auf das Mysterium der Natur, in deren Gestaltenfülle sich die „Weltseele“ noch unmittelbar ausspricht, und es lehrt ihn damit zugleich, wieder den Weg zu den Ursprüngen zu finden und im Vergänglichen das Ewige, im Profanen das Heilige zu sehen. Mit der Vorstellung vom Kind als Vater des Menschen wird hier – zuerst von den Poeten, dann von den Pädagogen der Romantik – die uralte

99 → Beitrag: Entwicklung.

Idee des absoluten Kindes erneuert, die nicht christlicher, sondern hermetisch-gnostischer Herkunft ist. Denn das Kind avancierte im spätantiken „Corpus Hermeticum“ zum Vorbild und Erlöser des Erwachsenen, weil sich seine Seele noch nicht völlig von ihrem geistigen Ursprung abgelöst und mit der Materie verbunden hat und dadurch noch etwas von der ursprünglichen Einheit und Vollkommenheit der „All-Seele“ in sich bewahrt. Ohne explizite Rückbezüge auf solche religiösen Quellen verkörpert die Kindheit für die Romantiker eine Daseinsform nicht nur von moralischer Unschuld, sondern vor allem von ästhetischer Vollkommenheit. Für den unter den ökonomisch rationalisierten und durch die Wissenschaften entmythologisierten Lebensformen der Moderne leidenden bürgerlichen Intellektuellen stellen die davon bislang unberührten Kinder Menschenwesen dar, die in unentfremdeter Ursprünglichkeit noch kreativ zu leben vermögen. Aus dieser sentimental Bewusstseinslage heraus schreibt z.B. auch schon Friedrich Schiller über die Kinder als Inbegriff des naiven Menschentypus: „Wir lieben in ihnen das stille schaffende Leben, das ruhige Wirken aus sich selbst, das Dasein nach eigenen Gesetzen, die innere Notwendigkeit, die ewige Einheit mit sich selbst. Sie sind, was wir waren; sie sind, was wir wieder werden sollen.“¹⁰⁰

10. Das romantische Kindbild und die Reform der Erziehung

Das romantische Kindheitsbild, gedanklich im Wesentlichen von Rousseau und Herder entworfen und von den Dichtern und Denkern der Romantik vollendet, wurde erziehungspraktisch erstmals relevant bei Fröbel als Leitmotiv für die Konzeption einer neuen Formenwelt der frühkindlichen Erziehung im „Kindergarten“, das ist der den Kindern zurückgegebene Garten Eden des Paradieses. Zuvor hatte der romantische Blick auf das Kind hierzulande in Erziehungsbüchern, vor allen anderen in Jean Pauls „Levana“, die Herzen der bildungsbürgerlichen Leserinnen erobert, welche damals an der „Ge-

burt der modernen Familie“ (Shorter) maßgeblich beteiligt waren. An der Wende zum „Jahrhundert des Kindes“ bewegte das romantische Kindheitsideal dann die Klassiker der Kinderpsychologie, sogar noch den frühen Jean Piaget bei seinen Forschungen über das Weltbild des Kindes, und es begleitete die Pioniere der Reformpädagogik – von Ellen Key über Berthold Otto und Maria Montessori bis zu John Dewey und Célestin Freinet – bei der Formulierung ihrer Programme und bei der Gründung ihrer neuen Schulen und Kinderhäuser.

Nach der Machtübernahme Hitlers wurde dem romantischen Kindheitskonzept von der nationalsozialistischen Pädagogik die humanistische Grundlage entzogen. Auch wenn es unübersehbar noch mancherlei Anschläge des Nationalsozialismus an den „ganzheitlich-irrationalen“ Formenkanon der bürgerlichen und sozialistischen Reformpädagogik gab, z.B. im Spielen und Feiern, im gemeinsamen Musizieren und Feiern, im Erlebnis von Fahrten und Lagern¹⁰¹, im Mittelpunkt standen nun die Formung des Volksgenossen und die Erziehung zum rassenbewussten Kämpfer. Die eigengesetzliche Entwicklung des Individuums wird von Ernst Kriek der geschichtlichen Gesamtaufgabe der deutschen Volksgemeinschaft untergeordnet, welche nach Alfred Baeumler in der heroischen Entfaltung ihrer „rassischen Triebkräfte“ für den weltgeschichtlich-schicksalhaften Überlebenskampf der Rassen besteht. Erziehung wurde nunmehr gleichbedeutend mit Züchtung und erbbiologischer Auslese.¹⁰²

„Liberale Auffassungen über die Entfaltung des Individuums, sein Recht auf allseitige Differenzierung von Anlagen wurden für überständig erklärt und aus der pädagogischen Wünschbarkeit getilgt. ... Dieser Irrweg sei zu beenden, nicht das Individuum heranzuziehen, sondern der Typ zu züchten.“¹⁰³

101 Vgl. Blankertz, a.a.O. (Anm. 85), S.276f.

102 Vgl. u.a. die Beiträge von K. Ch. Lingelbach über Ernst Kriek und Alfred Baeumler in: U. Herrmann (Hg.), „Die Formung des Volksgenossen“. Der „Erziehungsstaat“ des Dritten Reiches, Weinheim/Basel 1985, S.117ff. u. S.138ff.

103 H.-J. Gamm, Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus, Frankfurt/New York 1984², S.19.

100 F. Schiller, Sämtliche Werke, hg. v. G. Fricke/H. G. Göpfert, Bd. 5: Erzählungen/Theoretische Schriften, München 1960², S.695.

Wenn man überhaupt von einem einheitlichen nationalsozialistischen Kindheitskonzept sprechen kann, dann wird man neben der erbbiologischen „Rassenreinheit“ und Gesundheit als weitere grundlegende Merkmale die Polarisierung von dienstwilligen, opfertreuen Mädchen und kampfbereiten, gehorsamen Jungen und bei letzteren die Idealisierung „artgemäßer Tugenden“ wie Ehre, Treue, Gehorsam und Kameradschaft anführen müssen.

Insgesamt lässt sich festhalten: Der romantische Topos von der ursprünglichen Kreativität des Kindes findet sich bis heute bei allen Repräsentant/innen einer Reformpädagogik „vom Kinde aus“. Die tiefgreifenden Unterschiede zwischen ihnen ergeben sich aus der Art ihres Umgangs mit den beiden Ursprungserzählungen und deren ideellem Substrat. Die einen erzählen – wie z.B. Maria Montessori – die Ursprungsgeschichten ganz, die anderen entnehmen – wie z.B. Peter Petersen oder Rudolf Steiner – nur Teile daraus; die einen vertrauen auf die Überzeugungskraft der eigenen Intuitionen – wie z.B. Alexander Neill –, die anderen versuchen, die damit in Zusammenhang gebrachten ideellen Komplexe – wie z.B. John Dewey – als erziehungsphilosophisch oder psychologisch-empirisch anschlussfähig zu erweisen; schließlich formulieren die einen damit ihr pädagogisches Credo, die anderen gestalten hieraus – wie z.B. Célestin Freinet – vielfältige neue Methoden und Organisationsformen der Praxis. Es spricht vieles dafür, dass es von der Qualität des reflexiven Umgangs einer Reformpädagogin/eines Reformpädagogen mit dem romantischen Kindheitsbild abhängt, ob ihre/seine Konzepte heute eher anachronistisch und antimodernistisch wirken oder eher als humanistisch und zukunfts-fähig zu bewerten sind.

Die Kindzentrierung der Reformpädagog/innen ist von zahlreichen Erziehungstheoretiker/innen – von Theodor Litt über Hannah Arendt und Herwig Blankertz bis zu Dietrich Benner – immer wieder im Hinblick auf ihren utopischen und gesellschaftsfernen „pädagogischen Naturalismus“ und „edukativen Fundamentalismus“ kritisiert worden. Da der reformpädagogische Diskurs aber primär professionell auf eine „alternative“ praktische Gestaltung des pädagogischen Feldes gerichtet ist, hat ihn diese

disziplinäre Kritik an seinen theoretischen Grundlagen bis heute nicht wirklich getroffen.

Obwohl also ihre akademischen Kritiker die Reformpädagogik immer wieder als „Schnee vom vergangenen Jahrhundert“¹⁰⁴ beiseite räumen wollen, erfreuen sich die klassischen und die neuen reformpädagogischen Schulmodelle zu Beginn des neuen Jahrtausends einer weltweiten Wertschätzung und Verbreitung, von welcher ihre Gründer zeitlebens nur träumen konnten.¹⁰⁵ Es sei an dieser Stelle nur beiläufig darauf hingewiesen, dass es in Deutschland aktuell knapp 400 Montessori-Schulen, mehr als 200 Freie Waldorfschulen, ca. 50 Jenaplan-Schulen sowie mehr als 20 Freinet-Schulen gibt. Und die Zahl der erst in den beiden letzten Jahrzehnten entstandenen Freien Alternativschulen ist bis heute auf ca. 80 angewachsen.

11. Ausblick

Das romantische Kindheitsideal hat also mit seiner Intuition vom Kind als dem noch ursprünglich kreativen Menschen nicht nur die klassischen und gegenwärtigen Reformpädagog/innen zu ihrer „kopernikanischen Wende“ „vom Kinde aus“ inspiriert. In einer stärker reflexiven Distanz bestimmt es bis heute z.B. noch die Ansätze einer phänomenologischen Kinderforschung, bei welcher es darum geht, sich auf einer Ebene „oberhalb“ der inzwischen hoch spezialisierten Soziologie der Kindheit „verstehend“ auf die Kinder als „Fremde besonderer Art“ einzulassen – als Wesen, welche die „Ambiguität der Ferne in der Nähe“ besitzen. Käte Meyer-Drawe plädiert dafür,

„Kindheit, ohne sie zugleich auf- oder abzuwerten, als Abweichung von unseren Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsgewohnheiten [zu] betrachten, als einen spezifischen Modus der Erfahrung, der uns anspricht, ohne in allem verständ-

104 So lautet bezeichnenderweise der Titel eines erziehungswissenschaftlichen Sammelbandes aus den 1990er Jahren. Vgl. W. Böhm u.a. (Hg.), *Schnee vom vergangenen Jahrhundert. Neue Aspekte der Reformpädagogik*, Würzburg 1994².

105 Vgl. H. Ullrich, *Zur Aktualität der klassischen Reformpädagogik*, in: G. Breidenstein/F. Schütze (Hg.), *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung*, Wiesbaden 2008, S.73-94.

lich zu sein. ... [Diese] Überlegungen können unter Umständen dazu anregen, über die Widerständigkeit von Kindern nachzudenken und somit darüber, was es bedeutet, diesen Widerstand zu brechen. Sie ermuntern vielleicht dazu, auf die Selbstverständlichkeit aufmerksam zu werden, mit der Kinder Ordnungen überschreiten und diese dadurch erst kenntlich machen. Dies verbindet ihr Verhalten mit dem philosophischen Zweifel und dem künstlerischen Schaffen, ohne dass Kinder Philosophen oder Künstler wären.“¹⁰⁶

Die Vorstellung vom Kind als eines kreativen, phantasievollen Wesens hat sich – so scheint es mir – im Laufe des 20. Jahrhunderts soweit popularisiert, dass sie in kindzentrierten Familien des „traditional-modernen Typs“¹⁰⁷ zu einem zentralen Topos des Erziehungsdiskurses geworden ist. Den kindorientierten heutigen Eltern dient die romantische Kindheitssemantik sowohl zum tieferen Verständnis der „Natur des Kindes“ als auch zur ästhetischen und moralischen Verklärung des emotional oft hoch aufgeladenen Umgangs mit dem – eigenen (!) – Kind und schließlich auch noch zur Kompensation ihrer eigenen Wertunsicherheiten und Traditionsverluste. Gerade in den alltäglichen, unreflektierten Formen der Verwendung des romantischen Kindbildes kommen aber auch noch einmal unmittelbar die tiefgründigen Widersprüche, Spannungen und Aporien zum Vorschein, die mit diesem Kindheitsideal schon von Anfang an verbunden sind:

1. der untrennbare ideelle Zusammenhang der Entdeckung der „Natur des Kindes“ mit der Reflexion der Erwachsenen über ihre kulturelle Selbstentfremdung,
2. die unaufhebbare Spannung zwischen der Achtung vor dem Können und dem Anderssein des Kindes einerseits und der Verkenning seiner Individualität andererseits durch deren Subsumierung unter ein vorgegebenes Bild, welches viele Kinder durchaus überfordern oder verfehlen kann,

3. die biographische Funktion der daraus entworfenen „Pädagogik vom Kinde“ aus als eine neue Form der „re-ligio“, der Wertbindung auf dem Weg der persönlichen Sinnsuche nach dem Verlust der großen Transzendenz.

Oft wird dabei ein wichtiger Umstand vergessen: Die romantische Vorstellung vom Kind als einem kreativen Menschenwesen, das noch im glücklichen Zustand unentfremdeter Ursprünglichkeit lebt, ist nicht etwa empirisch dem erzieherischen Umgang mit Kindern abgewonnen, sondern den spekulativen Köpfen kulturkritischer Philosophen, Poeten und Künstler entsprungen. Sie hat allerdings wie kaum ein anderer Topos im pädagogischen Denken der Moderne seit Rousseau Schule gemacht und inspiriert bis heute immer wieder zur Reform der Erziehung.

12. Auswahlbibliographie

a. Quellen

- Böhm, W. (Hg.), Maria Montessori – Texte und Gegenwartsdiskussion, Bad Heilbrunn/Obb. 1990⁴.
- Dewey, J., Demokratie und Erziehung, hg. v. E. Hylla, Braunschweig 1964³.
- Dewey, J., Dewey on Education. Selections by M. S. Dworkin, New York 1965.
- Dietrich, Th. (Hg.), Die pädagogische Bewegung „Vom Kinde aus“ (zuerst 1963), Bad Heilbrunn/Obb. 1982⁴.
- Flitner, W./Kudritzki, G. (Hg.), Die Deutsche Reformpädagogik, Bd. 1: Die Pioniere der Pädagogischen Bewegung (zuerst 1961), Stuttgart 1995⁵.
- Gläss, Th. (Hg.), „Pädagogik vom Kinde aus“. Aufsätze Hamburger Lehrer, Weinheim 1961.
- Hartlaub, G. F., Der Genius im Kinde. Zeichnungen und Malversuche begabter Kinder, Breslau 1922.
- Hansen-Schaberg, I./Schonig, B. (Hg.), Freinet-Pädagogik, Baltmannsweiler 2002 (hierin: Quellentexte).
- Key, E., Das Jahrhundert des Kindes. Studien (zuerst 1902), hg. v. U. Herrmann, Weinheim/Basel 1991.

¹⁰⁶ K. Meyer-Drawe, „Das Kind als Widerstand“ – eine Anregung, in: Pädagogische Rundschau 60(2006), S.659f.

¹⁰⁷ Vgl. J. Zinnecker, Kindheit in der Postmoderne. Fragen, Modelle, Lösungen, in: P. Dillig/H. Schilling (Hg.), Erziehungsberatung in der Postmoderne, Mainz 1996, S.35-58.

- Lorenzen, H. (Hg.), Die Kunsterziehungsbewegung, Bad Heilbrunn/Obb. 1966.
- Montessori, M., Kinder sind anders (zuerst 1950), München 1987.
- Otto, B., Ausgewählte pädagogische Schriften, hg. v. K. Kreitmair, Paderborn 1963.

b. Sekundärliteratur

- Andresen, S., Sozialistische Kindheitskonzepte. Politische Einflüsse auf die Erziehung, München/Basel 2006.
- Baader, M. S., Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld, Berlin 1996.
- Baader, M. S. u.a. (Hg.), Ellen Keys reformpädagogische Vision. „Das Jahrhundert des Kindes“ und seine Wirkung, Weinheim/Basel 2000.
- Berg, Ch., Kind/Kindheit, in: D. Benner/J. Oelkers (Hg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim/Basel 2004, S.497-517.
- Borstelmann, L. J., Children before Psychology. Ideas about Children from Antiquity to the late 1800s, in: P. H. Mussen (Ed.), Handbook of Child Psychology, Vol. 1, New York et al. 1983⁴, S.1-40.
- Flitner, A., Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts, erw. Neuausg., München/Zürich 1999.
- Oelkers, J., Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim/München 2005⁴.
- Ullrich, H., Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken, Bad Heilbrunn/Obb. 1999.

Ganzheit

Tobias Rülcker

1. Die Wiederentdeckung ganzheitlichen Denkens
2. Ganzheitslehren
3. Die Transformation von Ganzheitslehren in die Reformpädagogik
4. Pädagogisch relevante Kategorien des Ganzheitsdiskurses um 1900
5. Verlust und Wiedergewinnung von überindividuellen Ganzheiten
6. Ganzheit und Individualität
7. Ganzheit: Alternativen zum Volksbegriff
8. Zum Begriff der Ganzheit in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts
9. Auswahlbibliographie

1. Die Wiederentdeckung ganzheitlichen Denkens

Um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert entstand in Deutschland – wie auch in anderen Ländern – in der wissenschaftlichen Diskussion ein zunehmendes Interesse an der lange vernachlässigten Kategorie der Ganzheit. Dieses Interesse ging von einer Reihe von Wissenschaften, vornehmlich der Biologie und der Psychologie, aus, wurde von populärwissenschaftlichen Autoren aus dem Kreis der Kulturkritik wie vor allem von Paul de Lagarde und Julius Langbehn aufgegriffen und fand schließlich auch Eingang in die Lebensauffassungen und Sinndeutungen des wilhelminischen Bürgertums.

Als Folge davon entstanden eine Vielzahl von „Ganzheitsbewegungen“ wie die Heimatschutzbewegung, die Naturheilbewegung, die Lebensreformbewegung, die Ernährungsreformbewegung, die pädagogischen Erneuerungsbewegungen etc., deren Ziele darin bestanden, einen Beitrag zur Neugestaltung des „deutschen Volkslebens“ zu leisten.¹ Die Vielfalt dieser Reformbewegungen hatte ihren gemeinsamen Nenner darin, dass Ganzheitlichkeit im Denken und Handeln als auszeichnendes Kriterium angesehen wurde. Wer sich der Ganzheitlichkeit ver-

schrrieb, erschien in seinen Augen und in den Augen anderer als jemand, der eine höhere Stufe der Einsicht und des Sinnverstehens erreicht hatte als jemand, der dem linearen Denken verhaftet blieb. Das Charakteristikum ganzheitlichen Verhaltens bestand dabei weder in dem Umfang der Gegenstände, auf die es sich richtete, noch in der universellen Erfassung aller Elemente, die zu einem bestimmten Seinsbereich gehören. Denn Ganzheit definiert sich nicht über die Menge des Wissens in einem Wissensbereich oder über die Zahl der Aktivitäten in einem Handlungsfeld. Die wichtigsten und oft genannten Kriterien ganzheitlichen Vorstellens bestehen in vier Komplexen, die entweder einzeln oder auch gemeinsam auftreten. (1) Eine Grundlage ganzheitlichen Denkens ist das In-Beziehung-Setzen von Elementen aus verschiedenen Seinsbereichen. Die Verknüpfung von beispielsweise Theorie und Praxis, von Geist und Körper, von Denken und Fühlen, von analytischen und synthetischen Begriffen, von – nach Pestalozzis berühmter Formel – Kopf, Herz und Hand gilt als ein Ausweis von ganzheitlichem Denken und Handeln. (2) Ein Ganzes ist mehr als die Summe seiner Teile, denn die Tatsache, dass diese nicht nur nebeneinander, sondern in Beziehung zueinander stehen, gibt ihm eine übersummativ Qualität. Damit hängt (3) zusammen, dass ein Ganzes nicht in isolierte Teile zerlegbar ist, denn in jedem Teil ist das Ganze auch wieder enthalten. Das heißt auch, dass Tei-

1 Vgl. D. Kerbs/J. Reulecke (Hg), Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933, Wuppertal 1998.

le eines Ganzen nicht ohne Bezug auf dieses zu begreifen sind. (4) Ganzheitliches Erklären und Verstehen versteht sich als Gegenposition zu monokausalen Erklärungsmustern. Häufig auftretende Beispiele für Ganzheiten sind biologische Organismen vom Einzeller bis zum Menschen. An ihnen lässt sich auch sehen, dass Ganze eine dynamische Ordnungsstruktur besitzen. Der Begriff des Organismus wird häufig über den biologischen Bereich hinaus auf historisch-kulturelle Gebilde wie Völker, Kulturen und Lebensordnungen übertragen.

Das Interesse an Ganzheit zeigte sich um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert bei einer Reihe von reformorientierten Pädagogen. Die Entdeckung der Ganzheit für die Pädagogik ging vom Unterricht aus. Sie entstand aus einer Kritik an der Pädagogik der sogenannten Herbartianer, die zu einem lehrerzentrierten, stark kognitiv dominierten Unterricht geführt hatte, in dem vor allem ein immenses Detailwissen vermittelt und abgefordert wurde. Die wichtigen früheren reformorientierten Pädagogen wie *Fritz Gansberg* (1871-1950) oder *Heinrich Scharrelmann* (1871-1940) gingen in ihren Büchern mit programmatischen Titeln wie „Produktive Arbeit“ (Gansberg)² oder „Herzhafter Unterricht“ (Scharrelmann)³ von einer kritischen Reflexion der eigenen langjährigen Unterrichtspraxis aus, die zu einem bloßen Faktenwissen geführt und Lehrer wie Schüler gelangweilt zurückgelassen habe. Statt dessen entwickelten die Protagonisten neuen Lernens eine Pädagogik, in der Schüler ganzheitlich angesprochen und tätig werden sollten. Der Lernprozess sollte so angelegt sein, dass sich (selbsttätiges) Lernen in engeren Sinne, Arbeiten und Fühlen miteinander verbinden. Gansberg sah seine Aufgabe im Dienste der Schulreform darin, den Unterricht in produktive Tätigkeit aufzulösen, „in der geistige und praktisch-körperliche Betätigung in die innigste Wechselbeziehung gesetzt worden sind.“⁴ Die Gegenstände des Unterrichts sind für Gansberg nicht die abstrahierten und präparierten Wis-

sensstoffe, sondern die ganzheitlichen „Sachen, die Tiere, Pflanzen, Geräte, Materialien, an denen das Kind sich seine eigenen Erkenntnisse erwerben kann.“⁵ Eine solche Schule, in der die „ganzen“ Sachen im Mittelpunkt stehen, ist für Gansberg ein „Ort des Lebens, ein sonniger Raum behaglicher emsiger Tätigkeit, ein Staat in sich, eine Miniaturgesellschaft.“⁶ In ihr werden nicht Einzelheiten in großer Zahl gelernt, sondern ganzheitliche Zusammenhänge.

Der Begriff der Ganzheit dient nicht nur zur normativen Formulierung von Forderungen an Lernprozesse oder an Arbeitsgegenstände. Die Vorstellungen von Ganzheit oder ihr naheliegende Ideen werden auch in theoretischen Reflexionen eingesetzt. *Berthold Otto* (1859-1933) benutzt beispielsweise die Begriffe Gesamtorganismus und vor allem Gesamtwesen, um soziale Großgebilde zu kennzeichnen. Gesamtwesen sind sowohl Einzelorganismen (kleinere Gesamtwesen) als auch Familien, „das Dorf“, ein Wirtschaftsbezirk, schließlich das große Gesamtwesen des Volkes.⁷ Ferner taucht bei Otto auch der Begriff „Gesamtgeist“ des Volkes oder der ganzen Menschheit auf. „All die Werkzeuge, die von Menschen gebraucht werden, sind Schöpfungen des Gesamtgeistes.“⁸ Bei anderen Pädagogen sind andere Begriffe mit der Konnotation ganz/Ganzheit versehen. Das gilt insbesondere für den Begriff „Gemeinschaft“, denn es ist bei vielen Reformpädagogen wie z.B. bei *Peter Petersen* (1884-1952) geradezu stillschweigende Voraussetzung, dass Gemeinschaft ein ganzheitliches Gebilde ist.

Wenn man die Gründe genauer verfolgen will, warum um die Jahrhundertwende das Interesse an ganzheitlichem Leben und Denken sowohl in der Wissenschaft als auch im Alltagsleben so sehr an Bedeutung gewann, so muss man sich das vor allem von den exakten Naturwissenschaften geprägte herrschende Weltbild im 19. Jahrhundert vergegenwärtigen. Dieses Weltbild war von mechanistisch-atomistischen

2 F. Gansberg, *Produktive Arbeit. Beiträge zur neuen Pädagogik*, Leipzig 1909.

3 H. Scharrelmann, *Herzhafter Unterricht. Gedanken und Proben aus einer unmodernen Pädagogik*, Hamburg 1908.

4 Gansberg, *Produktive Arbeit*, a.a.O. (Anm. 2), S.III.

5 Ebd., S.4.

6 F. Gansberg, *Demokratische Pädagogik*, Leipzig 1911, S.33.

7 B. Otto, *Der Zukunftsstaat als sozialistische Monarchie*, Berlin 1910, S.431.

8 Ebd., S.430.

Vorstellungen bestimmt, die sich seit der Aufklärung im europäischen Denken in einem langen Prozess durchgesetzt und die seit der Antike vorherrschenden kosmologischen Deutungen der Welt zurückgedrängt hatten. Die Wissenschaftler und Philosophen, die vom 16. Jahrhundert ab dieses Weltbild begründeten, sahen die Welt nicht als einen ganzheitlichen geordneten Kosmos, sondern als aufgespalten in Subjekt und Objekt, in rationales Denken und Materie. In Descartes' Philosophie, die für das neue Paradigma prototypisch war, steht dem denkenden Subjekt, dem „cogito“, die Welt der materiellen Dinge, der „res extensae“, gegenüber, deren Wesen allein in der Ausdehnung besteht. Die Zustände und Zustandsveränderungen der Materie werden durch mechanische Vorgänge des Aufeinanderwirkens durch Druck und Stoß, denen monokausale Gesetzmäßigkeiten zugrunde liegen, determiniert. Der Mensch – das denkende Subjekt – kann die Gesetze des Universums nicht machen, aber er kann sie durch methodisches Denken, wie es Descartes im „Discours de la méthode“ darstellt, erkennen und zu seinem Nutzen anwenden. Durch die technische Anwendung und Ausbeutung der Naturgesetze erhöht sich die Effizienz menschlichen Handelns in bisher ungekannter Weise. Wissenschaft und Technik werden zu den Produktivkräften, die die moderne kapitalistische Ökonomie hervortreiben.

Dieses mechanistische, monokausale, deterministische Denken, dessen unbestreitbare Erfolge die Menschen in Europa im 19. Jahrhundert faszinierten, hatte freilich auch seine Kehrseite, die gegen Ende des 19. Jahrhunderts immer deutlicher sichtbar wurde. Die modernen Wissenschaften, repräsentiert vor allem durch die exakten Naturwissenschaften, führten zu einer Entsinnlichung und Entzauberung der Welt, die sich im Verzicht auf teleologisches Denken, in der Beschränkung auf mechanistische Erklärungsmodelle und in der Tabuisierung von Sinnfragen zeigte. Damit entschwand auch die Vorstellung, dass die Wissenschaft zur Erkenntnis der kosmischen Ordnung der Welt führen und den Menschen Lebensorientierung bieten könnte. Denn dem Mainstream der Wissenschaft im 19. Jahrhundert mit ihrer hohen fachlichen Differenzierung und Spezialisierung

fehlte der ganzheitliche Zugriff auf die Welt, der die Voraussetzung für die Erkenntnis und Bearbeitung von Sinnfragen ist.

Gegen dieses atomistisch-mechanistische Weltbild traten, wie schon angedeutet, eine Reihe von Wissenschaftlern, Kulturkritikern und Lebensreformern auf, die eine regelrechte Kampagne für „Ganzheit“ führten. Die Vertreter dieser ganzheitlichen Denkansätze waren in zwei Denkzusammenhängen verankert: (1) in biologisch-psychologischen Ganzheitslehren vom Ende des Jahrhunderts wie sie im Rahmen des Vitalismus z.B. von Jakob Johann v. Uexküll und Hans Driesch, im Rahmen der (Gestalt-)Psychologie von Felix Krueger entwickelt wurden;⁹ (2) in romantisch-philosophischen Ideen von der Natur als lebendigem geisterfüllten Ganzen, die in Idealismus, Klassik und Romantik entstanden waren und im 19. Jahrhundert, wenn auch zunächst vornehmlich unterschwellig, weitergewirkt hatten.¹⁰ Es lohnt sich, beide Traditionslinien kurz zu skizzieren, denn sie bilden den Referenzrahmen, auf den sich die Vorstellungen über Ganzheit am Ende des 19. und im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts beziehen. Wir nehmen als Ausgangspunkt das am Ende des 19. Jahrhunderts neu einsetzende Ganzheitsdenken, das in enger Verbindung mit der Entwicklung der Reformpädagogik entstand. Weiter zurückzugreifen, wäre reizvoll – schließlich gibt es Ganzheitsdenken schon seit der Antike – würde aber den räumlichen und zeitlichen Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Unsere erste Aufgabe gilt in einer kurzen Skizze den beiden führenden zeitgenössischen Ganzheitslehren und ihrer Verankerung in der Biologie bzw. Natur- und Kulturphilosophie. Dabei wird auch Wert auf den Aufweis gelegt, wie der Begriff der Ganzheit in den kulturellen und gesellschaftlichen Auseinandersetzungen ideologisch umgesetzt wurde.

Als zweites setzen wir uns mit der Frage auseinander, wie das Ganzheitsdenken in die

9 Vgl. A. Harrington, Die Suche nach Ganzheit. Die Geschichte biologisch-psychologischer Ganzheitslehren: Vom Kaiserreich bis zur New-Age-Bewegung, Reinbek b. Hamburg 2002.

10 Vgl. K. Gloy, Das Verständnis der Natur, Bd. 2: Die Geschichte des ganzheitlichen Denkens, München 1996.

Pädagogik, speziell die Reformpädagogik Eingang fand. Es zeigt sich, dass sich im Wesentlichen zwei Wege unterscheiden lassen: (a) die theoretische Reflexion, die hier exemplarisch an den Schriften Herman Nohls dargestellt wird; (b) die häufig pragmatische Verwendung von bestimmten attraktiven Ganzheitsbegriffen in der pädagogischen Kommunikation. Eine Reihe von solchen ganzheitlichen Begriffen – insbesondere Leben, Geist und Natur – spielen im pädagogischen Diskurs eine grundlegende Rolle und werden daher besonders herausgehoben.

Bei der Analyse der Kategorie Ganzheit stößt man auf ihre Multifunktionalität: Ganzheit ist nicht nur ein theoretisches Konzept, ein Reflexionsbegriff, sondern aus der Perspektive vieler Zeitgenossen gab es Ganzheiten als empirisch erfahrbare Realitäten in der sozialen Wirklichkeit. Allerdings waren diese realen Ganzheiten, wie z.B. Volk und Familie, aus der Sicht der zeitgenössischen Kulturkritiker von Verfall bedroht. Die kulturelle Aufgabe bestand daher darin, diesem Niedergang Einhalt zu gebieten und insbesondere die Vorstellung vom Volk als Ganzheit wieder herzustellen.

Es stellt sich dann freilich die Frage, ob die Vorstellung vom Volk wegen ihrer ideologischen Belastung überhaupt noch als Konkretisierung von Ganzheit in einer modernen Gesellschaft langt. Diese Frage wird vor allem von „linken“ Pädagogen der Weimarer Republik aufgeworfen, die an die Stelle des Volkes die Vorstellung einer „werdenden Gesellschaft“ oder einer sozialen Gemeinschaft rücken. Allerdings konnten sich diese Entwicklungen in Richtung auf einen ideologisch weniger belasteten Ganzheitsbegriff wegen des frühen Endes der Weimarer Republik nicht mehr durchsetzen. Anstatt dessen entwickelte sich im Nationalsozialismus und bei seinen pädagogischen Mitläufern ein geradezu totalitärer Ganzheitsbegriff.

In der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg findet der Begriff der Ganzheit nach einer zeitweiligen Abstinenz wieder in verschiedenen Zusammenhängen Verwendung, so beispielsweise in der Esoterik-Szene, aber auch bei einer Reihe von Pädagogen, die unter Berufung auf Ganzheit gesamtunterrichtliche Ansätze entwickeln. Charakteristisch für die neuere pädagogische Verwendung des Begriffes Ganzheit ist seine

Ambivalenz. Er wird zwar gebraucht, aber zugleich sind viele seiner Nutzer überzeugt, dass man zumindest in der Pädagogik auf den Begriff wegen seiner Unklarheit, Uneindeutigkeit und Ungenauigkeit besser verzichten sollte.

2. Ganzheitslehren

Wenn man um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert die Frage „Was ist Ganzheit?“ zu beantworten suchte, standen also als Ausgangspunkte vor allem zwei Gruppen von Ganzheitslehren zur Verfügung: biologisch-psychologische und kulturphilosophische. Geht man zunächst von den biologisch-psychologischen Ganzheitslehren aus, so stößt man auf das allen gemeinsame Bedürfnis, „der organischen Zweckhaftigkeit bzw. der teleologischen Funktion Gerechtigkeit widerfahren zu lassen – die Fragen des Wozu? und nicht nur des Wie? zu stellen.“¹¹ Diese Zielsetzung wird durch eine Reihe von weit verbreiteten Theoremen unterstrichen. Hierzu gehört die schon erwähnte These, dass der Organismus nicht summativ verstanden werden dürfe, da er mehr als die bloße Summe seiner Teile sei.

Die Verfechter des Vitalismus wie die schon erwähnten v. Uexküll und Driesch gingen daher zweitens von einem ganzheitlichen Funktionieren des Organismus aus. „Leben“ kann nicht nach dem Modell einer Maschine erklärt, sondern muss als ganzheitlicher Prozess verstanden werden, in dem jede Funktion mit allen anderen zusammenhängt, d.h. in dem jedes Element in seinem Wirken durch die Gesamtheit aller Elemente bestimmt wird. Diese Vorstellung wird von einzelnen Organismen auf größere Gebilde, vorzugsweise auf soziale Entitäten wie Familie oder Volk übertragen. Von ihnen wird angenommen, dass sie sich wie biologische Organismen ganzheitlich verhalten.

Dieser Ganzheitsbegriff wurde dadurch auch politisch folgenreich, dass er nicht nur im Bereich der wissenschaftlichen Tatsachen Karriere machte, sondern dass er in der Auseinandersetzung zwischen den Vertretern einer mechanistischen Weltauffassung mit ihrem Maschinenmodell des Universums und des Menschen und

11 Harrington, a.a.O. (Anm. 9), S.15.

den Vertretern der Kulturkritik an diesem herrschenden Wissenschaftsmodell zu einem Kampfbegriff wurde.

„Wer kulturell und politisch empfindsame Ohren hatte und die Botschaften hörte und verstand, der war für diese neuen Argumente aus Biologie, Neurologie und Psychologie empfänglich, die sich für Ganzheit und gegen die Maschine aussprachen. Auf diese Weise wurde die Ganzheit nicht nur eine wissenschaftliche Tatsache, sondern auch eine Rettungsmythologie und ein psychobiologischer Leitfadens zum kulturellen und politischen Überleben.“¹²

Diese Mythologisierung und Ideologisierung machte den Ganzheitsbegriff freilich auch fragwürdig. Denn wenn er in dieser Weise als Kampfvokabel benutzt wurde, ging es bei seiner Verwendung nicht mehr primär um Erkenntnis und Wahrheit, sondern um die Legitimierung und Durchsetzung, bzw. um die Abwehr wissenschaftspolitischer Positionen, denen wiederum gesellschaftspolitische Überzeugungen zugrunde lagen. Auffassungen, die als ganzheitlich bezeichnet wurden, erhielten dadurch einen besonderen Wert attestiert, während alles Nicht-Ganzheitliche für kulturell wertlos erklärt wurde. Besonders in der aufgeheizten politischen und intellektuellen Atmosphäre in Deutschland nach dem Ersten Weltkrieg wurde der Begriff der zweckerfüllten Ganzheit – bzw. der Gegenbegriff der seelenlosen Maschine – zum Diskriminierungsmerkmal zwischen denen, die „zu uns“ gehören und den anderen. Harrington weist darauf hin, wie in den Auseinandersetzungen in der Weimarer Republik sehr häufig Juden die Fähigkeit zum ganzheitlichen Denken und Verhalten abgesprochen, maschinenhaft-seelenloses Denken dagegen zugeschrieben wurde: „Juden wurden immer häufiger als Ursache und Verkörperung der schlimmsten Attribute der Maschine angesehen – des summativen nicht-synthetischen Denkens, der seelenlosen, mechanistischen Wissenschaft, der wurzellosen, vom Geld bestimmten sozialen Beziehungen.“¹³

Wenn man für die Beantwortung der Frage nach Ganzheit auf die Kultur- und Naturphilosophie von Klassik und Romantik zurückgreift,

stößt man als gemeinsames Grundthema der Dichter und Philosophen auf die All-Einheitsproblematik, also auf das Problem, dass Eines Alles und Alles Eines ist, bzw. wie Alles zu Einem und Eines zu Allem werden kann. Konkret gesprochen geht es um die Frage „nach dem Verhältnis von res cogitans und res extensa, von Geist und Natur und den darauf basierenden Wissenschaften, der Geist- und Naturphilosophie, zueinander wie zum Absoluten als der Einheit und Identität von Natur und Geist.“¹⁴ Die entscheidende Vertiefung des Themas der Ganzheit besteht darin, dass das Ganze nicht nur biologisch-psychologisch bestimmt werden kann, sondern dass es stets ein Verhältnis von Natur und Geist enthält. Für die nähere Bestimmung dieses Verhältnisses gibt es verschiedene Varianten. Während die idealistische Philosophie das Verhältnis von Natur und Geist

„prinzipiell vom Standpunkt der Spekulation aus mit Mitteln des begrifflichen Denkens angeht ... unterscheidet sich die romantische Philosophie und Dichtung dadurch, dass sie auf Gefühl, Stimmung, Ahnung, Imagination, kurzum auf Irrationalem im Gegensatz zum Rationalen basiert.“¹⁵

Für die Ausprägung des Ganzheitsdenkens im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts ist vor allem die zweite Variante wichtig. Denn sie macht verständlich, warum die Vorstellung von Ganzheit sich in vielen Fällen mit irrationalen Inhalten verbindet. Das wird, wie sich gezeigt hat, vor allem dann bedenklich, wenn überdies das Moment der klaren Begrifflichkeit, die das Irrationale einholen könnte, verloren geht, wie es bei vielen Autoren im Zuge des Aufkommens des Nationalsozialismus zu sehen ist.

3. Die Transformation von Ganzheitslehren in die Reformpädagogik

Es gab in den ersten drei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts vor allem zwei Wege, auf denen das Ganzheitsdenken in die Reformpädagogik Eingang fand. Der eine war der Weg einer sys-

12 Ebd., S.19.

13 Ebd., S.21.

14 Gloy, a.a.O. (Anm. 10), S.73.

15 Ebd., S.74.

tematischen kulturphilosophischen Reflexion und theoretischen Aufbereitung, der im besonderen von Universitätsvertretern wie *Herman Nohl* (1879-1960), *Wilhelm Flitner* (1889-1990) und Peter Petersen beschritten wurde. Der andere Weg bestand darin, dass eine Reihe von Kategorien aus dem biologisch-psychologischen und sozialwissenschaftlichen Ganzheitsdiskurs durch häufige Verwendung Geltung und Akzeptanz gewannen. Indem bestimmte Begriffe immer wieder auftauchten, indem man also einfach mit ihnen arbeitete, festigte sich die Überzeugung, dass an ihnen etwas dran sein müsse. Wir wollen beide Wege hier etwas genauer skizzieren.

Der Sinn und Ertrag des theoretischen Ganzheitsdenkens für die Reformpädagogik lässt sich in exemplarischer Weise gut an einer Auswahl von Herman Nohls Schriften verfolgen.¹⁶ Schon in seinem frühen Aufsatz von 1911 „Die deutsche Bewegung und die idealistischen Systeme“¹⁷ ging es Nohl mit dem Thema des „Lebens“ um einen zentralen Begriff der zeitgenössischen Diskussion. Da steht auf der einen Seite das „Leben“, das sich in der Welt als lebendiges Ganzes manifestiert. Dieses Leben ist ein „von Grund auf individuelles, irrationales“, und eine Totalität, die nicht durch die analysierende Tätigkeit des Verstandes begriffen werden kann, sondern „nur der Totalität des Erlebens zugänglich ist.“¹⁸ Auf der anderen Seite steht die Bedrohung durch die Aufklärung und ihren Rationalismus, der die Einheitlichkeit und Ganzheitlichkeit des Lebens durch die analysierende und trennende Tätigkeit des Verstandes aufhebt. Die Aufgabe, die sich daher wie damals so auch heute stellt, besteht in der Wiederherstellung der Einheit des Lebens durch die Wiederbelebung der schöpferischen Kräfte „als dem einzig Lebendigen im Menschen und in der Natur, das seine Wahrheit in sich selber hat“.¹⁹

In seiner Schrift von 1926 „Die Einheit der pädagogischen Bewegung“²⁰ überträgt Nohl diese Überlegungen in die Gegenwart. Er sieht die Bedeutung der Jugendbewegung – und Analoges gilt für die anderen pädagogischen Bewegungen – darin, dass es, wenn sie sich der „ganzen problematischen Kultur und ihren leer gewordenen Formen“ entgegenstellt, um „das Ganze unseres Lebens und um das Leben unseres Volkes“ geht.²¹ Den Sinn dieses Ganzen sieht Nohl in dem „Ideal“ einer geistigen Einheit, das die kulturelle und die ihr zugrunde liegende politische Zersplitterung der Gesellschaft überwinden soll. „Das Entscheidende ist aber doch, daß hinter diesem jugendmäßigen Leben ein Ideal steht, das sich mit innerer Konsequenz von dem Parteistreit der Erwachsenen abwendet, weil es die Einheit des Lebens sucht.“²² Aus dem gemeinsamen Glauben an das Ideal entstehen konkrete ganzheitliche Gemeinschaftsbewegungen all derer, die den Willen zu einem „neuen Menschentum“ in sich tragen. Und die Ganzheit und Einheit jeder dieser pädagogischen Bewegungen wird durch eine übergreifende Ganzheit aller dieser Bewegungen überwölbt. „Ihnen allen liegt die Krise unserer Kultur zugrunde, und sie suchen die neue Paideia unseres Volkes als ein einheitliches höheres geistiges Leben in einer erhöhten Gemeinschaft.“²³ In seiner Schrift über „Die volkserzieherische Arbeit innerhalb der pädagogischen Bewegung“ von 1932²⁴ stellt Nohl schließlich fest, dass der Volkserzieher das Ganze des Volkes in sich trägt. Mit dieser Formel ist zu diesem Zeitpunkt in Nohls theoretischer Entwicklung das „überlegene Ganze“ mit seiner „objektiven Gewalt“ gemeint, „das die individuellen Kräfte in Anspruch nimmt“. Dieses Ganze ist für Nohl ein geistiges Phänomen, denn die Bereiche der Wirtschaft, der Politik und ganz allgemein der Gesellschaft gehören

16 Vgl. H. Nohl, *Pädagogik aus dreißig Jahren*, Frankfurt/M. 1949.

17 H. Nohl, *Die deutsche Bewegung und die idealistischen Systeme*, in: Nohl, *Pädagogik aus dreißig Jahren*, a.a.O. (Anm. 16), S.28-38.

18 Ebd., S.28.

19 Ebd.

20 H. Nohl, *Die Einheit der pädagogischen Bewegung*, in: Nohl, *Pädagogik aus dreißig Jahren*, a.a.O. (Anm. 16), S.21-27.

21 Ebd., S.22.

22 Ebd., S.23.

23 Ebd., S.27.

24 H. Nohl, *Die volkserzieherische Arbeit innerhalb der pädagogischen Bewegung*, in: Nohl, *Pädagogik aus dreißig Jahren*, a.a.O. (Anm. 16), S.211-221.

nicht dazu und werden explizit ausgeschlossen. Aus dieser Nichtbefassung mit dem Themenkreis des Politisch-Gesellschaftlichen ergibt sich schon vor 1933 die dramatische Fehleinschätzung des Nationalsozialismus:

„Was die Jugend heute am Nationalsozialismus begeistert und jeder Erzieher in ihm bejahen muß, auch wo er seiner agitatorischen Praxis, seiner Methode der Gewalt und seiner materialistischen Rassetheorie ablehnend gegenübersteht, ist, daß jenseits des politischen Tageskampfes auch er die seelischen und geistigen Kräfte als die entscheidenden gegenüber Wirtschaft und Politik erkennt und die Aufgabe der Zeit wieder als eine große Erziehungsaufgabe sieht: die Form des Menschen und des Volkes muß zuerst von innen her eine andere werden“.²⁵

Das Eindringen biologisch-psychologischer bzw. sozialwissenschaftlicher Begriffe in die Pädagogik lässt sich nicht so systematisch rekonstruieren wie die Beziehung zwischen Kulturphilosophie und Pädagogik. Denn der Prozess läuft hier zumeist so ab, dass bestimmte Kategorien ohne große theoretische Ansprüche einfach häufig Verwendung finden. Das ist zwar unsystematisch und vor-theoretisch, aber zumindest zum aktuellen Zeitpunkt keineswegs wirkungslos. Denn es bildet sich auf diese Weise ein Netzwerk aus relativ wenigen, aber mit Bedeutung aufgeladenen Begriffen, das als Folie dient, von der sich die Ziele, Aufgaben und Visionen der jeweiligen pädagogischen Richtungen wirkungsvoll abheben. Einschlägige Begriffe sind natürlich Ganzheit und Ganzheitlichkeit selbst; ferner Begriffe, die Ganzheiten meinen oder zumindest mitmeinen, d.h. die unterstellen, dass die von ihnen gemeinte Sache ein Ganzes oder zumindest auch ein Ganzes ist. Hierher gehörende Kategorien sind der Begriff des Lebens, der sich bei so verschiedenen Autoren wie *Maria Montessori* (1870-1952), *Peter Petersen*, *Hermann Lietz* (1868-1919) und *Fritz Gansberg* findet; der Begriff des Volkes, auf den man ebenso bei so verschiedenen Autoren wie *Petersen*, *Otto* oder *Lietz* trifft; der Begriff des Organismus, den beispielsweise *Otto* und *Petersen* häufig benutzen. Zu nennen ist ferner der viel-

deutige Begriff der Gemeinschaft. Er ist deshalb besonders interessant, weil er von Autoren verschiedenster politischer und gesellschaftlicher Richtungen verwendet wurde. So findet er sich beispielsweise ebenso bei *Petersen* wie bei *Kurt Löwenstein* (1885-1939). Damit ist er von allen Ganzheitsbegriffen wohl der am meisten gestreute. Die Folge dieses großzügigen Umgangs mit Begriffen besteht vor allem darin, dass es schwer ist, die Differenz zwischen den verschiedenen Autoren zu benennen und festzuhalten. Genau wie es schwierig ist, echte Übereinstimmungen festzuhalten.

4. Pädagogisch relevante Kategorien des Ganzheitsdiskurses um 1900

Der pädagogische Diskurs zu Beginn des 20. Jahrhunderts brachte eine Reihe von ganzheitlichen Kategorien hervor, die sonst unterschiedlichen Autoren als gemeinsame Referenzbegriffe und als Basis einer grundsätzlichen Verständigung dienten. Einige dieser Kategorien haben wir bereits in den vorangehenden Kapiteln angesprochen. Doch sollen die Begriffe „Leben“, „Geist“ und „Natur“ noch etwas genauer behandelt werden.

Die Kategorie des Lebens tritt in zwei Varianten auf. In negativer Verwendung dient sie der Abgrenzung des lebendigen Erziehungsgeschehens von der Maschinenwelt. Was lebt, ist kein von linearer Kausalität determinierter Mechanismus. Positiv wird Leben in der pädagogischen Semantik verstanden als eine metaphysische Realität, die allem Seienden zugrunde liegt. Leben ist insofern ganzheitlich, als es nicht aufteilbar ist. Zwar manifestiert es sich in vielen unterschiedlichen und zum Teil auch widersprüchlichen Vorgängen, aber in jedem ist das Leben ganz enthalten: Es gibt kein Mehr oder Weniger des Lebens, sondern nur Leben oder Nicht-Leben. Die Vielfalt der Metamorphosen des Lebens zeigt sich auch daran, dass es in vielen Begriffsverbindungen als Bestandteil auftritt. So ist die Rede von „Lebensformen“, d.h. von Formen, in denen sich Leben abspielt; wir finden häufig Begriffe wie Lebensordnung, Lebensführung, Lebenspädagogik oder Lebensphilosophie. Der Begriff der „Le-

25 Ebd., S.216.

bensgemeinschaft“ dient der Typisierung einer ganzen Gruppe von Schulen, der sogenannten Lebensgemeinschaftsschulen. Hinter dieser vielfältigen In-Anspruch-Nahme des Begriffes Leben in der Pädagogik steht die Vorstellung, dass Leben als ganzheitliches Prinzip sich in einer Vielzahl von Wirklichkeitsbezügen manifestiert: Dem Leben entspringen die individuellen und sozialen Formen unseres Daseins, aus ihm gehen Werteordnungen hervor, an denen wir uns orientieren, ihm entstammen die Gefühls- und Verhaltensweisen, von denen wir uns leiten lassen. Wenn alle diese Manifestationen des Lebens als solche wahrgenommen und erkannt werden, so lernen wir begreifen, dass der Fülle und den unendlichen Variationen des Seienden ein einheitliches Prinzip zugrunde liegt, das Ordnung, Beziehungen und Zusammengehörigkeit begründet.

Neben der Kategorie des Lebens und oft in enger Verbindung mit ihr wird Ganzheit auf dem Hintergrund der idealistischen Philosophie als „Geist“ gedeutet, d.h. als die Fähigkeit zu schöpferischer Tätigkeit, die sowohl den kognitiven wie auch den emotionalen und ästhetischen Bereich einbezieht. Die konkrete Bestimmung, was das Geistige ist und was es für die Erziehung bedeutet, variiert natürlich von Autor zu Autor. Auf diese Weise werden von den Teilnehmern an dem Diskurs über Geist als ganzheitliches Phänomen verschiedene Aspekte der Philosophie des Geistes des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts für die Pädagogik thematisiert. Bei Nohl spielt das Stichwort der „Vergeistigung“ eine zentrale Rolle. Die Forderung „zum Geistigen durchzustößen“, die „Verantwortlichkeit der geistigen Menschen“ wahrzunehmen, dem Volk „einen Halt im Geistigen“ zu verschaffen und die „Erhöhung des Lebens durch seine Vergeistigung“ zu bewirken²⁶ – solche und ähnliche Zielbestimmungen und Aufgabenstellungen finden sich in seinen Schriften an vielen Stellen. Bei Wilhelm Flitner steht die erzieherische Kraft des Geistes im Mittelpunkt der Überlegungen. Wir finden als Ausgangspunkt die Unterscheidung von „objektivem Geist“ und Geist als „Idee“, der in jenem

objektiven Geist wirksam ist.²⁷ Der objektive Geist manifestiert sich in seinen Objektivationen, d.h. in Lebensformen, Sitten und Personen. Dieses „geformte geistige Leben des Volkes ist die eigentlich erziehende Kraft“, denn nicht die Erzieher formen die Menschen, „sondern der Geist“.²⁸ Die Aufgabe der Erzieher ist es, die „geistigen Grunderfahrungen“ möglich zu machen, in denen sich die erziehende Kraft des Geistes entfalten kann. „Nicht nur um Erkenntnisse des Verstandes handelt es sich dabei, sondern auch um Gemütererfahrungen, sittliche Grundsätze, Urbilder des Lebens“.²⁹

Peter Petersen schließlich entwickelt eine Metaphysik, in der die Wirklichkeit als Inbegriff alles Seienden als geistig verstanden wird. Geistig-Sein bedeutet nach Petersen für den Menschen Handeln, Tätig-Sein in Richtung auf Geistwerdung, d.h. sich selbst als eine geistige Person zu erschaffen. Dazu ist freilich schöpferische Kraft erforderlich:

„Die Wirklichkeit muß in irgendwelchem Sinne Kraft geistiger Art sein ... Die Wirklichkeit, das Seiende, ist Kraft geistiger Art, und sie muß lebendige Kraft sein; denn mit dem Begriff des Geistes ist für uns derjenige des Lebens unlöslich verbunden gegeben“.³⁰

Mit dieser Wendung verbindet Petersen die beiden ganzheitlichen Prinzipien Leben und Geist zu einer höheren umfassenden Ganzheit. „Denn: die Wirklichkeit erwies sich uns als Geist-Leben“.³¹ Das Ganze, das Petersen als die Wirklichkeit bezeichnet, ist also Geist und Leben in einem.

Das Ganze wird schließlich bei vielen Reformpädagogern auch als „Natur“ gedacht. Natur kann dabei recht Verschiedenes meinen. Natur ist zum einen die Mitgift des Kindes, etwas was dem Kind von Geburt an gegeben ist. Lietz

26 Nohl, Die Einheit der pädagogischen Bewegung, a.a.O. (Anm. 20), S.24.

27 W. Flitner, Neue Wege der Erziehung und Volksbildung, in: ders., Gesammelte Schriften, Bd. 4, Paderborn u.a. 1987, S.170-231, hier S.183.

28 Ebd.

29 W. Flitner, Ursprünge pädagogischer Theoriebildung, in: ders., Gesammelte Schriften, Bd. 3, Paderborn u.a. 1989, S.268-293, hier S.287.

30 P. Petersen, Ursprung der Pädagogik, Berlin/Leipzig 1931, S.61.

31 Ebd., S.88.

verlangt, dass der Erzieher die Natur und die Veranlagung des Kindes erkennen muss und dass er sie nicht gewaltsam unterdrücken darf.³² Denn die Natur des Kindes legt das Ziel der Entwicklung fest, das „wozu es vermöge seiner Natur bestimmt ist.“ Denkt Lietz mehr an die persönliche Entwicklung des Kindes, so geht es Montessori gleich um die Menschheit. Zwar zeichnet auch bei Montessori die Natur den Kindern vor, welche Entwicklung sie nehmen sollen, aber doch vornehmlich, weil die Natur ihnen „die Aufgabe, die Menschheit aufzubauen, anvertraut hat.“³³ Kerschensteiner vertritt die These, dass es einen natürlichen Zustand der Dinge, der Menschen und der Gemeinschaften der Menschen gebe und dass der im Kampf bestehe. „Der natürliche Zustand der Dinge und der Gemeinschaften der Menschen, das ist der Kampf.“³⁴ Ein Problem dieses weit gespannten Naturbegriffs ist, dass er auseinander fällt und keine klare Bedeutung mehr behält. Allein nur Kerschensteiner spricht von der „Doppelnatur des Menschen“, von „unserer seelischen Natur“, von der „sozialen Natur“ des Lehrers, von der „schulischen Natur des Lehrers und Erziehers“, von der „Erziehnatur“, von der „echten Erziehernatur“ und das alles mehrfach. Dabei geht freilich jede präzise Bedeutung des Begriffs Natur verloren. Was bleibt ist allein die existentielle Gebundenheit des Menschen an eine innere und äußere Welt, die ihm vorgegeben ist und die er nicht in Frage stellen kann.

5. Verlust und Wiedergewinnung von überindividuellen Ganzheiten

Der Diskurs über Ganzheit zu Beginn des 20. Jahrhunderts verlief keineswegs nur in Form einer begrifflich-theoretischen Auseinandersetzung, sondern er stellte auch die Frage nach der historischen Situation konkreter überindividueller Ganzheiten. Die Frage wurde im Zusammenhang der Kulturkritik aufgeworfen, die seit

dem Ende des 19. Jahrhunderts die Entwicklung der Gesellschaft begleitete. Ihr übergreifendes Thema war das Verschwinden ganzheitlicher Lebenszusammenhänge, die durch den wissenschaftlich-technischen Fortschritt und den damit einhergehenden Glauben an „die Omnipotenz des Menschen“³⁵, durch die Maschinisierung der Arbeit und des Lebensprozesses überhaupt, durch die Entsinnlichung des Verhältnisses von Mensch und Natur und durch die Entseelung des Menschen bedroht waren. „Es ist dieser Verlust eines an der menschlichen Sinnlichkeit orientierten Wertmaßstabes und seine Ersetzung durch einen überweltlich-rationalen Maßstab, der von den Zeitgenossen als ‚Verlust der Seele‘ oder als ‚Entseelung des Menschen‘ beschrieben wird.“³⁶ Die Antwort der Reformpädagogik wie auch der weiteren kultur- und lebensreformerischen Reformbewegungen auf diese Zeitdiagnose war die Konstruktion bzw. Rekonstruktion überindividueller Ganzheiten, die den Bedrohungen der Zeit würden standhalten können.

Diese Bemühungen um die Restauration vergangener ganzheitlicher Kulturzustände fokussierten sich in der Reformpädagogik auf das Volk und seine Teilganzheiten wie Familie oder Sippe. Diese Entwicklung einer Volksontologie ist daraus zu erklären, dass sich auf Volk die ganze Vielfalt der Ganzheitsbegriffe und der mit ihnen verbundenen Ganzheitshoffnungen wie „Leben“, „Geist“, „Einheit“ übertragen ließ. Das heißt, Volk konnte sowohl als „Leben“ wie als „Geist“ ausgedeutet werden. Zudem ließ sich an „Volk“ die Dialektik von Verlust und Wiedergewinnung von Ganzheit darstellen. Denn wie andere ganzheitliche Lebenszusammenhänge wurde um die Zeit der Jahrhundertwende primär die überindividuelle Ganzheit „Volk“ als von Verlust und Verfall bedroht wahrgenommen. Den Hintergrund dieser negativen Erwartungshaltung, die dem volksontologischen Denken diametral entgegenstand, bildete das im europäischen Vergleich lange andauernde Fehlen der nationalen Einheit bis 1871, das eine tiefgreifende und

32 H. Lietz, Die ersten drei Deutschen Landerziehungsheime zwanzig Jahre nach der Begründung, Veckenstedt 1919, S.22.

33 M. Montessori, Kinder sind anders, Stuttgart 1971⁹, S.292.

34 G. Kerschensteiner, Deutsche Schulerziehung in Krieg und Frieden, Leipzig/Berlin 1916, S.9f.

35 K. Deterding, Der Reigen des Lebens, Würzburg 1993, S.20.

36 K. Rödler, Vergessene Alternativschulen. Geschichte und Praxis der Hamburger Gemeinschaftsschulen 1919-1933, Weinheim/München 1987, S.69.

weit wirkende Kränkung des Volksbewusstseins bildete, die sich in der massiven Kulturkritik Luft schaffte. „Hier nun stoßen wir zum Kern der Kulturkritik im Deutschen Reich vor. Letzter Grund des Wehklagens war ein kollektives Minderwertigkeitsgefühl der Deutschen“.³⁷ Und kaum war die nationale Einheit endlich erreicht, so wurde sie durch die kulturelle und politische Zerrissenheit des Volkes – wie sie sich in der religiösen Spaltung, im Kulturkampf, im Klassenkampf und schließlich in den Folgen des Ersten Weltkriegs zeigte – wieder in Frage gestellt. Rettung aus diesem Verfall sollten Lösungsansätze bringen, die Ganzheit und Einheit des Volkes wenigstens in Teilbereichen wiederherstellten. In diesem Sinne propagierte *Paul de Lagarde* (1827-1891) die Errichtung einer nationalen Religion, *Julius Langbehn* (1851-1907) die Versenkung in die nationale Kunst, Lagarde und selbst noch Nohl die Reagrisierung Deutschlands, in der Hoffnung auf die Wiederherstellung traditioneller Lebensweisen.

In der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik der Weimarer Zeit erstrebten führende Vertreter wie z.B. Nohl die Konstitution des Volkes als Ganzheit durch den Geist; diese kann nur aus einer einheitlichen Bildung hervorgehen. Ihr Ziel ist „der aktive Aufbau einer nationalen geistigen Welt als eines höheren Lebensganzen“.³⁸ In ähnlicher Weise formulierte Flitner die Aufgabe einer Regeneration des Volkes als des menschlichen Ganzen. Er sah zwar wesentliche gesellschaftliche Prozesse wie z.B. die Versachlichung, die Technologisierung und die Wissenschaftsentwicklung im 19. Jahrhundert als partiell positiv an, beklagte aber zugleich die Verweltlichung, die Ent-Sakralisierung aller Lebensverhältnisse, die Individualisierung, die zur Vermassung führte und die alte Volksgemeinschaft auflöste. Demgegenüber stellte Flitner fest: „Unser Ideal ist diese ‚Volksgemein-

schaft‘ noch heute“.³⁹ Daher ist es notwendig, „daß der Weg des Jahrhunderts zu einem Teil zurückgegangen werden muß, weil er vom wahren Leben abführt“.⁴⁰ Flitner forderte daher: „Wiederherstellung der sakralen Bindungen“⁴¹, „Wiederaufrichtung des Menschen durch Gemeinschaft“⁴², „die Zurückführung zu der alten Volksordnung“.⁴³

Auch für Peter Petersen ist das entscheidende zu erhaltende bzw. wiederherzustellende Ganze das Volk. Allerdings ist Volk bei Petersen stärker biologisch bestimmt als in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. „Volk“ hat zwar auch eine gemeinsame Sprache, Kultur, Geschichte. „Jedoch die Sprache bleibt stets nur Mittel, denn das Einigende und Gemeinsame liegt hinter der Sprache. Es ist das, was wir das Volkstum nennen ...“⁴⁴ Das eigentliche Fundament des Volkes reicht tief in die Vitalsphäre, die von Petersen mit der Metapher des gemeinsamen „Blutes“ benannt wird. Die Ganzheit des Volkes wurzelt also nicht im Geist, sondern in der Blutgemeinschaft und der ihr entspringenden Liebe. „Im Blut wohnt das Leben, im Blut wohnt alles, was zur Urmacht des Lebens gehört. ... Es ist die Liebe, die Blut zu Blut treibt“.⁴⁵ Sie konstituiert letztlich die Einheit des Volkes: „Zum Volke gehört wahrhaft und allein, wer dieses Volk liebt, und zwar jeden in diesem Volk, einerlei ob reich oder arm, in Bluse oder Frack, und der fähig ist, über all das viele Trennende hinweg doch die Volkseinheit zu erfassen ...“⁴⁶

Man kann zusammenfassend zunächst feststellen, dass die Inszenierung des Ganzen als Volk in der Reformpädagogik häufig anzutreffen ist. Denn die Vorstellung von Ganzheiten völkischer Art findet sich auch bei anderen reformpädagogischen Autoren, so bei Hermann

37 N. Kleinfeld, Wiederentdeckung der Ganzheit. Zur Bedeutung idealistischer Ganzheitsansätze im Deutschen Reich am Ende des 19. Jahrhunderts und zum Begriff der Ganzheit bei William Stern, Oldenburg 1997, S.37.

38 H. Nohl, Die deutsche Bewegung in der Schule, in: Nohl, Pädagogik aus dreißig Jahren, a.a.O. (Anm. 16), S.39-49, Zitat S.45.

39 Flitner, Neue Wege der Erziehung und Volksbildung, a.a.O. (Anm. 27), S.186.

40 Ebd., S.212.

41 Ebd., S.186.

42 Ebd., S.187.

43 Ebd., S. 228.

44 P. Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, Berlin 1924, S.241.

45 Ebd., S.244.

46 Ebd., S.245.

Lietz, bei Berthold Otto (der vom Gesamtwesen des Volkes spricht), bei Ludwig Gurlitt (der den Begriff Vaterland braucht), bei Hugo Gaudig (der die Entwicklung zur deutschen Volkswesenheit erstrebt). Es besteht also bei vielen Autoren Übereinstimmung darüber, dass „Volk“ eine wesentliche soziale Konkretion der gesuchten und erstrebten Ganzheit ist. Zugleich ist allerdings festzuhalten, dass die inhaltliche Ausfüllung des Begriffes von Autor zu Autor höchst unterschiedlich ist, je nachdem welche wissenschaftstheoretische oder philosophische Position zugrunde gelegt wird. Man kann etwas zugespitzt sagen: Alle wollen Volk, aber jeder anders. Die Aufhebung der Differenzen, die man von dem Ganzheitsansatz aus erhofft, wird also gerade nicht erreicht.

6. Ganzheit und Individualität

Trotz der Bedeutung der überindividuellen Ganzheiten, für die man sich notfalls opfert und sein Leben hingibt⁴⁷, betonen die Mehrzahl der Reformpädagogen vor und auch nach dem Ersten Weltkrieg die Bedeutung der Individualitäten als kleinster Teil von sozialen Ganzheiten. Petersen entwickelt das Konzept einer vollendeten Wechselwirkung von Individuum und ganzheitlicher Gemeinschaft. Kein Einzelner könne sich

„von allen Bindungen durch die Gesamtheit lösen Doch soll damit nicht gelehrt werden, dass das Individuum in der Gesamtheit untergehe Jede Gesamtheit setzt sich aus Individuen zusammen und das heißt immer ... sie wird getragen von diesen Individuen, ist abhängig von diesen Einzelnen“⁴⁸

Und bei Nohl lesen wir: „Es bleibt aber dabei, dass das individuelle Moment ... gegenüber dem universalen für den Erzieher den entscheidenden Ton zu tragen hat: er ist verantwortlich für das Subjekt“⁴⁹

Kerschensteiner vertritt einerseits die These, „daß die Gesellschaft nur ein einziges Ziel der

Erziehung haben kann, das Ziel aus dem Zögling ein brauchbares Mitglied der Gesellschaft zu machen.“⁵⁰ An anderer Stelle formuliert er noch zugespitzter, dass das Ziel der Erziehung der „brauchbare Staatsbürger“ sei. Andererseits hat aber auch der Einzelne ein Recht gegenüber der Gesellschaft bzw. dem Staat, dass sie ihn bei dem Streben nach Vollendung der Persönlichkeit unterstützen. Denn „das ideale und unbestreitbare Recht des Einzelnen ... ist nach Maßgabe seiner Erziehungsfähigkeit erzogen zu werden.“⁵¹ Hugo Gaudig geht stärker noch als Kerschensteiner von der Idee der Persönlichkeit als Leitidee aus. Er warnt ausdrücklich vor „der Tendenz der Unterdrückung des individuellen Lebens durch die Gesellschaft als einer ... unserer Anschauung feindlichen Tendenz“⁵² und betont „das Recht der Persönlichkeit auf eigengesetzliche Selbstbestimmung.“⁵³ Andererseits muss der Einzelne auch den Forderungen der Gesellschaft nachkommen.

„Die Gesinnung, die die Gesellschaft für ihr Kulturleben von den Einzelnen fordert, die Gesinnung der Teilnahme, der Hingabe, der Opferbereitschaft usw. ist nicht ein Unwesentliches, was auch fehlen kann ...; so gewiß vielmehr eine höher geartete Gesellschaft ohne diese Gesinnung unmöglich ist ..., so gewiß muß der Einzelne ... ebendiese Gesinnung besitzen und betätigen.“⁵⁴

Persönlichkeit und Kulturgesellschaft stehen sich also gleichberechtigt gegenüber.

„So stehen einander gegenüber die Gesellschaft, die in der Entwicklung persönlichen Lebens eine ihrer wesentlichen Aufgaben sieht und Persönlichkeiten zu Trägern ihrer allgemeinen Lebensaufgaben will, und die Persönlichkeiten, die innerhalb der Kulturgesellschaft für ihre Eigenart den notwendigen Spielraum zu besitzen sicher sind ...“⁵⁵

50 Kerschensteiner, a.a.O. (Anm. 34), S.127.

51 Ebd., S.137.

52 H. Gaudig, Die Schule im Dienst der werdenden Persönlichkeit, Leipzig 1922, S.259.

53 Ebd., S.266.

54 Ebd.

55 Ebd., S.267.

47 Ebd., S.182.

48 Ebd., S.40f.

49 H. Nohl, Die Theorie der Bildung, in: ders./L.Pallat (Hg.), Handbuch der Pädagogik, Bd. 1, Langensalza 1933, S.3-80, hier S.18.

Diese Balance zwischen dem Ganzen und dem Individuellen verschiebt sich gegen Ende der Weimarer Republik allerdings immer mehr zu Ungunsten der Individualität – nicht bei allen Reformpädagogen, aber doch bei einer größeren Gruppe. Das zeigt sich bei Petersen in der häufigen Betonung der Bindungen, denen die Individualitäten unterliegen. Nohl schreibt in dem Nachwort von 1935 zur Neuauflage seiner Handbuchartikel über die Pädagogische Bewegung und die Theorie der Bildung, dass im Frühling 1933 die Individualpädagogik in die Staatspädagogik umgeschlagen sei. Und nachdem Nohl die Gegensätze und Widersprüche der Zeit gekennzeichnet hat, stellt er fest: „Jedenfalls hat der nationalsozialistische Staat die Überzeugung der pädagogischen Bewegung hinter sich, wenn er hier radikal zugreift und die Ganzheit oberhalb aller dieser Gegensätze herausarbeitet“.⁵⁶

Diese Verschiebung zum Ganzen hin zeigt sich dann bei vielen pädagogischen Autoren zu Beginn des Nationalsozialismus, als eine Politisierung und Ideologisierung des Ganzheitsbegriffs stattfindet. Bei *Artur Kern* (1902-1988), dem Begründer des ganzheitlichen Lesenslernens, finden wir die These: „Der grundlegende Satz des Neuen: Das Ganze ist vor dem Teil. Teil ist Teilglied, d.h. es ist der Ganzheit eingegliedert, erhält Sinn und Funktion allein vom Ganzen her ...“.⁵⁷ Und die Konkretisierung des Ganzen findet nicht in den Gemeinschaften von der Familie bis zum Volk statt, sondern im totalen Staat. Kern stellt fest: „Am deutlichsten hat sich dieses Prinzip im Politischen zur Geltung gebracht. Hitler schuf den totalen Staat, den Ganzheitsstaat“.⁵⁸ Dabei geht jeder spezifische geistige Inhalt des Ganzheitsbegriffs verloren. Als Gesamtidee erscheint nichts anderes mehr als die nackte Idee der Totalität. Die pädagogische Aufgabe besteht daher allein darin, „Totalität“ – was auch immer damit gemeint sein mag – zu realisieren. Auch andere Autoren jonglieren oft mit dem Begriff der Totalität, der

dem Begriff der Ganzheit gleichgesetzt wird. *Paul Krannhals* (1883-1934) sieht als Aufgabe der Pädagogik die Erziehung des deutschen Menschen im Geiste der organischen ganzheitlichen Weltanschauung. Ihr Kern ist eine totale Hingabe des Menschen, in der „heldischer Sinn, Aufopferungsfähigkeit, selbstloser Dienst am überindividuellen Lebensganzen des Volkes ... eine Selbstverständlichkeit sind“.⁵⁹ Dabei verliert die Individualität jeden Rest von Eigenständigkeit; sie ist nur da, um eingegliedert zu werden.

7. Ganzheit: Alternativen zum Volksbegriff

Unsere Überlegungen haben gezeigt, dass in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts die historische Konkretisierung von Ganzheit häufig im „Volk“ gesucht wurde, bzw. in der Familie als einem Element des Volkes. Dabei war der Begriff des Volkes häufig mit problematischen ideologischen Vorstellungen belastet. Schon in der Pädagogik der 1920er Jahre finden sich auch alternative inhaltliche Bestimmungen von Ganzheit. Gemeinsame Kriterien dieser Versuche, Ganzheit anders zu denken, bestehen darin, dass erstens Ganzheit nicht einen naturhaften Organismus meinen soll, sondern ein von Menschen geschaffenes und auch von Menschen veränderbares soziales Gebilde; und dass zweitens diese sozialen Gebilde „lebensoffen“ in dem Sinne sein sollen, dass sie keine für alle Mitglieder gültigen Ziele und bindenden Normen festzulegen suchen. Diese alternativen gesellschaftlichen Ganzheiten entstehen auf dem Boden von drei Gruppierungen der deutschen Pädagogik: 1. den Pädagogen aus der liberal-demokratischen, später auch sozialdemokratischen Tradition der deutschen Lehrerschaft; zu nennen wären hier die Bremer Reformler um Gansberg, die Vorkämpfer der Hamburger Alternativschulen, Johannes Tews; 2. den Reformpädagogen, die im demokratischen Sozialismus verankert sind wie Löwenstein, Karsen oder Deiters; 3. den im national-

56 H. Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 2., durchges. u. mit einem Nachwort versehene Aufl., Frankfurt/M. 1935, S.227.

57 A. Kern, Die Idee der Ganzheit in der völkischen Schulreform, in: Die deutsche Schule 37(1933)12, S.619.

58 Ebd.

59 P. Krannhals, Das organische ganzheitliche Denken und die völkische Erziehung, in: Die deutsche Schule 37(1933)12, S.598.

liberalen Denken verankerten Pädagogen wie Kerschensteiner.

Die Pädagogen, denen die Kategorie „Volk“ aus ideologischen Gründen zur Kennzeichnung des Ganzen nicht mehr brauchbar erschien, suchten nach neuen Vorstellungen als Alternativen. *Fritz Karsen* (1885-1951) entwickelte in den frühen 1920er Jahren die Vorstellung von der „werdenden Gesellschaft“.⁶⁰ Unter diesem Signum wird das Ganze als ein produktiver Lebens- und Arbeitszusammenhang vorgestellt, der in ständigem Wandel begriffen ist. „Die neue Gesellschaft ist die Gesellschaft des arbeitenden Volkes, die Gesellschaft derer, die die Auflösung der bürgerlichen Formen nicht nur als eine innere erkannt, sondern auch als eine äußere erlebt haben.“⁶¹ Die Dynamik des Wandels geht dabei von dem Verfall der kapitalistischen bürgerlichen Wirtschaft einerseits und von dem Aufbau eines neuen Arbeits- und Wirtschaftslebens andererseits aus. Im Zentrum des Denkens bei dem frühen Karsen steht daher die Frage, wie das reale Leben in Wirtschaft und Gesellschaft beschaffen sein muss, wenn produktive Arbeit im zukünftigen Gemeinschaft freier Menschen geleistet werden soll. In dem Begriff des Werdens steckt zudem die Vorstellung, dass – anders als bei der Vorstellung von dem „ewigen“ Volk – die Gesellschaft (noch) nicht fertig und festgeschrieben ist. Denn letztlich hat die werdende Gesellschaft ihre Zukunft immer noch vor sich. Wesentlichste Aufgabe der Erziehung ist es daher, die Zukunft offen zu halten. „Der Weg der Bildung ist das Leben selber mit der Fülle seiner Beziehungen zu Menschen und Dingen ...“⁶²

Rückt Karsen die „werdende Gesellschaft“ als Wirtschaftsgemeinschaft in den Mittelpunkt, so geht *Paul Oestreich* (1878-1959) von dem Begriff der Kultur aus.⁶³ Dabei versteht er unter Kultur nicht bestimmte objektive Gegebenheiten, denn „alle ‚objektive Kultur‘ ist in Frage gestellt! Welche Besitz-, Glaubens-, Wissens-

Rassen-, Familienwerte sind noch unbezweifelbar, unangreifbar und unangegriffen?“⁶⁴ Gegen alle diese Verengungen formuliert Oestreich die These, dass von Kultur nur dann die Rede sein kann, wenn jedes Glied der betreffenden gesellschaftlichen Organisation von einem Gesamtbewusstsein oder Gesamtgefühl getragen wird. Das führt dann dazu, dass jede Tätigkeit, so umgrenzt sie auch sein mag, mit dem Blick auf das Ganze getan wird. „Besteht Kultur, so wird alle Teilarbeit vollbracht aus der Sehnsucht zum Ganzen mit dem Blick auf die Gesamtheit.“⁶⁵ Dieses Ganze kann heute nach Oestreichs Auffassung nicht mehr die Kultur eines Volkes oder einer Schicht sein, sondern „in der Zeit sich ständig ausbreitender und intensivierender Zivilisation ist nur noch eine Menschenkultur möglich.“⁶⁶ Freilich ist unsere gegenwärtige Welt de facto kulturlos, „denn ihr fehlt jedes Gesamtbewusstsein und Gesamtgefühl.“⁶⁷ Die Menschheitskultur ist deswegen eine Vision der Zukunft, die nur in planvoller Erziehungsarbeit angestrebt werden kann. Die Aufgabe der Erziehung wird darin bestehen, zwischen den Menschen neue Gemeinschaften zu schaffen, die sich auf die Bereitschaft zu „gegenseitiger Lebenshilfe“ gründen und in denen die verschiedenen Formen der Herrschaft von Menschen über Menschen wie Kapitalismus, Militarismus und Kriege, die Rangstufen, die bindenden Gemeinschaften und die verpflichtenden „Bewegungen“ aller Art verschwinden. Denn die Erziehung zur Menschheitskultur setzt Offenheit und Gestaltungsfreiheit voraus.

Auch bei Kurt Löwenstein⁶⁸ findet sich die ganzheitliche Vorstellung der „werdenden Gesellschaft“, denn die anvisierte sozialistische Gemeinschaft ist eine Hoffnung der Zukunft. „Vom Standpunkt der Erziehung gesehen ist die Gesellschaft, für die wir das Kind erziehen, nicht etwas Gegebenes, sondern etwas Aufgegebenes, keine Anpassung und Reproduktion,

60 F. Karsen, *Die Schule der werdenden Gesellschaft*, Stuttgart/Berlin 1921.

61 Ebd., S.17.

62 Ebd., S.38.

63 P. Oestreich, *Die Schule zur Volkskultur* (zuerst 1923), Rudolstadt [1945].

64 Ebd., S.28.

65 Ebd., S.13.

66 Ebd.

67 Ebd., S.14.

68 K. Löwenstein, *Sozialismus und Erziehung. Eine Auswahl aus den Schriften 1919-1933*, Wien 1976.

sondern Neugestaltung und Schöpfung.⁶⁹ Der Angelpunkt dieser sozialistischen Gemeinschaft ist die Solidarität der Menschen miteinander. Solidarität meint, dass jeder zu seinem Recht kommt und dass jeder seine Potentiale ausschöpfen kann. „Nur in der solidarischen Gemeinschaft ist überhaupt erst Eigenart möglich, nur dort können Sonderbegabungen sich zur vollen Entfaltung bringen, da die gegenseitige Hilfe die Sonderart stützt und schaffend sie ergänzt.“⁷⁰ Freilich darf man nicht vergessen, dass Löwenstein, wenn er das Solidaritätsbewusstsein in seiner „Innigkeit und Tiefe“ feiert, zunächst an die proletarische Masse denkt. Doch gelten die Kriterien der sozialistischen Gemeinschaft letztlich für alle Menschen.

In Löwensteins Werken finden sich vor allem vier Kriterien der solidarischen sozialistischen Gemeinschaft:

1. Ökonomisch gesehen ist die Gemeinschaft die Besitzerin der Produktionsmittel. Als solche produziert sie den Gemeinschaftsbedarf unter Ausschaltung jeglicher Ausbeutung. Dazu gehört auch, dass keine Erziehung zur Ausbeutung stattfindet, d.h. dass die Kinder nicht mit Wissen und Fähigkeiten ausgestattet werden, die ihre zukünftige Ausbeutung als Arbeitskräfte ermöglichen bzw. erleichtern.
2. Im Felde von Bildung und Erziehung besteht die Leitvorstellung darin, dass das Kind der Träger der werdenden Gesellschaft ist. Erziehung ist darum das Wachstum im gesellschaftlichen Bewusstsein. D.h. Erziehung geschieht in Gemeinschaft und für Gemeinschaft; Lernen ist nicht ein Wettlauf um die besten Noten, kein Konkurrenzkampf um individuellen Aufstieg, ist inneres Bedürfnis und kein heteronomer Zwang. „Die lebendige, schaffende Gemeinschaft ist das sozialistische Bildungs- und Erziehungsideal. Diese Gemeinschaft verträgt keinen äußeren Zwang.“⁷¹ Mit dem Verzicht der Erwachse-

nen auf Zwang entsteht der Respekt vor dem Kind, der schließlich zu Gleichberechtigung aller führt. „Das Kind ist kein unreifer Erwachsener. Auch die kindliche Vernunft will respektiert werden. Auch Kinder und gerade Kinder wollen Eigenes wissen, Eigenes wollen und Eigenes tun. Sie wollen nicht Anhängsel der Gemeinschaft sein.“⁷²

3. Gesellschaftlich gesehen ist das Ganze ein Lebenszusammenhang, in dem die traditionellen Schranken der persönlichen Entfaltung aufgehoben sind. Beseitigt werden die so schwer zu überwindenden Trennungslinien zwischen Klassen, Ständen und Schichten ebenso wie die zwischen den Berufen und den Geschlechtern. Alle diese Trennungen werden als nicht naturgegeben erkannt, sondern als von Menschen gemacht. Die aufklärerische Idee vom Menschen als dem vernünftigen Macher seiner Gesellschaft findet sich wieder in den vielfältigen Vorstellungen, dass die Menschen sich zu Kollektiven, Genossenschaften und Gemeinschaften zusammenschließen, d.h. den gesellschaftlichen Zusammenhang, in dem sie leben und wirken wollen, selbst begründen.
4. Politisch gesehen bringt Löwenstein das Ganze auf den Begriff der Demokratie. „Demokratie ist eine solche Tendenz der werdenden Gesellschaft.“⁷³ Löwenstein belegt das mit der Entstehung demokratischer Staatsformen in Deutschland seit 1918, mit der Notwendigkeit – wenn auch nicht immer mit der Realisierung – demokratischer Strukturen im Wirtschafts- und Arbeitsprozess, mit dem Verschwinden des alten Obrigkeitsstaates und ganz allgemein mit dem Entstehen eines politischen Lebens. „Der demokratische Staat dokumentiert sich für uns in dem ganzen politischen Leben. Der Kampf der politischen Parteien, die Durchorganisation wirtschaftlicher, beruflicher, wissenschaftlicher, künstlerischer, sittlicher Zwecke und ihre Verbindung mit öffentlichem Interesse bildet die Anfänge der neu sich bildenden staatlichen Gemeinschaft.“⁷⁴ Diese wird sich

69 K. Löwenstein, *Das Kind als Träger der werdenden Gesellschaft* (zuerst 1924), in: Löwenstein, a.a.O. (Anm. 68), S.89-211, hier S.98.

70 K. Löwenstein, *Sozialistische Schul- und Erziehungsfragen* (zuerst 1919), in: Löwenstein, a.a.O. (Anm. 68), S.21-87, hier S.35.

71 Ebd.

72 Ebd., S.47.

73 Löwenstein, a.a.O. (Anm. 69), hier S.115.

74 Ebd., S.188, 119.

freilich nur auf Dauer etablieren, wenn es gelingt, so Löwenstein, „eine starke positive Einstellung unserer Kinder für den demokratischen Staat“ zu erzeugen.⁷⁵ Das setzt voraus, dass wir „demokratische Lebensformen und demokratische Lebensaufgaben in das Leben unserer Kinder“ hineinbringen.

Löwensteins Argumentation hebt sich in zwei Punkten deutlich von den konservativen (Volks-) Ganzheitsbegriffen ab. Erstens wird das demokratische Ganze nicht als eine fertige Entität verstanden, der man sich nur noch anschließen und einzugliedern braucht. Das Ganze geht vielmehr aus der Tätigkeit der größeren und kleineren Gemeinschaften hervor, einer Tätigkeit, die ihrem Wesen nach unabschließbar ist. Das Ganze ist also nicht Sein, sondern Prozess, nicht ewig, sondern dauernd. Zweitens ist dieses Ganze nicht eine monolithische Einheit, sondern es besteht aus einer Vielzahl von Komponenten politischer, wirtschaftlicher, kultureller, bildungsmäßiger Provenienz.

Die theoretischen Vorstellungen der sozialdemokratisch/sozialistischen Pädagogen über die „werdende“ oder „neue“ Gesellschaft fanden in der Weimarer Republik ihre Realisierung in einer Reihe von Modellen einer reformorientierten schulischen Praxis. Zu denken ist dabei an die elf Berliner Lebensgemeinschaftsschulen, die Versuchsschulstatus hatten, an die Hamburger und Bremer Alternativschulen, an die Versuchsschulen in Magdeburg, Leipzig und Dresden, an die sogenannten Weltlichen Schulen,⁷⁶ die zwar keinen Versuchsschulstatus, aber oft reforminteressierte Lehrer- und Elternschaften hatten, und an die beiden höheren Versuchsschulen in Berlin, die von *Wilhelm Blume* (1884-1970) von 1922 bis 1934 geleitete Schulfarm Insel Scharfenberg und der von Fritz Karsen begründete Neuköllner Schulkomplex.⁷⁷

Diese Schulen vertraten zwar mehr oder minder verschiedene Varianten reformierter Pädagogik, sie stimmten aber darin überein, dass sie ganzheitlich im Sinne der Verknüpfung einer Vielfalt von erzieherischen Möglichkeiten arbeiteten. In den besten dieser Schulen wurde die „werdende“ Gesellschaft in Form einer lebendigen Schulgesellschaft vorweggenommen. So gehörte zu diesen Schulgesellschaften – um nur ein paar Perspektiven zu nennen – die Zusammenarbeit von Lehrern, Schülern und Eltern; das Lernen in Arbeitsgruppen, die gemeinsame Erziehung von Jungen und Mädchen, die Verbindung von kognitivem und handwerklichem Lernen z.B. in den Schulgärten oder Gartenarbeitschulen, die Gestaltung von Festen und Feiern, von Theater- und Musikaufführungen, die die Schulen zu kulturellen Mittelpunkten in ihrem Bezirk werden ließen. In diesem Sinne formulierte die 308. Volksschule in Berlin ihre Ziele:

„Ziel: Der kulturbewußte und kulturwillige, der gemeinschaftsbewußte und gemeinschaftswillige Mensch der werdenden Gesellschaft. Ihn kennzeichnen undogmatisches, kritisches Denken und selbstständiges Handeln, freiwilliges Ein- und Unterordnen aus der Erkenntnis sachlicher Notwendigkeit, gemeinsamer Verpflichtung und gemeinsamer Haltung.“⁷⁸

Ohne dass der Begriff fällt, ist hier letztlich das Programm einer Erziehung umrissen, das demokratische Aufgaben und Lebensformen in die Schule hinein trägt.

Als eine weitere Alternative zu den völkisch eingefärbten politisch-ideologischen Ganzheitsvorstellungen soll schließlich noch auf den „Vernunftstaat“ Kerschensteiners hingewiesen werden. Bei Kerschensteiner findet sich eine dezidierte Ablehnung der organischen Staatstheorien, die den Staat als eine Art Lebewesen verstanden.

„Der Staat, stellt Kerschensteiner fest, ist und bleibt ein sehr viel lockerer Menschenverband als der Zellenverband des Individuums ist ... In je-

75 Ebd., S.118.

76 Weltliche Schulen bzw. die sogenannten Sammelklassen waren Schulen ohne Religionsunterricht, die auf Antrag der Eltern eingerichtet werden konnten.

77 Vgl. R. Lehberger, Die städtischen Versuchsschulen in der Weimarer Republik, in: I. Hansen-Schaberg/B. Schonig (Hg.), Reformpädagogik, Geschichte und Rezeption, Hohengehren 2002, S.84-120; ders. (Hg.), Weimarer Versuchs- und Reformschulen am Übergang zur NS-Zeit, Hamburg 1994.

78 Organisation und Arbeit der 308. Volksschule in Berlin, in: I. Hansen-Schaberg (Hg.), Die Praxis der Reformpädagogik, Dokumente und Kommentare zur Reform der öffentlichen Schulen in der Weimarer Republik, Bad Heilbrunn 2005, S. 103.

dem staatlichen Menschverband können Tausende von ganz beliebigen Menschenindividuen ausscheiden, ohne zugrunde zu gehen. Sie werden Elemente eines anderen Staatsverbandes.“⁷⁹

Was das Verhältnis von Individualität und Ganzheit betrifft, so stellt Kerschensteiner fest, dass der Vernunft- und Verfassungsstaat „mit steigender Kultur der Individuen immer weniger an eigener Befehls- und Zwangsgewalt bedarf.“ Zwar wird für Kerschensteiner auch von den Bürgern des Staates Dienst- und Opferbereitschaft verlangt, doch gelten für alle Bürger zugleich auch die Forderungen nach Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit, Forderungen, die das Individuum vor der Überwältigung durch den Staat schützen sollten. Der Staatsbegriff Kerschensteiners erweist sich also als auf dem Weg zu einer liberalen Ganzheitsvorstellung befindlich.

8. Zum Begriff der Ganzheit in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts

a. Ganzheit in der Esoterik-Szene

In den Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg und in den Gründerjahren der Bundesrepublik spielte der Begriff der Ganzheit im Sinne von überindividuellen Entitäten zunächst nur eine geringe Rolle im wissenschaftlichen oder pseudowissenschaftlichen Diskurs. Insbesondere schien die Vorstellung vom Volk als der zu erstrebenden Ganzheit nach der Diskreditierung des Volksbegriffs im nationalsozialistischen Deutschland überholt zu sein. Erst von den 1960er Jahren ab entstand wieder ein Diskurs über Ganzheit, der dann seit den 70er Jahren zu einer großen Zahl von Veröffentlichungen über ökologische Zusammenhänge, Holismus, ganzheitliches Denken, ganzheitliches Leben, spirituelle Erfahrungen, Bewusstseinsweiterung, ganzheitliche Medizin etc. führte. Hintergrund dieses Booms war offensichtlich die Spiritualisierung von Teilen der Alternativszene als Vorläufer der New Age Bewegung am Ende der 60er Jahre.⁸⁰

Bei der modernen Thematisierung des Ganzheitsbegriffs sind vor allem drei Ansätze zu unterscheiden:

1. Es gibt eine rationale, der aufklärerischen Tradition verpflichtete Analyse der Folgeprobleme, die sich aus der Nichtberücksichtigung von ganzheitlichen Lebenszusammenhängen bei Eingriffen in die Natur ergeben. Die Vernunft, die die Ausbeutung der Natur organisiert, stellt sich sozusagen selbst.
2. Es gibt Ganzheit als wegweisendes Ethos, d.h. Ganzheit wird als normativer Begriff formuliert, und es wird dann festgestellt, welche Denk- und Verhaltensweisen diesen Normen entsprechen.
3. Es findet, und das ist heute die am weitesten verbreitete Form der In-Anspruch-Nahme von Ganzheit, eine Mythologisierung von Ganzheitsvorstellungen in der Esoterik-Szene statt, indem diesen Vorstellungen eine besondere Sinngewandtheit und Heilungskraft zugeschrieben wird. Das Versprechen ist Erlösung von allen körperlichen und insbesondere psychischen Leiden an der modernen Kultur. Dafür werden Angebote verschiedener Wege zur Ganzwerdung unterbreitet, bei denen lebensphilosophische Elemente und Elemente fernöstlicher Kulturen und Religionen vermischt werden. „Bei der Arbeit an einem ‚ganzheitlichen Welt- und Menschenbild‘ begab man sich dann in den kulturellen Steinbruch: Von Yoga bis Zen, von Kybernetik bis Astrologie, von Marxismus, Anarchismus, von Christus, Laotse und Castaneda bis hin zu Jung und Reich, alles wurde zum Ganzheitskuchen verbacken“.⁸¹

Die Vielfalt der Themen ist unüberschaubar. Die Folge ist, dass insbesondere dieses esoterische Ganzheitsdenken jede inhaltliche Bestimmtheit verliert. Die Behauptung, man mache sich oder sei auf dem Weg zur Ganzheit bedeutet daher in vielen Fällen nicht mehr, als daß man mit seiner Situation in der Gesellschaft unzufrieden ist und etwas anderes verdient zu haben glaubt.

⁷⁹ Kerschensteiner, a.a.O. (Anm. 34), S.65.

⁸⁰ K.-H. Joepen, *Komplexe Ganzheitlichkeit. Karriere eines Bluff-Begriffs*, Blaubeuren/Ulm 2005, S.49.

⁸¹ Ebd., S.50.

b. Ganzheit in der Pädagogik

Parallel zur Entwicklung des Ganzheitsdenkens in den verschiedenen subkulturellen Szenen finden sich auch in der Pädagogik von den 1950er Jahren ab wieder ganzheitliche Ansätze. Allerdings ist der Gebrauch des Begriffes hier nicht von großen Heils- und Sinnfindungserwartungen getragen. Die Erwartungen sind bescheidener und nüchterner. Es geht den Autoren darum, ein didaktisches Instrumentarium zu gewinnen, mit dem es möglich ist, einerseits bestimmte Grenzen der Unterrichtsorganisation, insbesondere die Grenzen der Fächer, aufzuweichen, andererseits Verknüpfungen und Verbindungen zwischen verschiedenen Themen des Unterrichts vorzunehmen. Ganzheitlich sind dabei die Verfahrensweisen, in denen fächerübergreifende und/oder sinnkonstituierende Aktivitäten vorgenommen werden.

Gerhard Linde stellt in seiner umfassenden Studie „Untersuchungen zum Konzept der Ganzheit in der deutschen Schulpädagogik“ fest, dass Ganzheit als didaktisches Prinzip ein häufig gebrauchter Terminus schon in der Weimarer Republik und daran anknüpfend in den 1950er Jahren und Schlagwort für unterschiedliche Strömungen gewesen sei.⁸² So finden sich neben Arbeiten über die Fundierung des pädagogischen Ganzheitsdenkens in der Psychologie Untersuchungen über ganzheitliche Unterrichtsverfahren im Allgemeinen⁸³, ferner Untersuchungen über ganzheitliche Verfahrensweisen in einzelnen Arbeitsfeldern wie ganzheitliches Lesenlernen, ganzheitliches Rechnen oder ganzheitlicher Gesamtunterricht.⁸⁴ Linde kommentiert diese Entwicklung zurückhaltend.

„Wenn wir heute in der Geschichte der Pädagogik den Terminus Ganzheitspädagogik benutzen, so sollte darunter ein Sammelbegriff verstanden werden, der ganzheitliches Lesenlernen, gewisse For-

men des Gesamtunterrichts und Jena-Plan-Unterricht ebenso umfasst, wie er ein allgemeines emotional bestimmtes Bedürfnis nach Ganzheit ausdrückt sowie den Wunsch, die herausragenden Ergebnisse der Reformpädagogik aus der Zeit von vor 1933 ... nicht in Vergessenheit geraten zu lassen. ... Einen Schritt in Richtung auf die Realisierung von Ganzheit im Sinne eines neuen Paradigmas in der Pädagogik hat diese Phase nicht erbracht.“⁸⁵

Eine tiefere bildungsphilosophische Verwendung und Analyse des Ganzheitsbegriffs fand erst seit dem letzten Viertel des Jahrhunderts statt. Zu erwähnen ist hier etwa Hans Ernsts Versuch, im Rückgriff auf die Ganzheitspsychologie der Leipziger Schule eine Theorie ganzheitlichen Lernens auf dem Hintergrund eines ganzheitlichen Menschenbildes zu entwerfen.⁸⁶ Einige Jahre später versuchte der gleiche Autor, das Ethos einer allgemeinen Bildung zu entwickeln. Ernst unterscheidet dazu zwei universale Gestaltungen des Ethos, die der Bildung zugrunde liegen, das „Gruppenethos“ und das „Familienethos“, und vertritt die These, dass zu einer ganzheitlichen Bildung beide Gestaltungen des Ethos in einer ausgewogenen Balance gehören. „Geschichtsmächtig und evolutiv fruchtbar waren ... bisher nur Bildungsideen, die ganzheitlich das Familien- und Gruppenethos umfassen.“⁸⁷ Zu verweisen ist schließlich noch auf Albert Bergers Untersuchung über den Zusammenhang von ganzheitlichen Ansätzen und Bildung. Berger arbeitet heraus, „daß sich in der aktuellen Debatte um fächerverbindenden Unterricht die Legitimationsbemühungen immer wieder auf den Begriff der Ganzheitlichkeit beziehen.“⁸⁸ Diesen Begriff schlüsselt Berger nach drei Dimensionen auf: Personale Ganzheit des lernenden Subjekts – vorausgesetzte Ganzheit der zu erkennenden Welt – Ganzheit handlungsleitender Wertesysteme. Mit diesem umfassenden rationalen Zugriff auf das Problem der Ganzheit trägt Berger

82 G. Linde, Untersuchungen zum Konzept der Ganzheit in der deutschen Schulpädagogik, Frankfurt/M. u.a. 1984, S.168.

83 Vgl. J. Wittmann, Theorie und Praxis eines ganzheitlichen, analytisch-synthetischen Unterrichts, Potsdam 1933.

84 Vgl. A. Kern (Hg.), Die Idee der Ganzheit in Philosophie, Psychologie, Pädagogik und Didaktik, Freiburg u.a. 1965.

85 Linde, a.a.O. (Anm. 82), S.169.

86 H. Ernst, Humanistische Schulpädagogik, Bad Heilbrunn 1993.

87 H. Ernst, Ganzheit und Menschlichkeit, Würzburg 1997, S.23.

88 A. Berger, Bildung und Ganzheit, Frankfurt/M. 2002, S.162.

wesentlich dazu bei, den Ganzheitsbegriff von vielen seiner Mystifizierungen zu befreien.

Diesen positiven In-Anspruch-Nahmen des Ganzheitsbegriffs stehen allerdings auch sehr kritische Auseinandersetzungen mit ihm gegenüber. Joachim Kahlert weist darauf hin, dass Ganzheitsvorstellungen leicht gesellschaftspolitisch für totalitäre Ideologien funktionalisierbar sind. Ferner stellt er fest, dass Ganzheitsvorstellungen pädagogisch wenig ergiebig, vage und nahezu beliebig konkretisierbar seien. So läuft seine Analyse der Brauchbarkeit des Ganzheitsbegriffs auf ein „Plädoyer für einen Abschied von unergiebigem Begriffen“ hinaus.⁸⁹ Die unterschiedlichen Einschätzungen zeigen, dass der Begriff der Ganzheit in der Pädagogik zwar weit verbreitet, aber keinesfalls zu einer klaren, eindeutigen Grundvorstellung geworden ist. Martin Stahlmann plädiert daher auch dafür, den Ganzheitsbegriff aus dem Repertoire professioneller Begriffe auszuschließen. „Die propagierte Ganzheitlichkeit sollte ... nach der Maxime, daß sich ‚Ganzheitlichkeit‘ und ‚Professionalität‘ ausschließen, ... wenigstens im Kontext professioneller Pädagogik einer kritischen Analyse pädagogischer Prozesse und ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit weichen.“⁹⁰

9. Auswahlbibliographie

a. Quellen

- Flitner, W., Die Pädagogische Bewegung. Beiträge – Berichte – Rückblicke. Gesammelte Schriften, Bd. 4, Paderborn u.a. 1987.
- Gurlitt, L., Der Deutsche und sein Vaterland, Berlin 1906.
- Lagarde, P. de, Deutsche Schriften (zuerst 1878), München 1934.
- Langbehn, J., Rembrandt als Erzieher, Leipzig 1892.
- Nohl, H., Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt/M. 1949.
- Nohl, H., Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie (zuerst 1935), Frankfurt/M. 1970¹¹.
- Otto, B., Der Zukunftsstaat als sozialistische Monarchie, Berlin 1910.
- Petersen, P., Allgemeine Erziehungswissenschaft, Berlin 1924.
- Petersen, P., Der Ursprung der Pädagogik, Berlin/Leipzig 1931.
- b. Sekundärliteratur**
- Berger, A., Bildung und Ganzheit, Frankfurt/M. 2002.
- Deterding, K., Der Reigen des Lebens. Organisch-ganzheitliches Denken in der deutschen Literatur des 19. Jahrhunderts, Würzburg 1993.
- Ernst, H., Ganzheit und Menschlichkeit, Würzburg 1997.
- Faber, R., Wir sind Eines. Über politisch-religiöse Ganzheitsvorstellungen europäischer Faschismen, Würzburg 2005.
- K. Gloy, Das Verständnis der Natur, Bd. 2: Die Geschichte des ganzheitlichen Denkens, München 1996.
- Harrington, A., Die Suche nach Ganzheit. Die Geschichte biologisch-psychologischer Ganzheitslehren: Vom Kaiserreich bis zur New-Age-Bewegung, Reinbek b. Hamburg 2002.
- Joepen, K.-H., Komplexe Ganzheitlichkeit. Karriere eines Bluff-Begriffs, Blaubeuren/Ulm 2005.
- Kerbs, D./Reulecke, J. (Hg.), Handbuch der deutschen Reformbewegungen, Wuppertal 1999.
- Kern, A., Die Idee der Ganzheit in Philosophie, Pädagogik und Didaktik, Freiburg 1965.
- Kleinefeld, N., Wiederentdeckung der Ganzheit. Zur Bedeutung idealistischer Ganzheitsansätze im Deutschen Reich am Ende des 19. Jahrhunderts und zum Begriff der Ganzheit bei William Stern, Oldenburg 1997.
- Linde, G., Untersuchungen zum Konzept der Ganzheit in der deutschen Schulpädagogik, Frankfurt/M. u.a. 1984.

89 J. Kahlert, Ganzheitlich lernen mit allen Sinnen? Plädoyer für einen Abschied von unergiebigem Begriffen, in: Grundschulmagazin 68(2000)12, S.37-48.

90 M. Stahlmann, Ganzheitlichkeit als Illusion. Zur Aktualität eines problematischen Modebegriffs in der Sonderpädagogik, in: Zs. f. Heilpädagogik 52(2001) 6, S.239-244.

Natur

Heinz-Elmar Tenorth

1. Die Tradition der Thematisierung
2. „Natur“ in der „Reformpädagogischen Bewegung“
3. „Natur“ im aktuellen pädagogischen (Reform-)Diskurs
4. Auswahlbibliographie

„Natur“ gehört zu den zentralen Begriffen allen reformpädagogischen Denkens, und sie wird dann selbstverständlich auch in der „Reformpädagogischen Bewegung“ um und seit 1900 in Deutschland wie international intensiv und in ganz unterschiedlicher Weise beansprucht. „Natur“ ist allerdings auch ein klassisches Thema der pädagogischen Reflexion, seit der Antike präsent, und schon in dieser Tradition ist „Natur“ ein Argument, das in unterschiedlichster Weise in der Pädagogik verwendet wird. „Natur“ oder „Natürlichkeit“ wird naturwissenschaftlich verstanden, und dann im Kontext ganz unterschiedlicher Disziplinen, von der Biologie über die Psychologie bis zu den Neurowissenschaften; sie wird aber auch sozialwissenschaftlich und -philosophisch interpretiert, u.a. im Kontext von großen Begriffen wie dem „Leben“ oder in scharfer Abgrenzung z.B. gegen die ‚Kultur‘. In allen diesen Varianten der Thematisierung kommt „Natur“ deskriptiv und analytisch, aber auch normativ vor, wenn man z.B. Lebensweisen und Verhaltensformen als ‚naturgemäß‘ auszeichnet oder vorschreibt.

Den spezifischen Zugriff der „Reformpädagogischen Bewegung“ in Theorie und Praxis und auch die historische Innovation, die daraus erwächst, erkennt man deshalb erst, wenn man sich des Traditionsbestandes wenigstens knapp vergewissert, der sich in der Pädagogik mit „Natur“ verbindet. Dabei werden auch die vielfachen Dimensionen bewusst, in denen „Natur“ im pädagogischen Kontext eine Rolle spielt. Im Folgenden wird deshalb diese aus der Überlieferung vorliegende Thematisierung von „Natur“ zuerst skizziert (1.), bevor die Rolle von „Natur“ im deutschsprachigen reformpädagogischen Kontext behandelt wird (2.). Knappe Hinweise auf

die Wirkungsgeschichte der reformpädagogischen Konstrukte von „Natur“ bilden den Schluss der Darstellung (3.).

Dabei – das ist die insgesamt leitende These – bleiben, einerseits, bei aller Varianz in der Thematisierung die pädagogisch bedeutsamen Dimensionen von „Natur“ relativ konstant erhalten, d.h. „Natur“ (a.) als prozedurale und methodische *Handlungsprämisse* der Erzieher, (b.) als *Zielvorgabe* für den Prozess der Bildungsarbeit, (c.) als *Adressatenkonstrukt* und mithin als eine der anthropologischen Prämissen über das Kind und den Lernenden sowie (d.) als *Medium* der Erziehung und als Lernwelt eigener Art, dann (e.) als Kampfbegriff, deutlich abgegrenzt von anderen, nicht selten negativ besetzten *Wirklichkeits-Referenzen* pädagogischer Praxis und Reflexion, z.B. „Zivilisation“ oder „Gesellschaft“. Andererseits werden innerhalb der reformpädagogischen Praxis und Reflexion um 1900 die theoretischen und pragmatischen Referenzen für die eigene Arbeit zugunsten der „Natur“ neu gewichtet und gleichzeitig wird „Natur“ vor dem Hintergrund des radikalen, vor allem von Darwin verkörperten und in der zeitgenössischen Philosophie kontrovers diskutierten Erkenntnisfortschritts in den Naturwissenschaften nicht nur gegenüber dem Naturbild der Tradition neu begründet, sondern auch als Problem gesehen und, z.B. im Vorwurf des „Naturalismus“, höchst kritisch der Reformpädagogik als Makel zugeschrieben.

1. Die Tradition der Thematisierung

„Natur“ zählt zu den klassischen Referenzen von Theorie und Praxis der Erziehung, sie ist präsent, seit über Erziehung reflektiert wird.¹ In Platons *Menon* z.B. wird die systematische Frage – ob Tugend lehrbar sei – zunächst im Blick auf die drei wesentlichen Erzieher aufgenommen, und das ist neben der Gewöhnung (also der Teilhabe an Gesellschaft) und dem intentional handelnden Erzieher, also der Lehre, dann die „Natur“ in ihrer die Erziehung fundierenden Funktion.² Bekanntlich wird im *Menon* zwar die Eingangsfrage nicht beantwortet (sondern lange diskutiert, was denn überhaupt „Tugend“ ist) und mithin auch die Rolle der „Natur“ für die Genese der Tugend speziell und in der Erziehung allgemein nicht hinreichend bestimmt, aber das pädagogische Ternar³ lebt fort. Die

triadische Einordnung von „Natur“ in das Grundmodell von Erziehung findet sich konstant von der Antike bis in die Moderne. Am bekanntesten wird in der Phase des Ursprungs der modernen Erziehungsreflexion diese Beanspruchung der Tradition wohl in Rousseaus „*Émile*“, für den bekanntlich drei Erzieher existieren: die „Natur“, die „Menschen“ und die „Dinge“. Bei Rousseau geschieht das freilich schon in einem Kontext, in dem das Denken über den Menschen sich nicht allein als Wissenschaft, nämlich als „Anthropologie“, neu konstituiert hat, sondern auch die Rolle der Erziehung und der „Natur“ neu gefasst wird.

An dieser Stelle muss diese neue Perspektive der Anthropologie nicht in ihrer ganzen Breite rekapituliert werden⁴, d.h. die Empirisierung und Historisierung in der Betrachtung und Erforschung des Menschen und seiner „Natur“, die Abkehr von metaphysischen und theologisch-religiösen Denkfiguren, z.B. der Erbsünde als naturhaftem Erbe der Gattung, die gesellschaftliche Kontextualisierung im Blick auf die „Natur“ und die Entstehung einer Vielzahl von Naturbegriffen. Konzentriert man sich auf den pädagogischen Diskurs der „Sattelzeit“⁵, dann werden die erzieherisch folgenreichen Dimensionen des Naturbegriffs sichtbar und auch, dass damit in klassisch werdender Weise das pädagogische Denken über „Natur“ und das Handeln in und mit „Natur“ vorgeprägt wird.

1 Umso mehr überrascht es, dass im „Historischen Wörterbuch der Pädagogik“ kein Stichwort „Natur“ vorkommt (vgl. D. Benner/J. Oelkers, Hg., *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Weinheim/Basel 2004), obwohl Allgemeinbegriffe vergleichbarer Art, z.B. „Kultur“ oder „Geschlecht“, die auch nicht allein der Pädagogik zugehören, durchaus aufgenommen wurden; handbuchartigen Ersatz bietet insgesamt wie themenspezifisch: C. Wulf (Hg.), *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*, Weinheim/Basel 1997, dort für die allgemeine Natur-Debatte G. Böhme, *Natur*, S.92-116; zur Platzierung der Historischen Anthropologie in den Kontext der Erziehungswissenschaft vgl. H.-E. Tenorth, „Vom Menschen“ – Historische, pädagogische und andere Perspektiven einer „Anthropologie“ der Erziehung. Eine Sammelbesprechung neuerer Literatur, in: *ZfPäd* 46 (2000), S.905-925.

Die vorliegende Abhandlung stützt sich auch auf Ergebnisse aus dem von der DFG geförderten Projekt „Erziehungswissenschaft in Deutschland, 1800-1945“, *Az. Te* 85/16-3.

2 Die Stelle lautet, „Kannst Du mir wohl sagen, Sokrates, ob die Tugend gelehrt werden kann? Oder ob nicht gelehrt, sondern geübt? Oder ob weder angeübt noch angelernt, sondern von Natur sie den Menschen einwohnt, oder auf irgendeine andere Art?“ (*Menon* 70a, in: *Platon-Werke*, hg. v. G. Eigler, Bd. 2, Darmstadt 1990³, S.507, in der Übersetzung von Schleiermacher, Herv. H.-E.T.)

3 Für den Kontext „des erzieherischen Ternars von *physis*, *ethos* und *logos*, also von Natur, Gewöhnung und Lehre“ in der Antike und – jetzt im Verweis auf Aristoteles – vgl. W. Böhm, *Geschichte der Pädagogik*. Von Platon bis zur Gegenwart, München 2004, Zitat S.25. Böhm selbst geht in seinen anthropologischen Prämissen

ebenfalls von einer triadischen Denkfigur als „Arbeitshypothese“ aus, wenn er den Menschen als „Rollenspieler“, „Naturwesen“ und „autonome Person“ konstruiert.

4 Einen so knappen wie luziden Überblick bietet N. Luhmann, *Natur*, in: ders., *Gesellschaftsstruktur und Semantik*, Bd. 4, Frankfurt/M. 1995, S.9-30, für den weiteren Kontext auch W. Lepenies, *Das Ende der Naturgeschichte*, München 1976.

5 Das ist der Begriff, den Reinhart Koselleck der Epoche des Übergangs zur Moderne gegeben hat. Für den pädagogischen Diskurs vor allem innerhalb der philanthropischen Pädagogenzirkel vgl. J. Brachmann, *Der pädagogische Diskurs der Sattelzeit. Eine Kommunikationsgeschichte*, Bad Heilbrunn 2008. In dieser primär disziplinhistorisch interessierten Analyse sind „Themen“ eher randständig, „Natur“ wird neben den dominierenden schulpädagogischen Fragen auch nicht als zentrales Thema ausgewiesen (vgl. Brachmann, S.221-240).

Es sind im Wesentlichen fünf Dimensionen, in denen „Natur“ seither im Kontext von Pädagogik an Bedeutung gewonnen hat⁶ – und es sind auch diese Dimensionen, in denen man den innovativen, neuartigen Ansatz der „Reformpädagogischen Bewegung“ um 1900 verorten und erkennen kann. Diese Dimensionen, analytisch unterscheidbar, in der Praxis von Reflexion und Erziehung nicht selten verbunden und argumentativ sogar bis zur wechselseitigen Austauschbarkeit verquickt, sollen nachstehend benannt und – nur exemplarisch, weil es hier nicht um eine Gesamtgeschichte der Thematisierung von „Natur“ im reflexiven und praktischen pädagogischen Kontext gehen kann – an zentralen Autoren und Argumenten erläutert werden:

a. „Natur“ als methodische Handlungsprämisse der Erzieher

Die zentrale Losung der Pädagogik, ihr grundlegendes methodisches Handlungs-Credo, wird spätestens seit der frühen Neuzeit: „folge der Natur!“ – und sie grenzt sich damit ab von einer pädagogischen Orientierung, die sich an Herkommen und Stand orientiert. Bei Rousseau modellhaft entwickelt (der aber schon eine ältere Tradition aufnimmt, die sich u.a. bei Comenius oder John Locke aufweisen lässt), zieht sich diese Losung im Wissen der Pädagogen konstant bis in die Folgezeit. Die Begründung der pädagogischen Methode über die „Natur“ als der entscheidenden Instanz findet sich dann auch nicht allein in den Texten der Klassiker, natürlich bei Pestalozzi – hier auch auf die „natürliche“ Form der Interaktion als der genuinen Erziehungsform bezogen, also auf die familiäre Eltern-Kind-Beziehung –, sie bestimmt auch den konkreten schulpädagogischen und -politischen Diskurs.

6 Dietrich Benner und Herwart Kemper legen die erste Phase der von ihnen definierten „Reformpädagogik“ in die Sattelzeit der europäischen Moderne, vgl. D. Benner/H. Kemper, *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*, Bd. 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus, Weinheim/Basel 2001. Allerdings konzentrieren sie sich auf schulische Reformen und lassen den Reflexionskontext und auch die Thematisierung von Natur hier außer Acht.

Die Rücksicht auf die „Lehrart der Natur“ eröffnet aber nicht allein Handlungsspielraum gegen ständische oder andere Beschränkungen, sie begründet zugleich und früh auch ganz explizit Begrenzungsprogramme, z.B. im bairischen Lehrplan von 1811. Wesentlich von Niethammer und dessen Aversion gegen die Aufklärung inspiriert, belegt er diese Begrenzungsfunktion, wenn er ausführt, dass – und wie – „nur das allgemein Brauchbare“ gelehrt werden soll: „auf dem kürzesten Wege, in dem einfachsten, ungekünsteltsten Vortrage, und nach der zweckmäßigsten immer vom Leichtesten und Fasslichsten zu dem Schwereren fortschreitenden Methode . . . Dieß ist die Lehrart der Natur.“⁷ Niethammer unterscheidet diese Lehrart deutlich von der in den höheren Schulen und belegt damit, dass „Natur“ als Argument, kaum entdeckt, schon gegen eine politische Instrumentalisierung nicht geschützt ist. „Progressiv“, auch in einem politischen Sinne, nämlich egalisierend, wird die methodische Losung dann wieder bei den liberalen Pädagogen im Vormärz benutzt: „Unterrichte naturgemäß“, so heißt die erste der „Regeln für den Unterricht in Betreff des Schülers, des Subjects“, und „Unterrichte naturgemäß, unterrichte anschaulich, unterrichte entwickelnd!“, so fasst Diesterweg seine methodischen Ratschläge für den Lehrer zusammen.⁸

7 So in dem von F. I. Niethammer formulierten „Lehrplan für die Volks-Schulen in Baiern. Nebst einer dazugehörigen Instruction für Lehrer und Lehrerinnen. Zweite Auflage mit einer näheren Bestimmung der Lehrordnung, München 1811“, zit. §5. Generell zu Niethammer und seinem rückwärtsgewandten und im Kern auch nicht neuhumanistischen Programm H.-E. Tenorth, *Allgemeines Normativ von 1808*. Niethammer als Schulreformer, in: G. Wenz (Hg.), *Friedrich Immanuel Niethammer (1766-1848). Beiträge zu Biographie und Werkgeschichte*, München 2009, S.65-81 (Bayerische Akademie der Wissenschaften. Philosophisch-historische Klasse. Abhandlungen. Neue Folge, Heft 133).

8 F. A. W. Diesterweg, *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer* (zuerst 1835), hier zit. n. der 5. Aufl., Essen 1873, S.220.

b. „Zweite Natur“ – „Natur“ als Zielvorgabe für den Prozess der Bildungsarbeit

Schon in dieser frühen Phase und auch noch bei Diesterweg hat der Begriff der „Natur“ nicht nur operative, die Methode bestimmende Bedeutung, sondern wird adressatenspezifisch, als Ausdruck der basalen Anthropologie des Pädagogischen benutzt. Das ist jetzt im erziehungstheoretischen Kontext weniger in einem biologischen Sinne gemeint (der natürlich nicht fehlt, vgl. c.), sondern genuin erziehungstheoretisch. Der Pädagoge hat es zwar mit der biologisch zunächst gegebenen „Natur“ als Ausgangsdatum zu tun, seine wesentliche Orientierungsmarke ist aber die „zweite Natur“⁹. Das ist die „Natur“, die über Erziehung erst konstruiert werden muss, über einen Prozess, der der Tatsache Rechnung trägt, dass der Mensch „das einzige Tier“ ist, „das diszipliniert werden muss“¹⁰, dass er jedenfalls nur ist, „was die Erziehung aus ihm macht“¹¹, wie es die Erziehungsphilosophie der Aufklärung unisono formuliert und wie es z.B. auch von Hegel bekräftigt wird. Es ist, wie er in der Rechtsphilosophie sagt¹², die Existenzform des Sittlichen, „als *Sitte*, – die *Gewohnheit* desselben als eine *zweite Natur*, die an die Stelle des ersten bloß natürlichen Willens gesetzt“ wird. „Erziehungsbedürftigkeit“¹³ wird insofern

9 Für die Begriffsgeschichte N. Rath, *Zweite Natur. Konzepte einer Vermittlung von Natur und Kultur in Anthropologie und Ästhetik um 1800*, Münster u.a. 1996.

10 So in unterschiedener Eindeutigkeit I. Kant, *Anthropologie*. Akademie-Ausgabe, Bd. XXV, II, 1. Hälfte, Berlin 1997, S.283.

11 Bei Kant lautet das Zitat vollständig, „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht.“ (Über Pädagogik, in: *Kant-Werke*, hg. v. W. Weischedel, Bd. 10, Darmstadt 1964, S.699, A 8), man vgl. analog u.a. C. A. Helvétius, *Vom Menschen. Seinen geistigen Fähigkeiten und seiner Erziehung* (zuerst 1772), hg., übersetzt und mit einer Einleitung v. G. Mensching, Frankfurt/M. 1972.

12 G. W. F. Hegel, *Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse* (zuerst 1821), §151, Frankfurt/M. u.a. 1972, S.149.

13 Zur Geschichte und zu den durchaus problematischen erziehungstheoretischen Implikationen dieses Begriffs, auch zur Abgrenzung von „Lernbedürftigkeit“, vgl. W. Brezinka, *Erziehungsbedürftigkeit*, in: ders.,

zum Merkmal der menschlichen „Natur“, Disziplinierung und Moralisierung zum Ziel und zur gesellschaftlichen Funktion der Erziehung, schon weil die biologische „Natur“ auch als bedrohlich gilt. Den Pädagogen der Aufklärung ist insofern nicht allein der „Eigensinn“ der Kinder ein Problem, sondern auch und vor allem ihre „Triebnatur“ und die erwachende Sexualität. Das ist ein Thema, das energische pädagogische Bearbeitung verlangt und eine entsprechende Pädagogik forciert, die sich selbst als reformerisch und kindgerecht versteht, von außen und post festum aber als Zurichtung des Menschen und „schwarze Pädagogik“ erscheint.¹⁴ Das zeigt noch einmal: Umfassende Ansprüche der Erziehung auf die Konstruktion der „zweiten“ als der wahren „Natur“ des Menschen sind nicht selbstverständlich, entsprechend wird der Begriff der „Natur“ zu einem grundlagentheoretischen und konflikthaft besetzten Thema.

c. „Natur“ als Adressatenkonstrukt und anthropologische Prämisse über das Kind und den Lernenden

Grundlagentheoretisch und im Allgemeinen, d.h. philosophisch und anthropologisch, wird dieses Thema der „Natur“ des Menschen in einer säkularisierten Fassung der im 18. Jahrhundert explizit aufgeworfenen theologischen Frage nach der „Bestimmung des Menschen“¹⁵ behandelt. In der Philosophie der Sattelzeit und in der Philosophie des deutschen Idealismus wird diese Bestimmung im Wesentlichen vom Begriff der „Freiheit“, als der Emanzipation und Selbstbestimmung, und dem der „Bildung“, als der Selbstkonstruktion des Menschen, aus gegeben. Das muss hier nicht rekapituliert werden; denn in der erziehungsphilosophischen und

Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft, München/Basel 1974, S.156-218.

14 Wesentliche Dokumente und eine sehr scharfe, im Kern aber auch unhistorisch-kritische These bei K. Rutschky (Hg.), *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*, Frankfurt/M./Berlin 1977.

15 Die für das Thema titelgebende Schrift liefert 1797 Spalding, vgl. C. Grawe, *Bestimmung des Menschen*, in: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 1, Basel/Darmstadt 1971, Sp.856-859.

-theoretischen Erörterung werden einerseits Freiheit und Bildung als zentrale Momente der „Bestimmung“ formuliert¹⁶, „natürliche Bildung“ ist für Schlegel z.B. das Ziel der Bildungsarbeit¹⁷ und der Ausgangspunkt, um „die Eintracht der natürlichen und der künstlichen Bildung wieder herzustellen“; andererseits wird in diesem Kontext auch das Natur-Thema in einer genuin erziehungstheoretischen Weise weiter behandelt.¹⁸ Diese Fragen führen dann auch in die Ebene der Empirie, einen Bereich, in dem die Pädagogik sich über ihr Bild des Menschen Rechenschaft ablegen muss.

Es sind schon im Diskurs der Aufklärung konkurrierende Bilder des Menschen, die dabei aufeinander stoßen. Weitgehend undiskutiert nehmen sie z.B. die Differenz der Geschlechter als vermeintlich natürlich gegebene Tatsache, nicht selten in defizittheoretischer Perspektive und dann zu Lasten des weiblichen Geschlechts begründet, und wenn differenztheoretisch, dann meist noch mit offen oder stillschweigend tradierten Ausgrenzungen gegenüber den Frauen. Strikt egalitäre Anthropologien, gar gender-Argumente sind höchst selten, aber sie kommen vor.¹⁹ Im Blick auf die Bildung des Menschen, der rhetorisch universal, praktisch meist männlich gedacht wird, stehen die übrigen Theorien. In der Tradition des Empirismus und der Pädagogik des Sensualismus dominiert ein Bild des

Kindes, in dem bereits die zentrale Metaphorik – von der „tabula rasa“ bis zum „Wachs“, das zu prägen sei, Bilder, die John Locke nutzt²⁰, bis zur Glasstatue Condillacs, die durch Sinnesindrücke zum menschlichen Leben erweckt wird²¹ – darauf verweist, dass die Rede von der „Natur“ auf nicht mehr verweist denn auf Handlungsmöglichkeiten und Einwirkungszwänge des Erziehers. Daneben stehen Bilder des Kindes und seiner Individualität, die ein gegebenes und für den Pädagogen als „Grenze“ fungierendes Potential beschreiben, das man wachsen lassen, aber nicht pädagogisch beliebig gestalten kann. Pestalozzi entgeht solchen Dualisierungen früh, indem er den Menschen als „Werk seiner Natur, seines Geschlechts [d.i. die Gesellschaft, nicht etwa gender-Theorie] und seiner Selbst“ triadisch konstruiert.²²

Die Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik werden dann ausdrücklich im Diskurs über die „Bildsamkeit“ des Menschen ausgelotet²³, die als Thema der Psychologie zugeschrieben wird, die z.B. – so Herbart – die „Individualität“ als Grenze zeigen wird.²⁴ Systematisch gesehen

16 Herder ist dafür eine exemplarische Referenz, weil sich bei ihm schultheoretische und philosophische Arbeit mit der anthropologisch begründeten Emphase für den Menschen als den „ersten Freigelassenen der Schöpfung“ verbinden, vgl. die Erläuterungen bei N. Welter, Herders Bildungsphilosophie, St. Augustin 2003.

17 Friedrich von Schlegel, in: „Über das Studium der griechischen Poesie“ (zuerst 1795), zit. n. P. Korte, Projekt Mensch – „Ein Fragment aus der Zukunft“. Friedrich Schlegels Bildungstheorie, Münster 1993, Zitat S.86, 91f.

18 Einen Überblick über den philosophischen Teil der Debatte – unter Ausparung des Naturphilosophischen und des Naturwissenschaftlichen – geben D. Benner/ F. Brüggem, Bildsamkeit, Bildung, in: Benner/Oelkers, a.a.O. (Anm. 1), S.174-215.

19 Weil die deutsche feministische Tradition ihn häufig ignoriert, nenne ich hier nur Th. G. von Hippel, Über die bürgerliche Verbesserung der Weiber, (Anonym 1792) im Druck 1828 (Werke Bd. 6), ND, mit einer Einleitung von J. Dittrich-Jacobi, Vaduz 1981; ders., Nachlass über weibliche Bildung (1801) (Werke Bd. 7, 1828).

20 Zu Locke und seiner Rezeption jetzt H. Rhyn, Rezeptionswege Lockes, in: J. Oelkers u.a. (Hg.), Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie, Weinheim/Basel 2003, S.87-106.

21 Zu Condillac jetzt die auch wirkungsgeschichtlichen Analysen bei F. Osterwalder, Condillac Rose, in: ZfPäd 52(2006), S.522-539, der zeigt dass die sensualistische Pädagogik nach Deutschland wandert und dabei zugleich eine Transformation erleidet „aus dem Kontext der modernen falliblen empirischen Wissenschaften zurück in jenen der Theologie des Herzens.“ (Zitat S.538).

22 Das findet sich sowohl in Pestalozzis *Abendstunde eines Einsiedlers* als auch in den *Nachforschungen*.

23 Für die distanzierte Betrachtung dieses scheinbar von Herbart und dann primär moralphilosophisch definierten Themas jetzt E. Anhalt, Bildsamkeit und Selbstorganisation. Johann Friedrich Herbarts Konzept der Bildsamkeit als Grundlage für eine pädagogische Theorie der Selbstorganisation organismischer Aktivität, Weinheim 1999.

24 Im „Umriss pädagogischer Vorlesungen“ (zuerst Göttingen 1835) kann man entsprechend lesen, „§4 Die Pädagogik darf jedoch auch keine unbegrenzte Bildsamkeit voraussetzen; *und die Psychologie wird diesen Irrtum verhüten.* Die Unbestimmtheit des Kindes ist beschränkt durch dessen Individualität. Die Bestimmbarkeit durch Erziehung wird überdies beschränkt durch Umstände der Lage und der Zeit. Die Vestigkeit des Erwachsenen bildet sich innerlich fort,

wird Bildsamkeit aber vor allem angesichts der Frage nach der Bildsamkeit des behinderten Menschen zu einem zentralen erziehungstheoretischen Thema und Problem.²⁵ Einerseits wird dabei herausgearbeitet, dass die Möglichkeiten der Bildsamkeit des Menschen nicht durch die „Natur“ definitiv entschieden ist, so dass z.B. auch der „Taubstumme“ nicht dauerhaft unter der „Thierheit“ zu bleiben hat, sondern Bildsamkeit trotz aller Behinderung zugesprochen werden kann. Die Probe auf die Bildsamkeit ist aber nicht die „Natur“, sondern wird die „Erfindungskraft“ des Pädagogen, der eine Methode und Lernwelt zu konstruieren hat, die je individuell den Lernmöglichkeiten angemessen sind, also z.B. die Kommunikationsfähigkeit des „Taubstummen“ sichert, indem sie seine Gebärdensprache zu verstehen lernt. Andererseits wird dabei auch das Konzept einer nur hypothetisch zu unterstellenden „Natur“ bestätigt, wie es Rousseau im Kontext der Debatten über die „perfectibilité“ schon im zweiten Discours gezeichnet hatte. Anders als verkürzende Sichtweisen des Rousseauschen Naturbegriffs suggerieren, führt er nämlich „Natur“ nur als theoretische und operative Hypothese ein, als eine Hypothese, die den Menschen zwar als ein eigenständiges Wesen in der Differenz zum Tier konzipiert, auch naturhaft, aber doch dadurch, dass der Mensch allein Kompetenzkompetenz besitzt, also die Fähigkeit, Fähigkeiten auszubilden – perfectibilité also, Vervollkommnungsfähigkeit, wie die Philanthropen übersetzen, dass er aber ansonsten nicht über eine feste „Natur“ verfügt.²⁶ Erziehung bleibt in all diesen Theorien dennoch eine von der „Natur“ geforderte Praxis – entweder zur Kultivierung der

Möglichkeiten, die dem Kinde naturhaft innewohnen, oder zur Begabung mit Handlungschancen und Kompetenzen, die aus der Kommunikation mit Gesellschaft als Möglichkeitsraum erwachsen.

d. „Natur“ als Medium der Erziehung und als Lernwelt eigener Art

In den dominierenden Mustern ist es also, das zeigt eine kleine Zwischenbilanz, zunächst immer die „Natur des Kindes“, des Menschen, des Heranwachsenden, von denen Theorie und Praxis des Pädagogen beeinflusst werden. Die Rede von der „Natur als Erzieher“, die schon Rousseau gebraucht, hat aber noch eine weitere Referenz als die auf das heranwachsende Individuum, und das ist die „Natur als Umwelt“ im Gegensatz zu lebensweltlichen Phänomenen wie Familie und Kultur oder Gesellschaft und Staat. Auch diese „Natur“ gilt als Erzieher, nicht nur im emilischen System und damit fiktiv, das Rousseau abseits von der Gesellschaft für seinen Zögling konstruiert, sondern auch historisch und praktisch, vor allem in den Philanthropinen. Bei Salzmann z.B. wird Schnepfenthal ausdrücklich unter der Prämisse ausgewählt, die Umwelt als eigenen Erzieher zur Geltung kommen zu lassen.²⁷ Lage und Ort des Philanthropins und die Konstruktionen der philanthropischen Erfahrungswelten zeugen für die bewusste Erzeugung von natürlichen Lernwelten. Anders als in den schon älteren „Naturalienkabinetten“, z.B. in Halle und im Waisenhaus, die als „Wunderkammern des Wissens“ die Welt pädagogisch repräsentieren – aber nicht tatsächlich sind – und damit didaktisieren, ist hier die „Natur“ als „Natur“ präsent und der „Natur“ wird als „Natur“ pädagogische Wirkung zugeschrieben. In diesen Kontext entsteht deshalb auch nicht zufällig die Erwartung, dass die Bewegung des

und wird dem Erzieher unerreichbar.“ (* Hinzufügung aus der 2. Aufl. 1841).

25 Zum Überblick über die Diskussion H.-E. Tenorth, Bildsamkeit und Behinderung – Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdestruktion einer Idee, in: L. Raphael/H.-E. Tenorth (Hg.), *Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte*, München 2006, S.497-520.

26 Für diese Lesart systematisch klar und knapp D. Benner/F. Brüggem, *Das Konzept der Perfectibilité bei Jean Jacques Rousseau*, in: O. Hansmann (Hg.), *Der pädagogische Rousseau*, Bd. 2: *Kommentare, Interpretationen, Wirkungsgeschichte*, Weinheim 1996, S.12-48.

27 Zu Salzmann vgl. H. Schmitt, *Zur Pädagogisierung des Raumes im Philanthropinismus*, das Beispiel der Salzmannschule Schnepfenthal, in: F. J. Jelich/H. Kemnitz (Hg.), *Die pädagogische Gestaltung des Raums*, Bad Heilbrunn 2003, S.55-66; H.-E. Tenorth, *Geschlossene Welten – Pädagogische Begrenzung als Ermöglichungsform*, in: L. Wigger/D. Meder (Hg.), *Raum und Räumlichkeit in der Pädagogik. Festschrift für Harm Pashen*, Bielefeld 2002, S.228-240.

Kindes in der „Natur“, Guthsmuths Erfindungen in Schnepfenthal also, als Symbiose der kindlichen „Natur“ mit der „Natur als Umwelt des Kindes“ zusammengeführt werden – eine Pädagogik der Körperlichkeit und Bewegung, die sich deutlich vom späteren Turnen als zivilisatorisch-nationaler Zurichtung des Körpers unterscheidet, wie sie im nachnapoleonischen Preußen und im nationalistisch-militaristischen Geiste der „Turnvater Jahn“ erfindet.²⁸

e. „Natur“ als Abgrenzungsargument

„Natur“, das zeigen solche praktischen und reflexiven Kontexte, wird deshalb auch im pädagogischen Milieu früh ein Abgrenzungs- und Kampfbegriff – gegen die schlechte und verderbende „Kultur“, vor der Rousseau den Émile rettet, oder gegen die negativen Wirkungen von Gesellschaft, vor der die Philanthropen ihre Zöglinge bewahren, um sie auf Gesellschaft pädagogisch angemessen vorzubereiten. „Natur“ wird zum Gütekriterium einer anderen besseren Welt, die den guten Menschen ermöglicht, aber in seiner zweiten, besseren, moralischen „Natur“. Kein „Zurück zur Natur“ wird deshalb hier propagiert, schon gar nicht im „Émile“, sondern die einer guten „Natur“ angemessene Ermöglichung der wahren, sittlichen, freien „Natur des Menschen“. Pädagogik übernimmt diese Abgrenzungsformeln und sie versteht sich in ihren Methoden, in ihren Zielen, in ihrem Bild des Kindes und in der Konstruktion von Lernwelten als Anwalt einer „natürlichen Erziehung“. Aber deren Ziel ist Bildung, Moralität und Sittlichkeit – die gute Gesellschaft, die richtige Kultur. Die Opposition von „Mensch“ und „Natur“ hier, „Kultur“ und „Bürger“ dort, mit der Rousseau die Notwendigkeit einer Erziehung außerhalb der Gesellschaft begründet, gilt deshalb auch nur so lange, wie die Gesellschaft selbst nicht als angemessene Lernwelt verstanden und genutzt werden kann. Aber selbstverständlich kennt Rousseau eine Form der Gesellschaft – die republikanische –, die der „Natur des Menschen“ ent-

spricht, und eine Erziehung, die dann in und durch Gesellschaft geschehen kann, nicht abge-schieden im Wald und isoliert von der Kultur, sondern mitten im Kollektiv von Staat und Gemeinschaft. Einer künftigen Regierung in Polen machte er auch – ganz ohne Angst vor einem vermeintlichen Widerspruch zum Émile – entsprechende Vorschläge, die unter der Prämisse der republikanischen Verfassung (und nach dem Modell von Genf) so sinnvoll wie pädagogisch legitim sind²⁹ – von einem unauflöselichen Widerspruch von Individuum und Gesellschaft, „Natur“, Mensch und Bürger kann man deshalb nicht sprechen, auch nicht für die Erziehung.

Es ist dieses hier knapp typisierte Erbe in der Reflexion von „Natur“ und Erziehung und ihrer praktischen Nutzung und Bedeutung, das die Pädagogik im ausgehenden 19. Jahrhundert vorfindet. Die „Reformpädagogische Bewegung“ in ihrer Gesamtheit kennt dieses Erbe, aber sie modernisiert diese Tradition so, dass sie die Überlieferung vor dem Hintergrund neuer Wissenschaften, neuer Anforderungen an die Erziehung und einer neuen Kritik an der Realität des Pädagogischen problematisiert, damit „Natur“ in ihrer eigenen Wirklichkeit neue Bedeutung gewinnen kann.

2. „Natur“ in der „Reformpädagogischen Bewegung“

Es entspricht der Vielfalt der „Bewegungen“, d.h. der Vielfalt von Ideen und Praxismodellen, Schul- und Erziehungsversuchen, auch der Vielfalt der damit verbundenen Vorschläge, theoretischen Konzepte, Referenzen und Programme, dass „Natur“ nicht als einheitlicher Begriff in der Reformpädagogik, nicht einmal in ihrer deutschen Variante, auftritt (so wenig wie z.B. „Gemeinschaft“). Ja, man kann eher sagen, dass bestimmte Konzepte von „Natur“, organologische z.B., auch ganzheitlich-romantische, in Deutschland stärker vertreten wurden als im westeuropäischen oder nordamerikanischen Kontext. Allerdings darf man dabei nicht ignorieren, dass z.B. der für alternative Lebens-

28 Für die differenten Bilder der Körperlichkeit auch C. Diem, Körpererziehung bei Goethe. Ein Quellenwerk zur Geschichte des Sports, Frankfurt/M. 1948.

29 Vgl. J. J. Rousseau, Betrachtungen über die Regierung Polens und über deren vorgeschlagene Reform (zuerst 1782), in: ders., Sozialphilosophische und Politische Schriften, München 1981, S.565-655, bes. S.578-582.

und Erziehungspraxen bis heute eminent folgenreiche Begriff der „Natur“ im amerikanischen Transzendentalismus, also im Umkreis um Emerson, Thoreau und ihren Anhängern³⁰, sich in seinen metaphysischen Einheitsmodellen von Gott, „Natur“, Mensch und Welt doch im deutschen Diskurs und dann schon bei Fröbel verorten lässt, aber in der deutschen Reformpädagogik eher wenig rezipiert wird. Andererseits zeigt die deutsche reformpädagogische Diskussion sehr viel mehr Distanz gegenüber naturwissenschaftlichen, zumal biologischen Anthropologien, ihren theoretischen Prämissen und wissenschaftlichen Verfahren, die z.B. im italienischen und frankophonen Kontext für die Reformpädagogik – von Montessori bis Piaget – und für die psychologische Forschung ungemein bedeutsam waren.³¹ Insofern ist es für die Reformpädagogik insgesamt charakteristisch, dass nicht mehr primär oder allein die Psychologie die Leitwissenschaft des Diskurses ist, sondern andere Disziplinen und Theorien, zumal im Kontext der Bio-Wissenschaften, hinzukommen.

Das belegt zugleich, dass es auch um 1900 keinen einheitlichen Begriff der „Natur“ gibt, schon gar nicht im pädagogischen Kontext, der traditionell ja auch zu Eklektizismus und eigentümlich verzerrenden Formen der Rezeption von Theorieprogrammen neigt, wie sich z.B. gegenüber Darwin dann erneut erweisen wird. „Natur“ als Argument wird auch in unterschiedlicher Weise genutzt, als Argument für Befreiung von gesellschaftlichen und kulturellen Zwängen und Vorgaben, als Argument der Begrenzung, wenn vermeintlich „Naturgrenzen“ den Bildungsprozess einschränken, und als Argument

für Spielräume, in denen Möglichkeiten pädagogischen Handelns vorstellbar werden – und auch das geschieht bei unterschiedlichen Akteuren in unterschiedlicher Weise der Isolierung oder der Verknüpfung der Modi, in denen „Natur“ als Argument gebraucht werden kann.³² Angesichts dieser Vielfalt bleibt es deshalb auch im Folgenden sinnvoll, wie im einleitenden Kapitel, die unterschiedlichen Referenzen pädagogischer Reflexion und Praxis zu unterscheiden und die spezifische Verwendung des Begriffs und der Anschauung von „Natur“ vorzustellen – jetzt schon aus arbeitsökonomischen Gründen konzentriert auf die deutschsprachige Diskussion.

a. „Natur“ und die „Methode“ von Erziehung und Unterricht

„Methode“, also die Logik des pädagogischen Handelns, spielt im Kontext der Reformpädagogik eine ambivalente, ja paradoxe Rolle. Einerseits, die „natürliche Methode“, wie sie nach Meinung der reformpädagogischen Methodenanalyse und Schulkritik seit der Aufklärung dominierte³³, wird entschieden kritisiert, der „natürliche Weg“ wird problematisiert, u.a. wegen der implizierten „rationalistischen“ Annahmen über die Möglichkeiten des Einwirkens auf die Kinder, in denen verkannt werde, dass

30 R. W. Emerson, *Nature* (zuerst 1836), in: C. Bode/M. Cowley (Eds.), *The Portable Emerson*. New Edition, New York 1981, p.7-50; für eine knappe Einordnung in den pädagogischen und reformpädagogischen Kontext vgl. jüngst J. Bilstein, *Ohnmacht als Programm*, in: M. Brumlik/H. Merckens (Hg.), *bildung • macht • gesellschaft*. Beiträge zum 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Opladen/Farmington Hill 2007, S.31-42, bes. S.36 ff.

31 Für Montessori und ihre anthropologischen Prämissen sehr erhellend B. Fuchs, *Maria Montessori*. Ein pädagogisches Porträt, Weinheim 2002; Piaget hat selbst die theorieprägende Rolle der Biologie und ihrer Natur- und Menschenmodelle für sein Denken immer wieder hervorgehoben.

32 Diese Unterscheidungen und Referenzen habe ich an anderer Stelle ausführlicher erläutert, vgl. H.-E. Tenorth, *Natur als Argument in der Pädagogik des zwanzigsten Jahrhunderts*, in: M. S. Baader u.a. (Hg.), *Ellen Keys reformpädagogische Vision*. „Das Jahrhundert des Kindes“ und seine Wirkung, Weinheim/Basel 2000, S.301-322.

33 Eine Übersicht, im argumentativen Duktus insgesamt reformpädagogisch strukturiert, gibt W. Flitner, *Theorie des pädagogischen Weges und Methodenlehre*, in: H. Nohl/L. Pallat (Hg.), *Handbuch der Pädagogik*, Bd. 3: *Allgemeine Didaktik und Erziehungslehre*, Berlin/Leipzig 1930, S.59-118, bes. S.72ff. für die Diskussion der „historischen Typen der methodischen Theorie“; eine Kritik der „natürlichen Methode“ liefert auch J. Cohn, wenn er die Denkformen der Aufklärung und ihre Überwindung in der Bildungstheorie des deutschen Idealismus analysiert, vgl. J. Cohn, *Die Pädagogik der Aufklärung und des deutschen Idealismus*, in: H. Nohl/L. Pallat (Hg.), *Bd. 1: Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens*, Berlin/Leipzig 1933, S.247-272, bes. S.251 ff.

die „Rationalität des Eingreifens ... Grenzen [hat]“. Die „wirkliche Methode“ baue deshalb primär nicht auf Einwirkungskonzepten auf, sondern auf den paradoxen, in der klassischen Bildungstheorie schon formulierten Grundsatz der „Aufforderung zur Spontaneität“.³⁴ Auch für diese Prämisse des methodischen Handelns ist natürlich eine Natur-Prämisse unverkennbar, denn dieses Handeln setzt „Bildsamkeit“³⁵ voraus (also wohl doch eine spezifische Anthropologie), d.h. die Ansprechbarkeit des Adressaten für die pädagogische Intention und Situation.

Die prominenten schulkritischen Schriften der Reformpädagogen gegen die Praxis der hergebrachten Schule – „Wider die Methodengläubigkeit unserer Tage“ ist nur der prominenteste Titel³⁶ – sind deshalb zugleich als Kritik der „natürlichen“, nicht selten auch als „rationalistisch“ verteuflten „Methode“ und uno actu dann doch als Argument mit der „Natur“ zu lesen. Sie verstehen sich nämlich als Plädoyer für eine Praxis pädagogischer Arbeit, die der „Natur des Kindes“ und seiner Lernprozesse überhaupt erst angemessen sei.

Vor diesem Hintergrund ist die reformpädagogische Schulkritik eine Kritik der Schule im Namen der „Natur des Kindes“. Die „natürliche Entwicklung des Kindes“ werde in der Schule blockiert, und zwar durch „einseitige Verstandsbildung“³⁷ und mit weitreichenden Konsequenzen: „sehr wesentliche Fähigkeiten, die das Kind in die Schule mitbringe“, so referiert *Ludwig Pallat* (1867-1946) zustimmend z.B. die Kritik der Kunsterziehungsbewegung, „lasse“ die Schule „nicht nur ungenützt“, sondern Sorge dafür, dass sie „stets in kurzer Zeit vernichte[t]“ würden. Auch *Ewald Haufe* (1854-1939), dessen Schrift „Die natürliche Erzie-

hung“³⁸ die (eigenwillige) pädagogische Darwin-Rezeption belegt, kann deshalb auch wie selbstverständlich über „die ganze Kunst natürlichen Erziehens“ sprechen, und er meint damit eine Praxis, die der Losung folgt: „Dirigiere, ohne dass es gemerkt wird“; das ist für ihn „Zeichen des geborenen natürlichen Erziehers“.³⁹ Das Attribut des „Natürlichen“ wird hier auch nicht allein den Lernprozessen des Kindes – gegen die „Unnatur der Schule“ – zugeschrieben, sondern auch der methodischen Praxis des Lehrers. Das Argument mit der „Entwicklung“ des Kindes, der die Methode zu genügen habe, und die Forderung, dass die Schularbeit „entwicklungsgemäß“ sein soll, bleibt in allen pädagogischen Lagern – selbst bei den nicht reformorientierten Lehrern – eine unbezweifelte Orientierungsprämisse. Insgesamt ist aber unverkennbar, dass im Methodenkonzept der „Reformpädagogischen Bewegung“ mit der Kritik der „Natur“ programmatisch ein Bild pädagogischen Handelns parallel geht, in dem auf beiden Seiten, der des Erziehers und der des Kindes und Jugendlichen, starke Individualitätsannahmen über die jeweiligen Persönlichkeiten regieren. In der Konsequenz wird in diesen Überlegungen dann auch zugunsten der intuitiven Rücksicht auf Individualität vor allem eine Systematik in der Konstruktion und Reflexion pädagogischer Methoden abgewehrt, weil damit generalisierende Bilder des Subjekts präferiert würden, wie sie in den Naturwissenschaften üblich seien.

Herman Nohl (1879-1960) nennt die grundlegenden Einstellungen, die das Handeln gegenüber dem Kinde strukturieren, „metaphysische Bewusstseinsstellungen“ und unterscheidet dann – unter Berufung auf Dilthey – den „Positivismus oder Naturalismus“, den „Pantheismus oder objektiven Idealismus“ und schließlich den „subjektiven Idealismus oder Idealismus der Personalität und Freiheit“.⁴⁰ Für die Grundfor-

34 Flitner, a.a.O. (Anm. 33), S.81.

35 „Bildsamkeit“ gehört zu den Grundbegriffen der geisteswissenschaftlichen Erziehungstheorie und -philosophie. Sie wird jetzt aber nicht allein in der Psychologie erläutert (wie noch bei Herbart), sondern z.B. auch historisch und soziologisch, wie z.B. bei Flitner.

36 E. Linde, *Persönlichkeitspädagogik. Ein Mahnwort wider die Methodengläubigkeit unserer Tage. Mit besonderer Berücksichtigung der Unterrichtsweise Rudolf Hildebrands* (zuerst 1896), Leipzig 1922⁵.

37 L. Pallat, *Die Kunsterziehung*, in: Nohl/Pallat, a.a.O. (Anm. 33), S.408-428, S.409, auch für das folgende Zitat.

38 E. Haufe, *Die natürliche Erziehung. Grundzüge des objektiven Systems* (zuerst 1889), Reichenberg 1913³.

39 E. Haufe, *Die Prinzipien der natürlichen Erziehung*, Leipzig 1902, S.106.

40 H. Nohl, *Pädagogische Menschenkunde*, in: H. Nohl/L. Pallat (Hg.), *Handbuch der Pädagogik*, Bd. 2: Die biologischen, psychologischen und soziologischen Grundlagen der Pädagogik, Langensalza 1929, S.51-75,

men des pädagogischen Verhaltens hat das gravierende Konsequenzen; indem Nohl sie beschreibt, wird sichtbar, dass es Annahmen über die „Natur des Kindes“ sind, von denen die Technologie der Erziehung, ihr Handlungsrepertoire und dessen Prinzipien bis hin zur Grundkonstruktion der „pädagogischen Aufgabe“ bestimmt werden:

„... ich stehe als Positivist vor dem Kinde, dann will ich eingreifen in diese kleine Maschine, suche die Kausalzusammenhänge als Grundlage meiner Leistung, sehe vor allem die natürlichen Bedingtheiten, Trieb- und Assoziationsmechanismen und wende mich um Hilfe an die Medizin, die Biologie, die experimentelle Psychologie und die Soziologie. Oder ich gehe von der geistigen Umwendung aus, die über das sittliche Leben entscheidet: als die eigentliche pädagogische Aufgabe scheint mir dann, in einen ethischen Bezug mit dem Kind zu kommen, sein Gewissen zu wecken und seinen Willen zu stärken. Oder ich stehe vor dem Kinde wie vor einer sich entfaltenden Blume, in deren bildenden Kräften schon alles enthalten ist, abwartend und solcher schöpferischen Selbstentfaltung zuschauend, nur Schädliches wegräumend, wie *Rousseau* oder *Fröbel* in ihrer nachgehenden Erziehung oder *Berthold Otto* und die entschiedenen Schulreformer.“⁴¹

Nohl zeigt die Differenzen in der Auffassung des pädagogischen Verhaltens, er macht auch verständlich, aus welchen Gründen in der Praxis der Reformpädagogik eine starke Aversion gegen die experimentelle Pädagogik und die „naturalistische Psychologie“⁴² vorherrscht. Das wird in praktischer Hinsicht und für die eigenen Handlungsoptionen mit einem Methodenbegriff gekoppelt, der sich nicht in „Natur“, sondern in der „Kunst“ seine Vorbilder sucht.⁴³ Trotz sol-

cher Abgrenzung belegt aber bereits Nohl schon in seiner Metaphorik – der „Blume“ z.B. oder der „Selbstentfaltung“ – zugleich auch, dass dieser Methodenbegriff immer noch mit einem Bild der Individualität, und d.h. der wahren „Natur des Kindes“, operiert, auf „Natur“ gestützt bleibt, auch wenn ein bestimmtes, nämlich biologisches oder experimentell-psychologisches oder soziologisches Bild der „Natur des Kindes“ abgewehrt wird.

Theodor Litt (1880-1962) hat dann in „Führen oder Wachsenlassen“⁴⁴, seiner „Erörterung des pädagogischen Grundproblems“, die Begrenztheit beider Bilder – des gesellschaftlich legitimierten und scheinbar kausal fundierten Führens wie des kindzentrierten und gesellschaftskritischen Wachsenlassens – aufgewiesen und Erziehung als Initiation verstanden. Zugleich wird von ihm die Handlungsform des Erziehers auch sehr viel realistischer gesehen, als „Handwerk“⁴⁵, für das Einwirkung unvermeidlich ist, so dass Litt „den Genius der Pädagogik von seinem Wolkenfluge in diese irdischen Bezirke [zurück ruft]“ und ihm „pädagogische Nüchternheit“ empfiehlt.

b. „Natur“ als Zielvorgabe der Bildungsarbeit

Von solchen Bildern des Kindes und seiner „Natur“ aus erwachsen die Grundlagenkonflikte, die von der Erziehungsphilosophie mit den reformpädagogischen Modellen des Kindes, seiner „Natur“ und seiner Erziehung ausgetragen werden. Litt etwa, typisch für die geisteswissenschaftliche Erziehungsphilosophie, argumentiert bei seiner Analyse nicht naturwissenschaftlich, sondern sozialphilosophisch. Das Wechselspiel von „Individuum und Gemein-

Zitat S.72; in H. Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie (zuerst 1933), Bonn 1978⁸, S.106 nennt er die möglichen „Lebenshaltungen“ des Erziehers ebenfalls in einer Trias, „Positivist oder ... ethischer Idealist oder ... künstlerisch-schauender Pantheist“.

41 Nohl, Die pädagogische Bewegung, a.a.O. (Anm. 40), S.107.

42 Ebd., S.114 ff.

43 Das gilt z.B. für die ganze Kunsterziehungsbewegung, aber auch für einen Reformtheoretiker wie Ernst Weber.

44 Th. Litt, Führen oder Wachsenlassen (zuerst 1927), Stuttgart 1965¹².

45 Th. Litt, Die gegenwärtige Lage der Pädagogik und ihre Forderungen (zuerst 1926), in: Th. Litt, Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik, Leipzig/Berlin 1926, S.1-60; hier, S.55f., das Lob des „Handwerklichen“ in der Pädagogik“ gegen den Anspruch des „Künstlertums“, einen Gegensatz, den die von Litt kritisierten Reformpädagogik – in Litts Worten – so stilisieren, „Menschenbildung und Methode verhalten sich wie Feuer und Wasser.“

schaft⁴⁶ ist sein Thema, ja er wundert sich, „welch zähes Leben dem von *Rousseau* zwar nicht entdeckten, wohl aber mit der größten Eindringlichkeit verkündeten Begriff der kindlichen ‚Natur‘ beschieden ist.“⁴⁷ Jeden „Naturalismus“ weist er ausdrücklich ab:

„Nicht von einer Seite her also, von der vorgeblichen ‚Natur‘ des Zöglings, sondern nur aus der Begegnung zweier gleichberechtigter Gewalten lässt sich Sinn und Recht der erzieherischen Initiative bestimmen; sie waltet als Mittlerin zwischen zwei Parteien, die aus eigener Kraft nicht zueinander können und doch aufeinander angewiesen sind.“⁴⁸

Maria Montessori (1870-1952) ist für ihn das zu kritisierende Beispiel eines solchen Naturalismus, „ernstlich durchführbar“ und erfolgreich nur, wenn und weil sie „sich auf die Ausbildung rein organischer Funktionen, insbesondere die Schulung der *Sinne*, konzentriert.“⁴⁹

Tatsächlich kann man bei Montessori – und in vergleichbaren Theorien – eine Verwendung des Begriffs der „Natur“ erkennen, in der „Natur“ selbst zum Ziel der Erziehung wird, und zwar die biologische „Natur“, sensualistisch interpretiert. Von den pädagogisch und kulturell auferlegten Zwängen befreit, soll sich der natürliche, angeborene, je individuelle „Bauplan“ des Menschen durchsetzen; das Phasenmodell der Entwicklung ist einem biologischen Theoretiker abgeschaut und eher an Wachsen orientiert als an Führen, allerdings: provoziert durch pädagogisch strukturierte, in Materialien und Aufgaben präsen- te Arbeit. Insgesamt wird aber die Praxis der Pädagogik wie das Material des Lernens von der Stimulation einzelner Sinne aus begründet und entwickelt.⁵⁰ Aber selbst hier ist die

Idee der zweiten „Natur“, die durch Erziehung herbeigeführt werden soll, nicht verschwunden, „Normalisation“ wird auch bei Montessori als Realisierung der eigenen Möglichkeiten und zugleich als kulturelle Vorgabe gedacht; der „homme moyen“, der „mittlere Mensch“ im Anschluss an den Statistiker Quételet wird dann allerdings sozialwissenschaftlich konzipiert und zum Ziel der Erziehung normativiert. Die Orientierung der Erziehung an Vorgaben jenseits der biologischen „Natur“ bleibt also auch in biologistisch-sensualistisch fundierten Programmen weiterhin erhalten.⁵¹

In der deutschen reformpädagogischen Diskussion, aber auch generell, ist weiterhin „Bildung“ der Begriff, der anzeigt, dass sich im Individuum die Kultur resubjektivieren soll. Die Gleichzeitigkeit von Vergesellschaftung und Individuierung bezeichnet die Konsenszone der bildungstheoretischen Reflexion über alle philosophischen und pädagogischen Lager hinweg, die Arbeit an der „Natur“ und ihr Ziel ist unbestritten: „Die Bildung soll die Natur in uns veredeln, die Selbstbeherrschung soll sie im Zaum halten, die Religion soll sie weiten.“⁵²

In scharfen Kontroversen wird aber um 1900 diskutiert, ob sich dieses bildungstheoretische Denken gegenüber den neuen Ansprüchen der Naturwissenschaften auch weiterhin behaupten kann. Es sind neben der Auseinandersetzung mit und der Kritik an der empirischen Psychologie⁵³ vor allem Kontroversen über Darwin⁵⁴, in denen diese Konflikte ausgetragen werden. Diese Konflikte berühren den basalen weltanschaulichen Aspekt der Erziehung, besonders dann, wenn – wie im Monismus von Ernst Haeckel⁵⁵ – die alten Garanten der Moral, wie Kir-

46 In Litt (Führen oder Wachsenlassen) beruft er sich schon in Anm. 3 ausdrücklich auf sein Buch *Th. Litt, Individuum und Gemeinschaft*, Leipzig 1926 und auf die dortige Einleitung sowie auf *Th. Litt, Wissenschaft, Bildung, Weltanschauung*, Leipzig 1928.

47 Litt, *Wachsenlassen*, a.a.O. (Anm. 44), S.64.

48 Ebd., S.66.

49 Ebd., S.135, Text zu Anm. 38, mit dem ergänzenden Hinweis: „Dies der Grund, weshalb in der *Montessori*-Methode das Prinzip der freien Selbstentfaltung zu den relativ vollkommensten Erfolgen gelangt.“

50 Für die anthropologischen Prämissen der Pädagogik Montessoris: Fuchs, a.a.O. (vgl. Anm. 31).

51 Zu Montessori insgesamt der konzise Überblick bei W. Böhm, *Maria Montessori*, in: H.-E. Tenorth (Hg.), *Klassiker der Pädagogik*. Von John Dewey bis Paulo Freire, München 2003 (2. Aufl. 2011), S.74-88.

52 A. Kind, *Natürlichkeit*, in: W. Rein (Hg.), *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, Bd. 6, Langensalza 1907², S.125-127, Zitat S.126.

53 Für diesen Kontext → Beitrag: *Erziehungswissenschaft*.

54 Übersicht jetzt bei F. Bernstorff, *Darwin: Darwinismus und Moralpädagogik*, Bad Heilbrunn 2009.

55 E. Haeckel, *Die Welträtsel*. *Gemeinverständliche Studien über monistische Philosophie* (zuerst 1899). Volktausgabe. 68.-77. Tausend. Mit einem Nachwort: *Das Glaubensbekenntnis der Reinen Vernunft*, Bonn 1903.

che und Religion, aber auch die idealistische Philosophie scharf angegriffen werden.⁵⁶ *Haeckel* (1834-1919), seine „rationelle Pädagogik“ und sein „biogenetisches Grundgesetz“⁵⁷, werden in reformerischen Pädagogenkreisen durchaus als attraktiv wahrgenommen, während die philosophische Pädagogik ihn und seine Anhänger scharf kritisiert.⁵⁸ Der Reformimpetus, der von Haeckel und seinem weltanschaulichen Kontext ausgeht⁵⁹, ist aber stark und herausfordernd und in der Kirchenkritik zeigt er einen Aspekt pädagogischer Orientierung, der – wenn auch nicht immer in dieser Schärfe – selbst in der bürgerlichen Tradition der Volksschullehrerbewegung seit Diesterweg und in der deutschen Reformpädagogik auch seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert generell nicht fehlt (aber wenig beachtet wird). In dem auch bei Haeckel von der „Natur“ aus begründeten Plädoyer für eine demokratische Schulreform – für die „Notwendigkeit einer umfassenden Schulreform“ –

formiert sich zugleich ein Bündnis mit den progressiven Pädagogen:

„Nachdem unser moderner Kulturstaat sich und die Schule von den Sklaven-Fesseln der Kirche befreit hat, wird er um so mehr seine Kraft und Fürsorge der Pflege der Schule widmen können. ... Wenn der moderne Kulturstaat jedem Bürger das allgemeine gleiche Wahlrecht zugesteht, muß er ihm auch die Mittel gewähren, durch gute Schulbildung seinen Verstand zu entwickeln, um davon zum allgemeinen Besten eine vernünftige Anwendung zu machen.“⁶⁰

Im weiteren Kontext der philosophischen Grundlegendendiskussion über die Reform der Gesellschaft durch neue Bildungsanstrengungen, man denke nur an Haeckels Jenenser Kollegen *Rudolf Eucken* (1846-1926), und in der breiten Schulreformdebatte jenseits der monistischen Lager wird dann aber schnell bewusst, dass solche Reformwartungen ausdrücklich eine Orientierung allein an der biologischen „Natur“ als Ziel ausschließen. Das gilt als „Naturalismus“ und wird nicht nur im katholischen und konfessionellen Lager scharf bekämpft. Diese eher konservativen Fraktionen der Pädagogik sehen in der Reformpädagogik generell eine solche Tendenz zum Naturalismus, entsprechend wird an Ellen Keys Ideen und an ihrer generellen Losung einer Pädagogik „vom Kinde aus“ scharfe Kritik geübt.⁶¹ Aber auch in der reformorientierten sozialistischen Pädagogik wird diese Orientierung an der „Natur des Kindes“ überaus kritisch gesehen⁶², ja als „törichte Verhimmelung des Kindes“ (Kühnert) bezeichnet.

Trotz solcher Kritik halten sich allerdings explizit naturalistische Argumente, z.B. bei *Peter Petersen* (1884-1952), der in der Begründung des Jenaplans und seiner Pädagogik insgesamt solche Referenzen auf die „Natur“ be-

56 Z.B.: „Allein die meisten Pädagogen waren idealistische und dualistische Philosophen und gingen daher an ihre Aufgabe von vornherein mit den althergebrachten Vorurtheilen der spiritualistischen Psychologie. Erst seit wenigen Decennien ist ... die naturwissenschaftliche Methode zu größerer Geltung gelangt; man bemüht sich jetzt mehr, auch in der Beurtheilung der Kindes-Seele die Grundsätze der Entwicklungslehre zur Anwendung zu bringen. Das individuelle Rohmaterial ist ja bereits durch Vererbung von Eltern und Voreltern qualitativ von vornherein gegeben; die Erziehung hat die schöne Aufgabe, dasselbe durch intellektuelle Belehrung und moralische Erziehung, also durch Anpassung, zur reichen Blüte zu entwickeln.“ (Haeckel, a.a.O., Anm. 55, S.45).

57 Das Gesetz heißt „Die Ontogenese ist eine kurze und schnelle Rekapitulation der Phylogenese, bedingt durch die physiologischen Funktionen der Vererbung (Fortpflanzung) und Anpassung (Ernährung)“, in: Haeckel, a.a.O. (Anm. 55), S.36.

58 F. Paulsen spricht vom „Literatengesindel“, wenn er über Haeckel und seine Anhänger schreibt, vgl. F. Paulsen, *Aus meinem Leben*, Bräist/Bredstedt 2008, S.365 sowie ders., *Ernst Haeckel als Philosoph* (zuerst 1900), in: ders., *Philosophia militans*, Berlin 1901, S.119-192.

59 Für den Kontext u.a. G. Hübinger u.a. (Hg.), *Kultur und Kulturwissenschaften um 1900*, Bd. 2: *Idealismus und Positivismus*, Stuttgart 1997 sowie A. von Prondczynsky, *Ethische Kultur, neue Erziehung, Monismus. Reformbewegung und pädagogische Diskurse in Österreich und Deutschland 1890 bis 1938*, in: *Jahrbuch für historische Bildungsforschung* 8 (2002), S.135-158.

60 Haeckel, a.a.O. (Anm. 55), S.145.

61 Für die Key-Diskussion und Kritik vgl. jetzt umfassend M. S. Baader u.a. (Hg.), *Ellen Keys reformpädagogische Vision. „Das Jahrhundert des Kindes“ und seine Wirkung*, Weinheim/Basel 2000.

62 Analyse und breites Material bei Ch. Uhlig (Hg.), *Reformpädagogik und Schulreform. Diskurse in der sozialistischen Presse der Weimarer Republik*, Frankfurt/M. u.a. 2008, analytisch bes. S.90f. sowie die Quellen S.398.

nutzt.⁶³ Ein Naturalismus, ja bis zum Rassismus, findet sich auch in den pädagogischen und anthropologischen Überlegungen von Rudolf Steiner; und die anthroposophische Bewegung hat große Mühe, sich von diesen, wie sie sagt „zeitbedingten“, Verirrungen ihres Gründers abzusetzen.⁶⁴ Im historischen Kontext ist „Rasse“ tatsächlich noch anders konnotiert als nach der Erfahrung des mörderischen Rassismus der Nationalsozialisten. Von „entartet“ sprechen im Kontext kultureller und pädagogischer Praxis auch Theoretiker, die man nicht einfach den Nationalsozialisten zurechnen oder als ihre unmittelbaren Urheber betrachten kann. Das gilt z.B. für den Philosophen *Max Nordau*⁶⁵ (1849-1923) und seine Thesen, die in ihrer zivilisationskritischen Stoßrichtung nahe bei reformpädagogischen Zeitdiagnosen liegen und auch gegen die nationalsozialistische Funktionalisierung des Begriffs der „Entartung“ nicht immun waren.

c. „Natur“ – anthropologische Prämissen über das Kind und den Lernenden

Die Bilder des Kindes, die sich im reformpädagogischen Kontext entwickeln, sind selbstverständlich nicht alle naturalistisch, aber sie implizieren immer ein Bild von der „Natur des Kindes“ und der Determinanten seiner Entwicklung. Es gilt als „diese scharfsinnige Einfalt“⁶⁶, man sieht den „Genius im Kinde“⁶⁷ als die zu-

gleich gegebene und insofern anzuerkennende, aber auch als die pädagogisch erst zu entwickelnde „Natur“. In dieser Absicht verstehen sich die meisten Reformpädagogen, auch wenn sie in den konkreten Naturannahmen dann wieder differieren und insoweit zeigen, wieweit sich pädagogische Anthropologien als Lehren vom kindlichen Menschen in seiner Entwicklung unterscheiden können.

Ellen Key (1849-1926), aber nicht nur sie, belegt in diesem Zusammenhang exemplarisch und prominent einen Prozess, den man als „Biologisierung“ der Anthropologie bezeichnet hat⁶⁸, und der für die neuen sozialen Bewegungen um die Jahrhundertwende charakteristisch geworden ist. Auch wenn in der deutschen Diskussion eine relativ neue und eigenständige philosophische, dann z.T. auch phänomenologisch argumentierende Anthropologie von *Max Scheler* (1874-1928) bis *Nicolai Hartmann* (1882-1950) und *Helmuth Plessner* (1892-1985) seit den 1920er Jahren in großer Differenz entwickelt wird, sie geht wie selbstverständlich von biologischen Prämissen aus und entwickelt u.a. Schichtmodelle, in denen sich die besondere „Natur des Menschen“ von der belebten und unbelebten „Natur“ sowohl unterscheiden als auch in sie integrieren lässt.⁶⁹ Selbst innerhalb der Philosophischen Pädagogik werden dann Theoriemodelle der Biologie als Systemtheorie übernommen, wie sie u.a. *Jakob von Uexküll* (1864-1944) entwirft, die in neuer Weise Strategien der Einwirkung auf das Kind theoretisch begründbar machen.⁷⁰

63 Für den Nachweis des Naturalismus jetzt D. Benner/H. Kemper, Einleitung zur Neuausgabe des Kleinen Jena-Plan, Weinheim/Basel 1991 (dessen Publikation zusammen mit einer Neuedition des Kleinen Jena-Plans die Inhaber der Urheberrechte, die Familie Petersen, verhindert haben).

64 Dazu umfassend jetzt H. Zander, Anthroposophie in Deutschland. Theosophische Weltanschauung und gesellschaftliche Praxis 1884-1945, 2 Bde., Göttingen 2007, knappe Hinweise, unter Bezug auf Zander, auch bei H. Ullrich, Rudolf Steiner. Leben und Lehre, München 2011, S.196-202.

65 Vgl. M. Nordau, Entartung, 2 Bde., Berlin 1892/1893 und für Details J. Oelkers, Reformpädagogik, Weinheim/München 1996³, S.62f.

66 E. Key, Das Jahrhundert des Kindes (zuerst 1902), neu hg., Weinheim/Basel 1992, S.214.

67 G. Hartlaub, Der Genius im Kinde. Ein Versuch über die zeichnerische Anlage des Kindes (zuerst 1922), Breslau 1930².

68 G. Küenzlen, Der Neue Mensch, München 1994, Zitat S.25, Anm. 3.

69 Zeitgenössisch, in der Nachfolge Diltheys und zugleich als Indiz für den problematischen Zusammenhang mit Geschichts- und Lebensphilosophie B. Groethuysen, Philosophische Anthropologie (zuerst 1931), München 1969; eher aus der Distanz und systematisch O. Marquard, Zur Geschichte des philosophischen Begriffs „Anthropologie“ seit dem Ende des achtzehnten Jahrhunderts, in: ders., Schwierigkeiten mit der Geschichtsphilosophie, Frankfurt/M. 1973, S.122-144, bes. S.133ff.

70 Vgl. für die Überlegungen, die Spranger im Anschluss an J. von Uexküll formuliert, meine Hinweise in H.-E. Tenorth, Sprangers Erziehungsphilosophie – ihre Bedeutung für Pädagogik und Erziehungswissenschaft, in: G. Meyer-Willner (Hg.), Eduard Spranger.

Ellen Key selbst zeigt allerdings, auch darin exemplarisch für die reformpädagogische Konstruktion der „Natur des Kindes“, dass diese letztlich biologisch fundierte Form von „Natur“ als Argument alle Schleusen für den problematischen Diskurs öffnet, der sich seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts um den Begriff der Eugenik gebildet hatte. Das ist ein Diskurs, der sich nicht etwa nur auf bürgerliche Sozialdarwinisten beschränkt, sondern über die ganze Spannweite des politischen Spektrums reicht. Die weit verbreitete Idee einer Konstruktion des „Neuen Menschen“ hat nicht nur diese starken biologischen Implikationen, sie eröffnet scheinbar gut begründet zugleich medizinische, pädagogische und soziale Strategien des Zugriffs auf den Menschen, zumal auf den heranwachsenden Menschen und dann schon beginnend mit der Kontrolle der Zeugung.

Dabei werden Maßnahmen der Eugenik⁷¹ in großer Spannweite propagiert: Vom Lüften der Wohnung und dem Aufschütteln von Betten⁷² über Familien- und Geburtenpolitik bis hin zur Zwangssterilisation⁷³ (und nicht nur in Deutschland, sondern genauso in den USA oder in Japan⁷⁴ oder bei sozialistischen Theoretikern in Schweden⁷⁵). Die Basisprämisse aller Pädagogik,

die auf Eugenik basiert, besteht dann einerseits in der selektiven Diagnostik, dass man die wahre „Natur des Kindes“ zu entdecken hat, und andererseits in der Umdeutung pädagogischen Handelns als Eingriff in die „Natur“, weil man die falsche „Natur“ zu korrigieren und letztlich „auszumerzen“ hat.

In der diagnostischen Orientierung verbindet sich dieser Modus der Thematisierung des Kindes und seiner „Natur“ mit einem Theorie-, Forschungs- und Handlungskomplex, der besonders schulnah ist und zugleich besonders intensiv in die reformpädagogische Diskussion alternativer Möglichkeiten der Organisation von Lernen und Schule gehört, das ist die Diskussion über Begabung und Intelligenz. Hier dominiert als Aufgabe und Problem die Klärung der alten Frage, wie die natürliche „Anlage“ und die „Umwelt“ der Heranwachsenden sich zueinander verhalten. Dieses Thema hat eine theoretische und methodische, quasi innerwissenschaftliche Seite⁷⁶, und pädagogische und reformpolitische Konsequenzen.

Dabei ist in Deutschland die Diskussion über Begabung und Intelligenz, die zwischen Anlage und Umwelt, Vererbung und Erziehung geprägt ist bzw. gestaltet wird, sehr heterogen, in der Bedeutung für Reformambitionen ambivalent und widersprüchlich. Reformeure wie Reformgegner können sich hier bedienen, kontinuierlich halten sich sozialdarwinistische und genetische Positionen, aber selbst die sind nicht lagerspezifisch eindeutig zuzuordnen oder gar als bildungspolitisch nur restriktiv zu qualifizieren. Selbst in der reformorientierten Lehrerschaft, überraschenderweise sogar stärker bei den Volksschullehrern⁷⁷, halten sich Positionen und pädagogische Grundüberzeugungen, die sich von

Aspekte seines Werks aus heutiger Sicht mit einer unveröffentlichten autobiographischen Skizze von Eduard Spranger, Bad Heilbrunn 2001, S.16-29.

71 Übersicht bei M. Kappeler, Der schreckliche Traum vom vollkommenen Menschen. Rassenhygiene und Eugenik in der Sozialen Arbeit, Marburg 2000.

72 So argumentiert z.B. der Berliner Stadtschularzt Max Hodann, vgl. H.-E. Tenorth, Quellenedition und Einleitung zum Abdruck von: Max Hodann: Was müssen unsere Genossen von der Eugenik wissen?, in: Jahrbuch der Sozialen Arbeit 2000, S.88-89, 89-94.

73 Für den gesamten Kontext P. Weingart u.a., Rasse, Blut und Gene. Geschichte der Eugenik und Rassenhygiene in Deutschland, Frankfurt/M. 1988; für die pädagogische Rezeption u.a. in der Sonderpädagogik W. Brill, Pädagogik im Spannungsfeld von Eugenik und Euthanasie. „Eugenik“-Diskussion in der Weimarer Republik und zu Beginn der neunziger Jahre, St. Ingbert 1994.

74 N. Fujikawa, Pädagogik zwischen Rassismus und Vernichtung fremder Kulturen. Die Pädagogik von Sawayanagi Masatarô, in: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 9(2003), S.59-89.

75 Th. Etzemüller, Die Romantik des Reißbretts. *Social engineering* und demokratische Volksgemeinschaft in Schweden. Das Beispiel Alva und Gunnar Myrdal

(1930-1960), in: Geschichte und Gesellschaft 32(2006)4, S.445-466; ders., Ein ewig wählender Untergang. Der apokalyptische Bevölkerungsdiskurs im 20. Jahrhundert, Bielefeld 2007.

76 → Beitrag: Erziehungswissenschaft.

77 A. Nath, Bildungsselektion und Generationen. Erfolg und Misserfolg an den höheren Schulen und Auswahl und Ausschluss im Lehrerdiskurs von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart, in: M. Liedtke u.a. (Hg.), Erfolg oder Misserfolg? Urteile und Bilanzen in der Historiographie der Erziehung, Bad Heilbrunn 2004, S.169-194.

dem Blick auf die „Natur“ die Befreiung von ständischen Zwängen und sozialen Restriktionen erwarten. In der konservativen Perspektive auf die Bildungsreform der Weimarer Republik fungiert „Natur“ dann doch eher als Begrenzungsargument, exemplarisch in der Analyse von „Naturgrenzen geistiger Bildung“, wie sie der spätere NS-Theoretiker *Wilhelm Hartnacke* (1878-1952) schon vor 1933 sorgenvoll erörtert hatte.⁷⁸ Aber selbst in der NS-Debatte, in der „Pädagogik als angewandte Biologie“⁷⁹ propagiert wird, wird auch noch die Frage gestellt, „Warum Erziehung trotz Vererbung?“⁸⁰. Gegen einen schlichten erbtheoretischen Biologismus wird dabei die Unentbehrlichkeit der Erziehung – auch in der Erziehung zur Rasse und zum Rassebewußtsein⁸¹, so wie früher zum „Deutschtum“⁸² – hervorgehoben, natürlich ohne im Nationalsozialismus den Rassismus in der Grundorientierung und damit den Biologismus in der Politik und Herrschaftstechnik zu verleugnen.

Die Begabungsdiskussion wird insgesamt in der empirischen Pädagogik, z.B. bei *Ernst Meumann*⁸³ (1862-1915), schon früh wissenschaft-

lich angemessen erörtert und dargestellt, als Phänomen der pädagogisch zu gestaltenden und gestaltungsbedürftigen Interaktion zwischen Erbe und Umwelt, so, wie dann auch im Handbuchwissen der englischsprachigen Welt die scheinbare Dichotomie von „nature“ vs. „nurture“ schon im Verweis auf die notwendige Interaktion beider Faktoren aufgelöst wurde.⁸⁴

Bei aller Verherrlichung, Anerkennung und Funktionalisierung der „Natur“ bleibt eine bedrohliche Konstante: Die Körperlichkeit und Leiblichkeit des Menschen, zumal des jungen Menschen⁸⁵, und in diesem Kontext vor allem die nicht zu leugnende, in ihrer Alltäglichkeit und Unausweichlichkeit aber immer neu präsente Tatsache der Sexualität. Sie stellt das zentrale Problem dar und sie wird kontrovers verhandelt, in zahlreichen Reformdebatten intensiv diskutiert⁸⁶ und natürlich unterscheiden sich die weltanschaulichen Lager schon in der Thematisierung von Körperlichkeit, mehr denn noch von Sexualität. Das geschieht sehr defensiv in kirchlich-konfessioneller Perspektive, gleich ob katholisch oder protestantisch⁸⁷; das geschieht weltweit und modern, also naturwissenschaftlich und zumeist zugleich doch ethisch traditional aus der Perspektive der Medizin und der Jugendforschung⁸⁸; wirklich aufklärerisch, d.h. mit Verständnis für die Erwartungen und

78 W. Hartnacke, *Naturgrenzen geistiger Bildung. Inflation der Bildung – Schwindendes Führertum – Herrschaft der Urteilslosen*, Leipzig 1930.

79 R. Goltz, *Pädagogik als angewandte Biologie. Die biologische Schule und die biologische Kirche*, Osterwieck a.H. 1934.

80 G. Pfahler, *Warum Erziehung trotz Vererbung?*, Leipzig/Berlin 1938³.

81 A. Baeumler, *Rasse als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft*, in: *Internationale Zs. f. Erziehung* 8(1939), S.252-255.

82 Solche völkischen Programme, u.a. bei Hans Richert, sind allerdings noch nicht per se rassistisch; bis heute gibt es Erziehung zur „Schwedischheit“ oder „Dänischheit“ als durchaus gängige Begriffe, vgl. J. Henningsen, *Ting und Polis oder die Vorbildlichkeit der politischen Ordnung des Nordens. Nachrichten aus Asger Jorns Skandinavischem Institut für vergleichenden Vandalismus*, Berlin 2011 (Humboldt Universität, Öffentliche Vorlesungen 165).

83 Zu seiner Position ausführlich E. Meumann, *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen*, Bd. 2, Leipzig 1913; hier werden „die individualpsychologische Grundlegung der Pädagogik, die experimentelle Begabungsforschung und Intelligenzprüfung und die Hauptpunkte ihrer allgemeinen pädagogischen Anwendung“ (Meumann im Vorwort, S.iii) behandelt.

84 Vgl. G. C. Schwesinger, *Nature and Nurture*, in: W. S. Monroe (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, New York 1941, S.742-746, dort u.a., „the human organism at any stage of its development is the product of the interaction of hereditary factors (nature) and environmental factors (nurture)“ (Zitat S.742).

85 J. Lauff, *Die Rolle des Körpers im Erziehungsdiskurs des deutschen Kaiserreichs. Eine exemplarische Analyse von Lexikonartikeln*, in: *Jahrbuch für historische Bildungsforschung* 15(2009), S.177-204.

86 Vgl. als ersten Zugang u.a. J. S. Hohmann, *Sexualforschung und -aufklärung in der Weimarer Republik. Eine Übersicht in Materialien und Dokumenten*, Berlin 1985.

87 Für die katholische Position, J. Schröteler (Hg.), *Die geschlechtliche Erziehung. Beiträge zur Grundlegung einer gesunden Sexualpädagogik*, Düsseldorf 1929; protestantisch, von Spranger und Rothacker inspiriert, psychoanalysekritisch und schon völkisch überformt, wenn er von einem „deutschen Geschlechtscharakter“ spricht, u.a. G. R. Ritter, *Die geschlechtliche Frage in der deutschen Volkserziehung*, Berlin/Köln 1936.

88 E. Stern (Hg.), *Die Erziehung und die sexuelle Frage. Ein Lehr- und Handbuch der Sexualpädagogik*, Berlin 1927.

Probleme der Jugendlichen, argumentieren wenige der beteiligten Akteure. Aber z.B. im Kontext sozialistischer Jugenddebatten⁸⁹ kann man solche Argumente finden, z.T. auch im reformpädagogischen Kontext⁹⁰ z.B. aus der Perspektive verständnisvoller, gegenüber bürgerlichen Standardvorurteilen kritischer Lehrer. Schließlich gibt es natürlich auch eine administrative, dem Bildungssystem inkorporierte und dabei durchaus veränderungsoffene Sexualpädagogik, wie sie von der preußischen Regierung seit dem Ersten Weltkrieg unterstützt und propagiert wurde.⁹¹

Diese Thematisierung von Sexualität wird z.T. auch schon vor dem Hintergrund der Lehren und der eher impliziten Pädagogik der sich im gleichen Zeitraum als Wissenschaft etablierenden Sexualwissenschaft⁹² diskutiert, die freilich noch selbst ihren Ort zwischen Naturwissenschaft und Kulturwissenschaft sucht. Nur selten in Anerkennung etwa der psychoanalytischen Thesen über die „Triebnatur des Kindes“ und seine eigene, kindliche Sexualität⁹³, wird

auch in diesen Debatten meist ein Bild der kindlichen Sexualität als problemgenerierender, wenn nicht für das Kind wie die Gesellschaft massiv bedrohlicher Tatsache gezeichnet.

In diesen Kontext gehören auch *Gustav Wynekens* (1875-1964) einschlägige Texte⁹⁴ und die Praxis in der Jugendkultur und in den Landerziehungsheimen, etwa in Wickersdorf oder in der Odenwaldschule, mit all ihren Risiken für die Adressaten.⁹⁵ Mit der sexuell motivierten und praktizierten Bedrohung der Kinder und Jugendlichen muss man offenbar schon seit der Gründungsgeschichte rechnen, Wynekens Prozesse in den 1920er Jahren belegen das ebenso wie manche der im pädagogischen Kontext doch sehr problematischen Formen des Gemeinschaftslebens von *Paul Geheeb*⁹⁶ (1870-1961). Auch die Losung der Jugendbewegung im Blick auf die Sexualität – „rein und reif“ – und ihre Unterscheidung von Eros und Sexualität, das zeigt sich im Blick auf solche Praktiken, hat das Problem der Sexualität nicht gelöst, sondern tendenziell eher verschärft. Die Debatte über und die Propaganda von Homosexualität in der Jugendbewegung, von *Hans Blüher* (1888-1955) wesentlich geprägt, gehört in diesen problemverschärfenden Kontext⁹⁷, genauso wie der aus dem Lager jugendbewegter Frauen kri-

89 M. Hodann, *Sexualpädagogik. Erziehungshygiene und Gesundheitspolitik*, Rudolstadt 1928, sowie für den Kontext auch A. Waiden, *Der proletarische Leib in der pädagogischen Konzeption Adolf Kochs*, in: *Jahrbuch für historische Bildungsforschung* 8(2002), S.107-134; ders., *Die Utopie des Leibes*, Frankfurt/M. u.a. 2003.

90 Etwa aus dem Bund Entschiedener Schulreformer finden sich solche Argumente.

91 Einführung in die Sexualpädagogik. Acht Vorträge im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin, Berlin 1921.

92 Zur zeitgenössischen Selbstverständigung der Sexualwissenschaft vgl. M. Marcuse (Hg.), *Handwörterbuch der Sexualwissenschaft. Enzyklopädie der natur- und kulturwissenschaftlichen Sexualkunde des Menschen*, Bonn 1926² (Nachdruck, mit einer Einleitung von R. Jütte, Berlin 2001); zum Stichwort Sexualpädagogik vgl. H. E. Timerding, *Sexualpädagogik*. ebd., S.727-730 – mit der Frage nach der richtigen Strategie der „Beeinflussung“, einem Plädoyer für eine „wohlthätige sexualpädagogische Beeinflussung“ (S.728) und eine realistische Erwartung an geschlechtliche „Aufklärung“; eine Diskussion der Theorieannahmen der dominierenden Sexualwissenschaft und eine knappe und kritische Übersicht über die pädagogischen Perspektiven dieser neuen Wissenschaft gibt M. Wawerzonnek, *Implizite Sexualpädagogik in der Sexualwissenschaft 1886 bis 1933*, Köln 1984.

93 Zur Sexualität des Kindes vgl. H. Hug-Hellmuth, s.v. Kind, in: Marcuse, a.a.O. (Anm. 92), S.352-356, mit der pädagogischen Pointierung. „So bildet die Sexual-

organisation der frühen Kinderjahre den Unterbau für Begabung, Neigung, Charakter. Sache der Erziehung ist es, die ursprünglichen Lustformen zum Nutzen des Einzelnen und der Gesellschaft zu werten.“ (S.356), ferner M. Marcuse u.a., s.v. Pubertät. I. Somatologie, II. Psychologie, III. Ethnologie, ebd., S.624-640.

94 G. Wyneken, *Zur Sexualerziehung*. (zit. n. Timerding, *Sexualpädagogik*); G. Wyneken, *Wert der Nacktheit* (zuerst 1921), zit. n. H. Kupffer, *Gustav Wyneken*, Stuttgart 1970, S.133f.; 369.

95 P. Dudek, „Versuchsacker für eine neue Jugend“. Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf 1906-1945, Bad Heilbrunn 2009, bes. S.276ff.

96 Zu Geheeb umfassend M. Näf, Paul und Edith Geheeb-Cassirer. Gründer Odenwaldschule und der École d'Humanité. Deutsche, Schweizerische und Internationale Reformpädagogik 1910-1961, Weinheim/Basel 2006.

97 U. Geuter, *Homosexualität in der deutschen Jugendbewegung. Jungenfreundschaft und Sexualität im Diskurs von Jugendbewegung, Psychoanalyse und Jugendpsychologie am Beginn des 20. Jahrhunderts*, Frankfurt/M. 1994.

tisierte „Antifeminismus“ Blüher und der Jugend(kultur)bewegung.⁹⁸

Aber nicht nur die Akteure und Betroffenen, selbst die Experten waren weitgehend hilflos, wenn sie der jugendlichen Sexualität konkret begegneten, wie es sich z.B. beim sog. „Steglitzer Schülermord-Prozeß“ bestätigte. Autoritäten wie Spranger, Hirschfeld et.al.⁹⁹ zeigten in ihren Gutachten in der Mehrzahl eher, dass sie die Jugend in ihren lebensgeschichtlichen Schwierigkeiten nicht verstehen, sondern Sexualität traditionalistisch sehen, primär moralisieren und jugendliche Verhaltensweisen verkennen. Hier, wie in der Reformpraxis, bleibt die „Natur des Kindes und Jugendlichen“ doch letztlich ein Objekt der Irritation, wenn nicht Bedrohung, das eher Kontrollphantasien forciert als eine Form der Zuwendung, die auch die Leiblichkeit und Körperlichkeit des Heranwachsenden anerkennt und zu unterstützen sucht. Den umfassendsten Ausdruck findet diese pädagogisch – wegen der „Erziehungsbedürftigkeit“ – scheinbar notwendige und gesellschaftlich – wegen der notwendigen Konstruktion der „zweiten Natur“ – wünschenswerte Form der Überwältigung des Kindes in den vor diesem Hintergrund scheinbar gut legitimierten Programmen der Konstruktion eines „neuen Menschen“. Wie als Signatur der Epoche der Reformen findet sich diese Metapher in allen politischen Lagern, von links bis ganz rechts.

d. „Natur“ als Medium der Erziehung und als Lernwelt eigener Art

Zu den Strategien der Realisierung einer neuen und anderen Erziehung gehört auch in der Reformpädagogik um 1900 die Vorliebe für „Natur“ als Lern- und Lebensraum der Heranwach-

senden. Der Berliner Lehrerbildner und einer der Cheftheoretiker des liberalen Deutschen Lehrervereins, *Carl Louis Albert Pretzel* (1864-1935), spricht insofern für eine ganze Generation von Reformern, wenn er die „Natur als ästhetische Erzieherin des Kindes“¹⁰⁰ bezeichnet. Es sind freilich ganz unterschiedliche Welten, in denen „Natur“ hier thematisch wird und wirksam werden soll: Sie reichen von schulisch geordneten und institutionell integrierten Formen der „Natur“, wie z.B. bei den Landerziehungsheimen, bis hin zu einer relativ freien, durch die Lebenswelt der Heranwachsenden selbst bestimmten Welt, wie bei manchen Gruppen der Jugendbewegung.

Schon in den Landerziehungsheimen wird sichtbar, das „Natur“ im reformpädagogischen Kontext sehr vielfältig und keineswegs einheitlich gedacht wird. In seinem Gründungsaufwurf von 1898¹⁰¹ beginnt *Hermann Lietz* (1868-1919) bei der Aufzählung der „Mittel“, mit denen er seine Erziehungsziele erreichen will, zwar mit dem klassischen antizivilisatorischen Argument, dass er „durch Verlegung der Erziehung aus der Stadt heraus, auf das gesunde und schöne Schullandgut mit Busch und Wiesen, Garten und Feld, Fluß und Teich“ arbeiten will, aber schon hier zählen die „geräumigen, hellen, luftigen Wohn- und Schulräume“ auch zum neuen naturgerechten Angebot, genauso wie „das Ilse-tal mit seinen herrlichen Waldungen und seiner großartigen Gebirgslandschaft“, das „eine der schönsten und gesündesten Gegenden Deutschlands“ sei. Schon unter Ziff. 2 folgt aber als Kern der „Mittel“ die Erziehung „durch Zusammenleben, -spielen, -arbeiten von Zöglingen und Erziehern als jüngeren und älteren Freunden“. Es ist genauso die „Natur“ empfehlenswerter menschlicher Gesellungsformen vom Zusammenleben bis zur Arbeit wie die „Natur“ der Landschaft, die hier erziehen soll. Von dem Gesundheitsargument leben im Übrigen Freiluftschulen¹⁰² und Landschulheime, die als Ta-

98 Als klassisches Dokument E. Busse-Wilson, Die Frau und die Jugendbewegung. Ein Beitrag zur weiblichen Charakterologie und zur Kritik des Antifeminismus (zuerst 1920), ND. Münster 1988 sowie in ersten Analysen u.a. M. de Ras, Eros und weibliche Kultur. Mädchen im Wandervogel und in der bündischen Jugend 1900-1933, Pfaffenweiler 1988.

99 Literatur u.a. Th. Lange, Der „Steglitzer Schülermordprozeß“ 1928, in: T. Koeberner u.a. (Hg.), „Mit uns zieht die neue Zeit“. Der Mythos Jugend, Frankfurt/M. 1985. S.412-437.

100 C. L. A. Pretzel, Die Natur als ästhetische Erzieherin des Kindes, in: Die Kunst im Leben des Kindes 4(1905), S.7-18.

101 Der Aufruf von 1898 wird hier zit. n. dem Abdruck in T. Dietrich (Hg.), Die Landerziehungsheimbewegung, Bad Heilbrunn 1967, S.15-17.

102 Sie lassen sich als Teil der internationalen Reformpädagogik europaweit finden.

geseinrichtungen seit dem frühen 20. Jahrhundert und bis heute die Pflichtschulen ergänzen.

In der Odenwaldschule z.B. gilt auch nicht das Landerziehungsheim selbst, sondern „die Familie“, also die Wohnform innerhalb des Landerziehungsheims, als „die natürliche und ideale Erziehungsanstalt“¹⁰³. Die Umgebung ist natürlich auch als Lernraum präsent, bei Lietz sogar altersspezifisch von Haubinda – für die Kleinen – bis Bieberstein – für die Oberstufenschüler. *Martin Luserke* (1880-1968) schätzte neben den Mittelgebirgen besonders die Nordsee und gründete deshalb ein Haus auf Juist. Geheeb wiederum sah durchaus die Gefahr, dass die Lage in der „Natur“ in der Tradition der Landerziehungsheime „zu einer Abkehr von der Kultur führte, zu Einsiedlertum und Robinsonaden; die Zöglinge wurden dem wirklichen Leben mehr und mehr entfremdet“. Für die Odenwaldschule legte er deshalb Wert auf eine andere Einordnung in die Umwelt:

„aus pädagogischen Gründen sollte eine moderne Erziehungsschule zwar in ländlicher Abgeschiedenheit, in gesunder Luft und hervorragend schöner Landschaft, aber doch *in erreichbarer Nähe wertvoller größerer Städte liegen, deren Kultur für die Erziehung der Kinder und für die Weiterbildung der Lehrer in ausgiebigstem Maße nutzbar gemacht werden kann.*“

Einen eigenen Zugang zur „Natur“ stellen deshalb auch die Landschulen¹⁰⁴ dar, die ja integra-

ler Teil des öffentlichen Pflichtschulwesens sind, aber auch pädagogisch als reformbedürftig gelten, deren Gestaltung jedenfalls nicht mehr wie in der Tradition einfach hingenommen wird. „Natur“ und Heimat gelten hier als besonderer Lernraum, eine eigene Didaktik¹⁰⁵ der heterogenen Lerngruppe und der Schule im Dorf wird entwickelt. Sie ist inspiriert von „Heimat“ als Metapher guter „Natur“ und von deren Kultur, den „einfachen Formen“ verpflichtet, aber doch auch in Distanz ausgearbeitet, wenn „die unmittelbare Erziehung durch das Dorfleben“ als besondere Form gesehen und zugleich „ihre Ergänzungsbedürftigkeit“ erörtert wird.¹⁰⁶

Aber diese Konzentration auf Schule, gar auf die Schule auf dem Lande, macht nicht den Kern der pädagogischen Erneuerung durch „Natur“ aus. Die liegt eher in den außerschulischen Bewegungen. Manche Bünde innerhalb der Jugendbewegung wiederum schätzten insofern wirklich zuerst die „Natur“, auch hier natürlich in zivilisationskritischer Interpretation und angelehnt an vermeintlich der „Natur“ näher liegende Lebensformen, z.B. den „Indianismus“.¹⁰⁷ Hier wird „Natur“ auch selbst als Erziehungsziel thematisiert, in naturschützerischer Wendung, wie man es im Pfadfinderversprechen findet: „Der Pfadfinder schützt Pflanzen und Tiere.“¹⁰⁸ Allen

dagogische Schriften. Kommentierte Werkausgabe in fünf Bänden, Bd. 4).

103 Paul Geheeb in seinem Werbetext „Odenwaldschule“ vom Herbst 1911, auch für das nachfolgende Zitat. In seiner Rede zur Eröffnung setzt Geheeb auch bewusst die Akzente gegen ein vermeintlich dominantes Natur-Argument: „Es mag, zumal für die Jugend, natürlicher und gesünder und auch fröhlicher sein: auf dem Lande, im Wald aufzuwachsen, mit Schmetterlingen und Blumen und rauschenden Bächen. Aber das ist nicht der tiefste Grund unserer Gründung ... Der Grund liegt vielmehr in unserer festen Überzeugung, daß es hier möglich ist, das zu schaffen, was die Schule sein soll, was sie aber im Getriebe des öffentlichen Schulwesens nicht zu sein vermag; die Stätte, an der Kinder sich zu Menschen entwickeln und arbeiten lernen.“ (zit. n. dem Abdruck der Rede vom 14. August 1910, in: Dietrich, a.a.O., Anm. 101, S.97).

104 In der Ambivalenz dieser Orientierung vgl. die Schriften von Adolf Reichwein: jetzt, K. C. Lingelbach/U. Amlung (Hg.), *Tiefenseer Schulschriften, 1937-1939*, Bad Heilbrunn 2011 (A. Reichwein, Pä-

105 Späte Reminiszenzen bis nach 1945, vgl. u.a. F. Huber (Hg.), *Die Landschule*, Bad Heilbrunn 1970.

106 J. F. Dietz, *Die unmittelbare Erziehung durch das Dorfleben und ihre Ergänzungsbedürftigkeit* (zuerst 1927), in: Huber, a.a.O. (Anm. 105), S.20-23, der für Ergänzungsbedürftigkeit und die „neue Welt“ plädiert, nachdem er zuerst die dörfliche Idylle gezeichnet hatte. „So formt und bildet sich das Leben des ländlichen Menschen im steten innigen Umgang mit der Natur und in der Gemeinschaft der Familie und des Dorfes.“ (Zitat S.22)

107 „Der Indianismus, der in einer ganz freien und unhistorischen Form das sich in diesen Blättern abspielende Leben einkleidet, ist nicht die Stammeserziehung. Er ist freilich ihr sinnreichstes Gewand.“, so im Kontext der Pfadfinderbewegung nach 1918 bei Franz Ludwig Habel und in seinem Buch *Kibbo Kift. Die Waldwanderschaft* (zuerst 1923), hier zit. n. einem Teilabdruck in K. Seidelmann (Hg.), *Die deutsche Jugendbewegung*, Bad Heilbrunn 1966, Zitat S.111.

108 Hier zit. n. Seidelmann, a.a.O. (Anm. 107), S.61.

Gruppen, Pfadfindern wie der klassischen Jugendbewegung, und natürlich den „Naturfreunden“, dürfte wiederum als Ziel gemeinsam sein, was schon im Steglitzer Wandervogel als das Ursprungsmotiv bezeichnet war, nämlich „Wanderungen zu unternehmen“, um „ein Gegengewicht gegen die pflichtmäßige Gebundenheit und Stubenhockerei zu schaffen, die das Schulleben nun einmal mit sich bringe, indem man die Jugend in die Natur hinausführen und in freier Bewegung kräftigen ... wolle“.¹⁰⁹

Jugendbewegung und Jugendkultur stehen damit im Kontext umfassenderer Versuche einer Lebensreform, der sich auch die schulbezogene und auf andere Bildungseinrichtungen konzentrierte Reformpädagogik insgesamt zu rechnen lässt.¹¹⁰ „Lebensreform“ ist nun ein Oberbegriff für ein noch mehr disparates historisches Phänomen als es der Titel der Reformpädagogik schon anzeigt. Die umfasst den Versuch, „Kunst und Leben“¹¹¹ – dann auch in Städten – insgesamt zu vereinen und zu verändern, reicht aber auch in die Ebenen der trivialen – notwendigen – Alltagskultur. Man findet – immer unter Reformanspruch, meist bezogen auf „Natur“ als Argument und in der Regel mit Wirkungsversprechen der größten Reichweite – die Beschäftigung mit der Ernährung, nicht nur das Bircher-Müsli und Kellogs-Cornflakes werden

mit einem immensen pädagogischen Impetus angepriesen und verkauft; man findet insofern auch die Anfänge des beginnenden ökologischen Denkens, ein Plädoyer für eine Lebensweise nahe bei der „Natur“ und im Blick auf die eigene Körperlichkeit, für die natürlich auch der Pfarrer Kneipp und das Wassertreten stehen; auch Argumente für eine natürliche, nicht einengende Kleidung, die aus dem richtigen Material sein muss, und diese Betonung der „natürlichen“ Stoffe¹¹² findet sich auch nicht allein im anthroposophischen Kontext (bis heute). Immer spricht man diesen Praktiken der Ernährung, der Kleidung, des Zusammenlebens, z.B. in Landkommunen, oder in der Kunst und in der kulturellen Praxis (etc.), also der neuen, natürlichen, dem Menschen gerechten Lebensweise überhaupt die segensreichsten Wirkungen auf Mensch und Welt, Moral und Wohlbefinden zu.

Häufig ist auch der Körper der Adressat, weil er die wahre „Natur“ repräsentiert, oder der Geist, wenn man dort die „Natur“ vermutet, gleichwie. In der öffentlich am meisten provozierenden Form artikuliert sich – jenseits der narzisstischen Kränkung, die von der Psychoanalyse der tradierten Wahrnehmung des Menschen und seiner Sexualität zugefügt wird – die Reformbedürftigkeit des Umgangs mit dem Körper und der menschlichen Körperlichkeit in der „Nacktkultur“, die nach der Jahrhundertwende zu blühen beginnt, organisiert wie nicht organisiert. Diese Aufmerksamkeit für den nackten Körper, also für das natürliche „Lichtkleid“ als Form der Bekleidung, entwickelt sich in unterschiedlichen sozialen Milieus¹¹³, von der bürgerlichen Bohème, die sich auf dem Monte Verità nackt zu bewegen pflegt, bis zu den Sozialisten, die das in öffentlichen Parks oder in abgeäugten eigenen Revieren tun, eingebunden in die je lebensweltlichen, politischen und

109 Aus M. Pohl, Die Geburt des Wandervogels in Steglitz (zuerst 1924), hier zit. n. dem Teilabdruck in Seidelmann, a.a.O. (Anm. 107), S.26.

110 Für den gesamten Kontext dieser bürgerlichen Reformbewegungen und für die Einordnung der pädagogischen Reformaktivitäten vgl. J. Reulecke/E. Kerbs (Hg.), Handbuch der deutschen Reformbewegungen, 1880-1933, Wuppertal 1998 sowie K. Buchholz u.a. (Hg.), Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900, 2 Bde., Darmstadt 2001.

111 Nicht zufällig können Ausstellungen diesen komplexen Zusammenhang viel eher anschaulich machen als Texte, vgl. deshalb – weil hier auch der Raum der Stadt als Ort der Lebensreform sichtbar wird – H. Bauer/E. Tworek (Hg.), Schwabing. Kunst und Leben um 1900. Essays, München 1998, der als Begleitband zum Katalog (H. Bauer, Hg., München 1998) der Münchener Ausstellung (vom 21.5.-27.9.1998) „Schwabing. Kunst und Leben um 1900“ erschienen ist. Selbstverständlich finden sich vergleichbare Aktivitäten auch in anderen Städten, z.B. in Dresden-Hellerau, Friedrichshagen bei Berlin oder in Düsseldorf.

112 J. Yamana, Legitimierung der Reformpädagogik durch Naturheilkunde. Überlebensordnungen und „natürliche“ Disziplinierung in den Deutschen Landerziehungsheimen, in: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 11(2005), S.39-54.

113 In stupender Materialfülle vgl. u.a. A. Waiden, Die Utopie des Leibes, Frankfurt/M. 2003 sowie exemplarisch ders., Der proletarische Leib in der pädagogischen Konzeption Adolf Kochs, in: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 8(2002), S.107-134.

ästhetischen Praktiken und Kontexte.¹¹⁴ Und natürlich wird die Nacktkultur kontrovers bewertet. Vom katholischen Standpunkt aus ist der „Kultus der Nacktheit“ – zusammen mit der „übertriebenen Vorliebe für geschlechtliche Aufklärung“ – ein jedenfalls für die Erziehung „zu gewagtes Experiment“. Das Phänomen fordere „sittlichen Jugendschutz“, und zwar als „Prophylaxe ... für die Reinerhaltung des nachwachsenden Geschlechts“. Auch die Propaganda für das „Nacktturmen“ sei abzulehnen, weil damit „die treueste Hüterin von Keuschheit und Reinheit geraubt würde, die Scham.“¹¹⁵

Im Kontext der öffentlichen Schulen wird aus den milieuspezifischen Argumenten für die befreiende Kraft des Nackten, der Kunst, des Zusammenlebens, der „Natur“ (etc.) in der Regel nur das Argument der zu fördernden Gesundheit und einer dafür angemessenen Lebensweise. Schulnah und als Ausdruck der Fürsorge für die Heranwachsenden geschieht auch das in der Kooperation von Arzt und Pädagogen schon seit dem späten 18. Jahrhundert, um 1900 wird es reformpädagogisch neu entdeckt und intensiv diskutiert. „Schulhygiene“ und Gesundheitserziehung¹¹⁶, schon für die kleinsten Kinder¹¹⁷, in regelmäßiger Gesundheitsvorsorge¹¹⁸ und nicht nur in der Sorge für gesunde Zähne bilden ein zentrales pädagogisches Thema. Schulbau und Schuleinrichtung werden als pädagogisch bedeutsame Aufgaben neu entdeckt, bis hin zur Konstruktion des Körpers z.B. durch die Schulbank statt primär durch den Lehrer und den Rohrstock. Aber auch im Entwurf von inner-

städtischen Schulgebäuden, z.B. von *Bruno Taut* (1880-1938), die in der Öffnung zum Licht und zur natürlichen Umwelt den Lernmöglichkeiten der Kinder angemessen¹¹⁹ und gleichzeitig kompensierend gegenüber den großstädtischen Lebensformen wirksam werden sollten, dokumentiert sich „Schulhygiene“. Mit diesen Aktivitäten werden schon vor 1914 politische Kontroversen ausgelöst, wenn es z.B. konservativen Bildungspolitikern als zu kostenintensiv gilt, dass man den Kindern des Proletariats „Schulpaläste“ baut (das sind im Übrigen die gleichen Schulgebäude, die heute als „Kasernen“ und als Indizien obrigkeitlicher Schulpolitik kritisiert werden).¹²⁰

e. „Natur“ als Kampfbegriff

In den Thesen und Texten zur Begründung der gesunden Lebensform und Lebensweise, für die Einrichtung von Landerziehungsheimen oder Landschulen, für „Heimat“ und „Natur“, Wandern und Wohnen (etc.) als ausgezeichnete pädagogische Welten ist die binäre Codierung der Welt ganz manifest: „Natur“ und Land steht gegen Stadt und Zivilisation, in welchen Dimensionen auch immer sie gesehen werden. Die „natürliche“ Lebensform ist „organisch“ und „ganzheitlich“ und „gut“, wie die „Gemeinschaft“. Sie ist jedenfalls gegen die „bloße Gesellschaft“ und deren „mechanische“ Struktur positiv abzuheben. „Natur“ ist ein Kampfbegriff, wie Kultur, aber die bessere Kultur ist eine Artikulation der „wahren Natur des Menschen“, seiner ersten wie seiner zweiten „wahren Natur“. Biologie und Kulturphilosophie, Lebensphilosophie und Kulturkritik gehen ein schwer zu entzerrendes Bündnis ein, mitsamt allen Risiken des Irrationalen, der Ideologisierung und der rassistisch-nationalen Idiosynkrasien, die ein solcher Kontext holistischer Denk-

114 Vgl. u.a. die Beiträge von K. Wolpert und den weiteren Kontext in Buchholz u.a., a.a.O. (Anm. 110).

115 Die Zitate nach dem Beitrag des renommierten Pädagogen F. X. Weigl, Nacktkultur, in: E. M. Roloff (Hg.), *Lexikon der Pädagogik*, Bd. 3, Freiburg 1914, Sp.811-812.

116 Überblick bei M. Stroß, *Pädagogik und Medizin. Ihre Beziehungen in „Gesundheitserziehung“* und wissenschaftlicher Pädagogik 1779-1933, Weinheim 2000.

117 Vgl. aus dem Umfeld der sich bildenden Kinderheilkunde: A. Schreiber u.a., *Das Buch vom Kinde. Ein Sammelwerk für die wichtigsten Fragen der Kindheit*, Leipzig/Berlin 1907.

118 Ch. Uhlig, *Gesundheitsratgeber als Erziehungshilfe?* Friedrich Wolfs „Die Natur als Arzt und Helfer“, in: *Jahrbuch für historische Bildungsforschung* 11(2005), S.7-38.

119 Für Raum als Thema pädagogischer Reformanstrengungen insgesamt vgl. Jelich/Kemnitz, a.a.O. (Anm. 27).

120 In der Berliner Debatte über den Schulbau werden um 1900 diese Argumente vorgetragen, vgl. H. Kemnitz, „Die erzieherische Mission ... ist nie zu verkennen“. Ludwig Hoffmanns Schulbauten als Sozialisationswelten im Berlin des frühen 20. Jahrhunderts, in: *Jahrbuch für historische Bildungsforschung* 6(2000), S.193-218.

weisen natürlich auch birgt. Erziehung ist auf beiden Seiten des Codes zu identifizieren.

Als falsche Erziehung befördert sie die Herrschaft der Zivilisation und ihrer Gefahren, in der richtigen Form wird sie zum Medium der Kreation des neuen Menschen. Die Vorliebe für Erziehung als Medium sozialer Reformen und der Erneuerung von Staat und Gesellschaft ist deshalb auch nicht auf einzelne Milieus, Schichten oder Klassen begrenzt. Sozialistische Reformpädagogik ist so alltäglich wie bürgerliche, keineswegs muss diese Reformambition ein distinktes Bündnis mit Demokratisierung eingehen, selbst kommunistische Erziehungsreformer, die von der individuellen Befreiung und autonomen Bildung des Menschen wenig halten, machen sich den Mechanismus der Erziehung zunutze, natürlich mit Reformansprüchen verbunden, die sich immer auf die „wahre Natur“ des Menschen beziehen – und sie ganz unterschiedlich definieren. Schon historisch ist angesichts dieser heterogenen, weltanschaulich verankerten Beanspruchung von „Natur“ im Kontext reformorientierter Erziehung kein einheitlicher Wirkungsbefund zu liefern.

3. „Natur“ im aktuellen pädagogischen (Reform-)Diskurs

Die Referenz auf „Natur“ hat sich selbstverständlich im pädagogischen Diskurs generell, aber auch im Kontext pädagogischer Reformen bis heute gehalten. Dabei regiert zwar nicht mehr die Emphase der Ellen Key oder der überbordende Anspruch der Monisten, die mehrdimensionale Nutzung der Argumente von und mit „Natur“ ist aber bis heute beobachtbar, und auch heute in allen Dimensionen, in denen Pädagogen „Natur“ schon immer thematisieren.

Für die Praxis pädagogischer Arbeit und für die Grundannahmen über ihre Methoden zählt es inzwischen zu den unbezweifelten Standards – auch außerhalb reformorientierter Pädagogik – dass alles Lernen und Lehren in methodischer Hinsicht „entwicklungsgemäß“ zu geschehen habe. Das ist heute ebenso eine triviale Weisheit, wie die Adressatenspezifik der Methoden.

Es ist allerdings nicht (mehr) einfach zu sagen, wer für die Orientierung der pädagogischen Praxis die Leitwissenschaft stellt. Neben

der allgemeinen und der Fachdidaktik war für die beobachtende Erforschung der Natur die Pädagogische Psychologie seit langem von zentraler Bedeutung, heute erheben erneut die Lebenswissenschaften diesen Anspruch. Das geschah schon in den 1970er Jahren und auch hier im Reformkontext, und damals war es die Biologie, die diesen Anspruch erhob.¹²¹ Heute wird im Kontext der pädagogischen Anerkennung der „Biowissenschaften“ sogar eine „neue Eugenik“ – mit durchaus problematischer Argumentation¹²² – empfohlen. Aktuell versuchen auch die Neurowissenschaften, der Pädagogik das naturhafte Fundament zu geben, ohne dass sie überzeugend zeigen können, dass die Rede von der zweiten „Natur“ oder die Reflexion von Bildung als Formel der Selbstkonstruktion des Subjekts damit zu Gunsten eines neuen Monismus entbehrlich geworden wäre. Die pädagogisch legitime Zielvorgabe bleibt deshalb auch die „zweite Natur“, Argumente für einen Biologismus der pädagogischen Ziele oder der Fundierung des pädagogischen Wegs und der Methode sind jenseits trivialer Hinweise nicht gut begründet zu finden.¹²³ Immer bleibt ein Befund über das Theorie- und Empirieangebot der Neurowissenschaften, den sie selbst bisher schwerlich widerlegen konnten: „Distanz zu groß, Komplexität zu hoch: Naturalisierung vertagt.“¹²⁴ Die „Zweite Geburt“¹²⁵, die Verge-

121 Einen reflektierten Überblick über den aktuellen Diskussionsstand gibt C. Rittelmeyer, *Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung*, Weinheim/München 2002.

122 Vgl. J. Reyer, *Eugenik und Pädagogik. Erziehungswissenschaft in einer eugenisierten Gesellschaft*, Weinheim/München 2003 sowie meine Rezension in: *Erziehungswissenschaftliche Revue* 3(2004)4 (veröff. am 05.08.2004), URL: <http://www.klinkhardt.de/ewr/77991713.html>, 31.07.2012).

123 Zur Orientierung über diese verzweigte Diskussion vgl. statt vieler S. Schlüter/A. Langewand (Hg.), *Neurobiologie und Erziehungswissenschaft*, Bad Heilbrunn 2010.

124 L.-M. Alisch, *Distanz zu groß, Komplexität zu hoch: Naturalisierung vertagt*, in: Schlüter/Langewand, a.a.O. (Anm. 123), S.186-208.

125 G. Neuner, *Die zweite Geburt. Über Erziehung im Alltag* (zuerst 1978), Leipzig u.a. 1985³, der unter diesem Titel die „sozialistische Erziehungshaltung“ klärt, und natürlich primär von einem marxistischen

sellschaftung und Individuierung des Menschen, bleibt das zentrale Merkmal von Erziehung, zumal einer solchen, die nicht einfach die Reproduktion des Gegebenen zu ihrem Maßstab macht. Dabei ist – natürlich, also mit hoher historischer Evidenz – ein Problem bis heute geblieben, dass nämlich in der Erzeugung der „wahren Natur“ durch das pädagogisch organisierte Aufwachsen in der Gesellschaft die Heranwachsenden von den Allmachtsphantasien der Erzieher bedroht werden, zumal solcher, die meinen, den „Neuen Menschen“ als ihr Produkt betrachten zu können.

Das pädagogische Bild des Kindes hat in der Zwischenzeit – und kritisch gegen solche Überwältigungsphantasien – auch eine Gestalt angenommen, in der die Thesen von der eigenen Lebenswelt und -wahrnehmung, aber auch von der Autonomie und den eigenen Rechten des Kindes jetzt auch wissenschaftlich und politisch anerkannt werden, die vorher als nur reformpädagogisch begründet galten.¹²⁶ Das Kind erscheint schon in der Säuglingsphase und -forschung als Konstrukteur seiner eigenen Welt, in der jüngeren Säuglingsforschung ist die Fruchtbarkeit dieser Perspektive unbestritten, Jugendliche sind nur angemessen verstanden, wenn man sie in ihrer eigenen Welt und auch sozialisationstheoretisch als „produktive Realitätsverarbeiter“ (Hurrelmann) anerkennt, Lernprozesse lassen sich nicht nach dem Muster des „Einwirkens“ verstehen, sondern nur als Leistungen der Lernenden (etc.). Pädagogisches Handeln wird dabei nicht überflüssig, aber die „Doppelendigkeit“ der Erziehung, die von Herman Nohl und im reformpädagogischen Kontext schon benannt worden war, d.h. ihr paradoxer Ort zwischen „Führen und Wachsenlassen“ bestimmt jetzt auch die Theorie, z.B. in Reflexi-

onen über pädagogische Professionalität. Diese theoretische Behandlung und Erforschung von Lernprozessen hat gleichzeitig Einiges an reformpädagogischem Überschwang ausgekühlt, die Aversionen gegen den Sinn des Übens z.B., die Fiktion, als könne man ohne Lehrplan unterrichten, die Begrenzung dessen, was Freiheit bedeutet (etc.).

Ein neues Bild hat sich auch über die „Leiblichkeit“ und „Körperlichkeit“ des Heranwachsenden entwickelt, fachspezifisch und generell, nicht allein in der Sportpädagogik¹²⁷, sondern auch in der allgemeinen Pädagogik. Nicht nur in der pädagogischen Reflexion, sondern in reformerisch orientierten Alternativschulen auch praktisch und mit großer Breitenwirkung z.B. bei *Alexander S. Neill* (1883-1973) in Summerhill¹²⁸, auch in den Kinderladenbewegungen der 68er Zeit wird die Sexualität des Kindes neu gesehen und anerkannt. Missbrauchsfälle, auch in reformpädagogisch definierten Einrichtungen¹²⁹, haben gleichzeitig daran erinnert, dass die alte Unterscheidung von Sexualität und Eros, von pädagogischer Anerkennung und Zuwendung einerseits und körperlicher Zudringlichkeit und Überwältigung andererseits nicht nur rhetorischen, sondern auch praktischen, die Profession selbst limitierenden und kontrollierenden Sinn hatte, jedenfalls mit den Auswüchsen von Pädophilie nicht gleichgesetzt werden kann.

Naturbegriff aus und geleitet von einem Zitat von Marx und Engels argumentiert: „Wenn der Mensch von Natur aus gesellschaftlich ist, so entwickelt er seine wahre Natur erst in der Gesellschaft. Und man muß die Macht seiner Natur nicht an der Macht des einzelnen Individuums, sondern an der Macht der Gesellschaft messen.“ (S.12).

126 Einen umfassenden Überblick über die Kindheitsforschung gibt der Sammelband von I. Behnken/J. Zinnecker (Hg.), *Kinder. Kindheit und Lebensgeschichte*, Velber 2001.

127 Knappe Übersicht bei E. Franke, *Körpererziehung, Bewegung, Form*, in: H.-E. Tenorth/R. Tippelt (Hg.), *Beltz-Lexikon Pädagogik*, Weinheim/Basel 2007, S.420-421 sowie H.-E. Tenorth, *Sport im Kanon der Schule – die Dimension des Ästhetisch-Expressiven*, in: E. Franke (Hg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spannungsfeld der Standardisierungsdebatte*, Baltmannsweiler 2008, S.163-179.

128 A. S. Neill, *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung* (zuerst 1960), Reinbek 1969.

129 Eine scharfe, aber zur Selbstkritik der Pädagogik angemessen provozierende Darstellung der Probleme an der Odenwaldschule und im Kontext von Reformpädagogik gibt C. Füller, *Sündenfall. Wie die Reformschule ihre Ideale mißbrauchte*, Köln 2011. Sehr aufschlussreich für die Landerziehungsheime in der Lietz-Tradition bis 1933 jetzt J. Oelkers, *Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik*, Weinheim/Basel 2011 sowie als Kritik seiner generalisierenden Ausweitung auf die Reformpädagogik insgesamt meine Rezension in: *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau* 34(2011)63, S.18-25.

Die systematische Reflexion der „Natur“ des Heranwachsenden und damit die Analyse der naturhaften Prämissen einer jeden Erziehung, im Reformkontext von Erziehung, war und ist bis heute Thema der Pädagogischen Anthropologie. Sie repräsentiert für dieses Thema die folgenreichste Disziplin, aber in ihrer intern vielfältigen Ausprägung und in den Kontroversen über den methodischen Status und die theoretische Form war sie nach 1945 auch immer neu kontrovers.¹³⁰ In der bedeutsamsten Pädagogischen Anthropologie, der von *Heinrich Roth* (1906-1983), kehren schon in den Titelbegriffen die Themen der Tradition und die damit verbundenen Reformambitionen wieder: „Bildsamkeit und Bestimmung“ sowie „Entwicklung und Erziehung“. Die Pädagogische Anthropologie als „datenverarbeitende Integrationswissenschaft“ hat dann ihr genuin pädagogisches Interesse darin, dass sie den „freien Raum“ zwischen Erbe und Umwelt, zwischen „Natur“ und Kultur so bezeichnet und eröffnet, dass eine „Entwicklungspädagogik“ anschließen kann.¹³¹ Es ist auch Heinrich Roth, der in seiner Einleitung zu „Begabung und Lernen“ die scheinbar immer noch zwingende Alternative von „nature“ vs. „nurture“ zugunsten eines „dynamischen Begabungsbegriffes“ auflöst, in dem er zugleich der Pädagogik die Verantwortung zuschreibt, die Potentiale des Kindes zu fördern. Diese eindeutig an Reformen orientierte Pädagogik geht von der Prämisse aus, dass je individuell die kulturellen Möglichkeiten das Potential nicht ausschöpfen, das man genetisch unterstellen darf.¹³² Roth kehrt also zu den frühen Bildsamkeitskonzepten der Pädagogik zurück und ordnet die Natur-Konzepte der Pädagogik in einen reformorientierten Kontext ein – auch hier kontrovers, denn die Gegenkonzepte einer konservativen Bildungs- und Begabungspolitik kann man ja nicht ignorieren.¹³³ Neu gegenüber den alten De-

batten ist in diesem Kontext, dass die pädagogische Reflexion des Adressaten keine Normalbilder unterstellt, sondern in der Vielfalt der Lebensformen und -entwürfe argumentieren kann und jetzt auch integrativ denkt, Behinderung also nicht negativ etikettiert.¹³⁴ Schließlich, auch als Lernraum und -medium wird „Natur“ heute nicht ignoriert, aber deutlicher als in den alten Programmtexten wird doch, dass Lernwelten als Lernumgebungen sozial und institutionell arrangiert und medial strukturiert sind; die Unmittelbarkeit der „Natur“ beschert Erlebnisse, vielleicht sogar intensive, sie ist kein guter Lehrer.

4. Auswahlbibliographie

a. Quellen

- Einführung in die Sexualpädagogik. Acht Vorträge im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin, Berlin 1921.
- Emerson, R. W., *Nature* (zuerst 1836), in: C. Bode/M. Cowley (Eds.), *The Portable Emerson. New Edition*, New York 1981, p.7-50.
- Haeckel, E., *Die Welträtsel. Gemeinverständliche Studien über monistische Philosophie* (zuerst 1899). Volksausgabe. 68.-77. Tausend. Mit einem Nachwort: *Das Glaubensbekenntniß der Reinen Vernunft*, Bonn 1903.
- Hartnacke, W., *Naturgrenzen geistiger Bildung. Inflation der Bildung – Schwindendes Führertum – Herrschaft der Urteilslosen*, Leipzig 1930.
- Haufe, E., *Die Prinzipien der natürlichen Erziehung*, Leipzig 1902.
- Haufe, E., *Die natürliche Erziehung. Grundzüge des objektiven Systems* (zuerst 1889), Reichenberg 1913³.
- Helvétius, C. A., *Vom Menschen. Seinen geistigen Fähigkeiten und seiner Erziehung* (zuerst 1772), hg., übersetzt u. mit einer Einleitung v. G. Mensching, Frankfurt/M. 1972.

130 Vgl. die Übersicht bei U. Mietzner u.a. (Hg.), *Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis*, Weinheim/Basel 2007.

131 H. Roth, *Pädagogische Anthropologie*, Bd. 1: *Bildsamkeit und Bestimmung*, Bd. 2: *Entwicklung und Erziehung*, Hannover 1969/1971.

132 H. Roth (Hg.), *Begabung und Lernen*, Stuttgart 1969.

133 H.-E. Tenorth, *Begabung – eine Kontroverse zwischen Wissenschaft und Politik*, in: D. Lemmermöhle/M. Hasselhorn (Hg.), *Bildung – Lernen. Humanistische*

Ideale, gesellschaftliche Notwendigkeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse, Göttingen 2007, S.117-145.

134 Als Übersicht und mit eigener reformorientierter Positionierung A. Prengel, *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*, Opladen 1993.

- Herbart, J. F., Umriß pädagogischer Vorlesungen, Göttingen 1835, 1841².
- Kant, I., Anthropologie in pragmatischer Hinsicht, (zuerst 1798), Hamburg 2000.
- Key, E., Das Jahrhundert des Kindes (zuerst 1902), Weinheim/Basel 1992.
- Neill, A. S., Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung (zuerst 1960), Reinbek 1969.
- Nohl, H., Charakter und Schicksal. Eine Pädagogische Menschenkunde (zuerst 1938), Frankfurt/M. 1949⁴.
- Pfähler, G., Warum Erziehung trotz Vererbung?, Leipzig/Berlin 1938³.
- Pretzel, C. L. A., Die Natur als ästhetische Erzieherin des Kindes, in: Die Kunst im Leben des Kindes 4(1905), S.7-18.
- Rousseau, J.-J., Émile oder über die Erziehung (zuerst 1762), Stuttgart 1963 (u.ö.).
- Schwesinger, G. C., Nature and Nurture, in: W. S. Monroe (Ed.), Encyclopedia of Educational Research, New York 1941, p.742-746.
- b. Sekundärliteratur**
- Anhalt, E., Bildsamkeit und Selbstorganisation. Johann Friedrich Herbarts Konzept der Bildsamkeit als Grundlage für eine pädagogische Theorie der Selbstorganisation organismischer Aktivität, Weinheim 1999.
- Baader, M. S. u.a. (Hg.), Ellen Keys reformpädagogische Vision. „Das Jahrhundert des Kindes“ und seine Wirkung, Weinheim/Basel 2000.
- Bernstorff, F., Darwin: Darwinismus und Moralpädagogik, Bad Heilbrunn 2009.
- Brill, W., Pädagogik im Spannungsfeld von Eugenik und Euthanasie. „Eugenik“-Diskussion in der Weimarer Republik und zu Beginn der neunziger Jahre, St. Ingbert 1994.
- Geuter, U., Homosexualität in der deutschen Jugendbewegung. Jungenfreundschaft und Sexualität im Diskurs von Jugendbewegung, Psychoanalyse und Jugendpsychologie am Beginn des 20. Jahrhunderts, Frankfurt/M. 1994.
- Hohmann, J. S., Sexualforschung und -aufklärung in der Weimarer Republik. Eine Übersicht in Materialien und Dokumenten, Berlin 1985.
- Kappeler, M., Der schreckliche Traum vom vollkommenen Menschen. Rassenhygiene und Eugenik in der Sozialen Arbeit, Marburg 2000.
- Küenzlen, G., Der Neue Mensch, München 1994.
- Rath, N., Zweite Natur. Konzepte einer Vermittlung von Natur und Kultur in Anthropologie und Ästhetik um 1800, Münster u.a. 1996.
- Roth, H., Pädagogische Anthropologie, Bd. 1: Bildsamkeit und Bestimmung, Bd. 2: Entwicklung und Erziehung, Hannover 1969/1971.
- Stroß, A. M., Pädagogik und Medizin. Ihre Beziehungen in „Gesundheitserziehung“ und wissenschaftlicher Pädagogik 1779-1933, Weinheim 2000.
- Tenorth, H.-E., Natur als Argument in der Pädagogik des zwanzigsten Jahrhunderts, in: M. S. Baader u.a. (Hg.), Ellen Keys reformpädagogische Vision. „Das Jahrhundert des Kindes“ und seine Wirkung, Weinheim/Basel 2000, S.301-322.
- Tenorth, H.-E., Bildsamkeit und Behinderung – Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdestruktion einer Idee, in: L. Raphael/H.-E. Tenorth (Hg.), Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte, München 2006, S.497-520.
- Waiden, A., Die Utopie des Leibes, Frankfurt/M. 2003.
- Weingart, P. u.a., Rasse, Blut und Gene. Geschichte der Eugenik und Rassenhygiene in Deutschland, Frankfurt/M. 1988.
- Wulf, C. (Hg.), Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie, Weinheim/Basel 1997.

Selbsttätigkeit

Dieter Kirchhöfer

1. Einführung
2. Begriffliche Abgrenzung
3. Selbsttätigkeit als historisches, philosophisches und pädagogisches Problem
4. Formen der Selbsttätigkeit
5. Rezeption nach 1933/1945
6. Aktuelle Perspektiven
7. Auswahlbibliographie

1. Einführung

„Selbsttätigkeit“¹ gehört im Kontext von Erziehung und Bildung zu den grundlegenden Kategorien reformpädagogischer Bestrebungen. Von zahlreichen Reformpädagogen wird Selbsttätigkeit als „Ideal“, „Leitidee“ oder „Grundprinzip“ der „neuen“ Schule oder der „neuen“ Erziehung (der Arbeitsschule, der Reformschule) verstanden.² Der Begriff korrespondiert mit anderen zentralen reformpädagogischen Zielvorstellungen wie „Individualität“, weil sich Selbsttätigkeit immer nur vom je Einzelnen aus entwickelt, oder mit „Selbstständigkeit“, wobei diese Ziel oder auch schon Voraussetzung von Selbsttätigkeit sein kann (s.u.). „Selbsttätigkeit“ war freilich, wie noch ausführlicher zu belegen ist, keine reformpädagogische Erfindung, spielte vielmehr bereits in der pädagogischen Theoriebildung seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert eine wichtige

Rolle und war grundlegend für pädagogische Projekte dieser Zeit wie die Versuchsschulen der Aufklärung, etwa der Philantropine mit vielfältigen Formen von Handarbeit oder die Modelle sog. Armenerziehung auf dem Lande, beispielsweise *Friedrich Eberhard von Rochow* (1734-1805) auf dessen Gut im brandenburgischen Reckahn, wo Armut und Bettelei mit einer Erziehung zu Selbsttätigkeit und Gemeinnützigkeit bekämpft werden sollten.³ So sehr jedoch die Parallelen von Selbsttätigkeitskonzepten des ausgehenden 18. und des beginnenden 20. Jahrhunderts ins Auge springen, so grundlegend verschieden waren die sich damit verbindenden Intentionen wie Formen. Solche Differenzen lassen sich freilich nur erkennen und identifizieren, wenn „Selbsttätigkeit“ als pädagogische Kategorie im Kontext ökonomischer, politischer und sozialer Bedingungen gesehen und untersucht wird, was im Folgenden zumindest ansatzweise versucht werden soll. Eine Ausblendung der sozialgeschichtlichen Dimension würde zu einer Verengung des Konzepts auf ein didaktisch-methodisches Prinzip führen.

Der folgende Beitrag bietet einleitend aus dem breiten Spektrum der uneinheitlich und vielfach auch synonym gebrauchten Begriffe

-
- 1 Die Bezeichnung des Aussages- und Aufforderungssystems, das sich mit dem Begriff „Selbsttätigkeit“ herausbildete, mit den Termini „Prinzip“, „Idee“, „Konzept“ oder Paradigma ist vom funktionalen Kontext abhängig, in dem der Begriff gebraucht wird.
 - 2 Hugo Gaudig beispielsweise bezeichnet „Selbsttätigkeit“ als „Ideal“ und „Leitbild der Arbeitsschule“: „Denn nur dann, wenn selbsttätig gearbeitet wird, ist Arbeit Arbeit. Selbsttätig muß also der Arbeitende sich das Ziel stecken (die Aufgabe formulieren, die Frage aufwerfen, das Problem entwickeln); selbsttätig muß er den Arbeitsgang ordnen, selbsttätig das Ziel festhalten, selbsttätig Zwischen- und Endergebnisse prüfen usw.“ (H. Gaudig, *Die Schule der Selbsttätigkeit*. Auswahl aus Gaudigs Schriften, hg. v. L. Müller, Bad Heilbrunn/Obb. 1963, S.11).

-
- 3 Vgl. E. Burger, *Arbeitspädagogik. Geschichte – Kritik – Wegweisung*, Leipzig 1923², S.63ff.; Autorenkollektiv, *Zur Geschichte der Arbeitserziehung in Deutschland*, 2 Bde., Berlin (Ost) 1971, Bd.1, S.50ff., 78ff.; zu *Rochow*: H. Schmitt/F. Tosch (Hg.), *Vernunft fürs Volk. Friedrich Eberhard von Rochow 1734-1805 im Aufbruch Preußens*, o.O. 2001.

zum Komplex Selbsttätigkeit Begriffsklärungen an, nimmt danach eine historische Einordnung vor und stellt philosophische und einzelwissenschaftliche Bezüge her, um dann die zentralen reformpädagogischen Diskurse zur Selbsttätigkeit zu entwickeln. Abschließend werden thesenartig einige mit der Orientierung auf Selbsttätigkeit verbundene Antinomien reformpädagogischer Bemühungen formuliert, Hinweise auf die Rezeption reformpädagogischer Selbsttätigkeitskonzepte nach 1933, nach 1945 und nach 1990 gegeben sowie aktuelle Perspektiven der Thematik umrissen.

2. Begriffliche Abgrenzung

Das Wort „Selbst“ wird in der Reformpädagogik in einer Vielzahl von subjektorientierten Komposita gebraucht, wie Selbsttätigkeit, Selbstständigkeit, Selbststeuerung, Selbstverantwortung, Selbstkonstruktion, Selbstbestimmung, Selbstorganisation, Selbsterziehung, Selbstunterricht, Selbstverwaltung. Die Betonung des Selbst unterstreicht die Intention, dass sich eine Person theoretisch und praktisch zum Gegenstand ihres eigenen Handelns macht (die Selbstbeziehung des reflektiert handelnden Menschen). „*Selbsttätigkeit*“ wird in reformpädagogischen Kontexten häufig synonym mit „*Eigentätigkeit*“, „*Freitätigkeit*“, „*Selbstlernen*“, „*freier Schülerarbeit*“ gebraucht. Jeder dieser Termini trägt einen spezifischen Begriffsinhalt, auf deren Erläuterung in diesem Zusammenhang verzichtet wird. Mit „*Selbsttätigkeit*“ wird dabei eine Qualität der Tätigkeit bezeichnet, die selbstinitiiert (aus eigenem Antrieb), selbstbestimmt, selbstgesteuert und selbstverantwortet vollzogen wird, wobei der reformpädagogische Sprachgebrauch immer die Einheit aller genannten Aspekte hervorhebt. Im umgangssprachlichen pädagogischen Gebrauch wird darunter verengend und auch verarmend oft nur eine *Tätigkeit* verstanden, die der Schüler allein, ohne fremde Hilfe vollzieht (die „*Selbstbetätigung*“). Der Begriff der *Selbstbestimmung* hebt die Entscheidungsfreiheit gegenüber den Zielen, Mitteln und Formen der Tätigkeit hervor und wird häufig im Zusammenhang mit „*Verantwortung*“ und „*pädagogische Freiheit*“ als selbstgesetzte Zielbestimmtheit des Schülers oder Lehrers im Verhältnis zu

einer an ihn herangetragenen Forderung hervorgehoben. Im Unterschied dazu werden – vor allem unter dem Einfluss amerikanischer self-directed-Modelle – die Begriffe „*Selbststeuerung*“ und – unter psychoanalytischer Perspektive – „*Selbstregulierung*“ gebraucht, die betonen, dass das Individuum über Anfang, Intensität und Dauer des Handlungsablaufs zur Erreichung (fremd- oder selbstbestimmter) Ziele selbst entscheidet. Vom Begriffsumfang weiter kann der Begriff der *Selbstorganisation* aufgefasst werden, der, aus der Systemtheorie übertragen, die Fähigkeit eines Systems bezeichnet, durch das dynamische Zusammenwirken seiner Elemente eigene Systemstabilität und -entwicklung (Autopoiesis) zu gewährleisten. Begrifflich besonders nahe Beziehungen ergeben sich zu den Begriffen „*Selbstständigkeit*“ oder „*Autonomie*“, die als Zielaspekte eine Qualität der Persönlichkeit beschreiben, die durch erzieherisches Handeln erreicht werden soll. Selbstständigkeit schließt ein bestimmtes Maß an Selbstbestimmung ein; vereinfacht könnte man sagen, durch Selbstbestimmung zur Selbstständigkeit und durch Selbstständigkeit zur Selbstbestimmung. Ein ähnlicher Zusammenhang kann zwischen Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit hergestellt werden: durch Selbstständigkeit zur Selbsttätigkeit bzw. in der Umkehrung durch Selbsttätigkeit zur Selbstständigkeit. Der Begriff „*Selbstbestimmung*“ wird in reformpädagogischen Diskussionen häufig im Zusammenhang mit „*Selbstverantwortung*“ gebraucht. Selbstverantwortung fasst die Verantwortung des konkreten Subjektes für die Wahl des Zieles, der gebrauchten Mittel und vor allem der mit dem Handlungsvollzug eintretenden Folgen für sich selbst und andere Menschen. Selbstverantwortung ist ähnlich wie Selbststeuerung oder Selbstregulierung an die „*Selbstkontrolle*“ der Tätigkeit gebunden und bezieht sich auf alle Elemente des Arbeitsvorganges: Zieladäquatheit, Resultatsvergleich, Subjektverausgabung, Folgenabschätzung. Mit Selbstverantwortung erreicht die angestrebte pädagogische Zieldimension der Selbstständigkeit als Mündigkeit seine Vervollkommnung. Als eine spezifische Form politisch-administrativer Selbsttätigkeit kann der Begriff „*Selbstverwaltung*“ gefasst werden, der im Zusammenhang mit Pro-

jekten der „Reformpädagogischen Bewegung“ sehr häufig gebraucht wird und die Eigenverantwortung kollektiver Subjekte für die Selbstbestimmung und Selbststeuerung ihrer Gemeinschaft hervorhebt.

Andere in der reformpädagogischen Diskussion im Zusammenhang mit Selbsttätigkeit gebrauchte Begriffe wie Schöpfertum, Aktivität, Anschauung, Wirklichkeitserfassung, Selbstbewusstsein, Selbstverwirklichung, Selbstfindung, Selbsterziehung, Selbsterkenntnis, Selbstbeherrschung, Selbstschöpfung, Selbstbesinnung oder Selbststachtung werden mit Inhalten aus den Begriffsnetzen unterschiedlicher philosophischer, psychologischer oder ethischer Systeme zur Beschreibung pädagogischer Zusammenhänge gebraucht und bilden oft verwandte begriffliche Bezüge aus, die jedoch auf ihre Tragfähigkeit für die Beschreibung pädagogischer Sachverhalte im jeweiligen Kontext geprüft werden müssen.

3. Selbsttätigkeit als historisches, philosophisches und pädagogisches Problem

a. Sozialgeschichtliche Einordnung

„Menschliche Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung findet ... nicht abseits des gesellschaftlichen Arbeitsprozesses ... statt, sondern im Rahmen der gemeinschaftlichen Aktivitäten zur Aneignung und Gestaltung der Welt nach Maßgabe der gemeinsamen menschlichen Bedürfnisse.“⁴ Die mit Selbsttätigkeit verbundenen Vorstellungen hatten sich im ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhundert unter den Bedingungen der kapitalistischen Produktionsweise als politisch-ideologisches und weltanschauliches Instrument des Bürgertums im Kampf gegen feudale Hierarchien und Standeserziehung erwiesen. Die Mitglieder der bürgerlichen Gesellschaft wollten sich als Subjekte selbst setzen und nicht mehr durch ein jenseits des realhistorischen Prozesses liegendes Prinzip bestimmen lassen. Insofern findet sich die Idee der Selbsttätigkeit schon in allen wesentlichen Schriften der Aufklärung und richtete sich mit

den bürgerlichen Humanitäts- und Freiheitsvorstellungen gegen feudal-autoritäre Herrschafts- und Abhängigkeitsverhältnisse sowie klerikale Ideologien einer Fremdbestimmung des Menschen.

Die seit der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert entstandenen reformpädagogischen Vorstellungen zur Selbsttätigkeit entwickelten sich vor dem veränderten ökonomischen und sozialen Hintergrund fordistisch organisierter kapitalistischer Produktion. Die – nach Prinzipien höchster Effektivität und größtmöglichem Gewinn arbeitenden – Massenproduktionssysteme verstärkten Erfahrungen von Entfremdung in einem zweifachen Sinne: Zwar forderten sie aufgrund der immer komplizierter werdenden technischen Voraussetzungen einen erhöhten Grad subjektbetonter Selbstständigkeit auf Seiten einer kleinen Gruppe von Produzenten, Konstrukteuren, Meistern, Fach- und Vorarbeitern, ohne dass diese freilich über Ziele, Inhalte und Formen der Produktion mitbestimmen konnten, ihnen somit wirkliche Selbstbestimmung vorenthalten wurde. Vor allem aber führten sie zu einer dramatischen Verschärfung von Entsubjektivierung der breiten Mehrheit der Lohnarbeiterschaft, die zur spezifizierten Abarbeitung der ihr zugewiesenen Arbeitsschritte im System der Fließbandarbeit gezwungen war. Zu deren reibungslosem Funktionieren bedurfte es kaum eigener Sachkompetenz, Antizipations- und Reflexionsfähigkeit des Arbeiters, erforderlich war lediglich eine entsprechende Arbeitshaltung und Motivation, von denen der spätere wirtschaftliche Erfolg abhing.

Die zunehmende Abhängigkeit von anonym erscheinenden Herrschafts- und Entscheidungsstrukturen einerseits, Monotonisierung und Entsubjektivierung im fremdbestimmten Arbeitsakt der Massenproduktion andererseits verlangten individuellen selbstbestimmten und selbsttätigen Ausgleich. Die Modernisierung erfasste somit nicht nur den technisch-industriell-ökonomischen Bereich, sondern auch die Lebensweise der Menschen, die auf Kompensation alltäglich erfahrener Entfremdung zielte. Allerdings war es nicht die Arbeiterschaft, von der dieser Prozess ausging, sondern das Bürgertum, vornehmlich das Bildungsbürgertum, das die Diskrepanz zwischen privilegierter sozialer Stellung und faktischer

4 B. Hackl, Die Arbeitsschule. Geschichte und Aktualität eines Reformmodells, Wien 1990, S.16.

politischer Einflusslosigkeit besonders schmerzlich wahrnahm. Hier zuallererst waren die „Bewegungen“ der Lebens-, Gesundheits- und Körperreform verankert, die erstarrte – künstliche und unnatürliche – gesellschaftliche und kulturelle Handlungsmuster in Frage stellten und eine „neue“ Lebensweise propagierten, die auf Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung orientierte und von der Herkunft eines „neuen“ Menschen träumte. Die Entdeckung der Jugend als eigenständiger Lebensphase und die These von der Selbstermächtigung der Jugend durch die Jugend – als Leitgedanke des „Wandervogels“ – standen symptomatisch für diesen Aufbruch zunächst in Teilen der jungen Generation des Bildungsbürgertums, bald schon auch der Arbeiterschaft. Kultur- und zivilisationskritische „Bewegungen“ vertieften die Kritik an einem passiv-duldenden Weltverständnis, das zu Gehorsam und Einordnung aufforderte, und opponierten gegen Auffassungen, dass der Mensch in seinem Tätigsein hierarchisierter Autoritäten und zwecksetzender Mächte bedürfe. In diesem sozialgeschichtlichen Kontext sind auch die Selbsttätigkeitskonzepte der Reformpädagogik anzusiedeln.

Vor dem Ersten Weltkrieg waren die Veränderungen der Produktionsorganisation auf politischen Bedingungen eines monarchistisch-militaristischen Gesellschaftssystems gestoßen, das durch tiefe Klassengegensätze gekennzeichnet war. Großbourgeoisie und Feudalaristokratie traten als machtförmiger Block gegen alle Formen von Selbstbestimmung und Selbstverantwortung der Arbeiterschaft auf, die sich jedoch ihrerseits mit der organisierten Arbeiterbewegung zunehmend als bedeutende gesellschaftspolitische Kraft formierte und zugleich neuer sozialer Träger der Reformbewegung wurde. Das sich in der Reformpädagogik herausbildende Verständnis von Erziehung als Prozess der Selbsttätigkeit des zu Erziehenden stand in weitgehender Übereinstimmung mit dem Selbstverständnis der Arbeiterschaft, die politische Emanzipation als Akt der Selbstbefreiung zu begreifen. Die Forderung nach Selbsttätigkeit ging insofern hier weit über *pädagogische* Zielvorstellungen hinaus, war vielmehr in dem *politischen* Streben nach Selbstaufklärung und Selbstbestimmung des individuellen wie kollektiven Subjekts begründet, die weder als Dekret verordnet noch als Gnadenbeweis geschenkt, sondern nur durch Selbstbefrei-

ung errungen werden konnten. Entsprechendes galt für die emanzipatorischen „Bewegungen“ der Frauen und der Jugend, die auf breiter Basis gegen die herrschenden Verhältnisse von Benachteiligung und Unterdrückung bzw. von Zwang und Gängelung rebellierten und das Recht des individuellen Subjektes auf seine selbstbestimmte Individualität einforderten.

Eine Zäsur in dieser Entwicklung bildete der Erste Weltkrieg und nachfolgende revolutionäre „Bewegungen“, wobei umstritten war, ob Veränderungen der Gesellschaft wie des Bildungssystems nur auf dem Wege revolutionärer Aktionen der Massen möglich seien oder auch auf demokratisch-parlamentarischem Wege erkämpft werden konnten. Die offene Politisierung der Gesellschaft nach der Novemberrevolution führte auch zu einer Ausdifferenzierung des Spektrums reformpädagogischer Positionen. Unterschiedlichen weltanschaulichen und sozialen Standorten einzelner Reformer entsprachen unterschiedliche pädagogische Intentionen und Formen von Selbsttätigkeit. Konservative Reformpädagogen wie *Peter Petersen* (1884-1952) distanzieren sich nicht nur von der Weimarer Republik, sondern verabschiedeten sich von den mit Selbsttätigkeit verbundenen emanzipatorischen Elementen, reduzierten sie auf ein pädagogisches und noch enger auf ein didaktisch-methodisches Prinzip der Persönlichkeitsentwicklung. Demgegenüber hatten demokratisch-liberale Reformer wie *Fritz Gansberg* (1871-1950) bereits vor dem Ersten Weltkrieg im Prinzip der Selbsttätigkeit eine Chance für die Entwicklung einer „neuen Schule“ gesehen, die „nach den Normen einer sich selbst regierenden Gesellschaft“⁵ organisiert ist. Nach 1918/19 verbanden sich vor allem bei sozialistischen Reformern wie den im Bund Entschiedener Schulreformer zusammengeschlossenen Pädagogen Vorstellungen von Selbsttätigkeit und einer entsprechenden „neuen“ Schule mit Ideen eines „freien Volksstaates“ und dem Geist sozialer, menscheitsumfassender „Gemeinschaft“. Die Forderung nach Selbsttätigkeit der Lernenden erhielt damit den politischen, oft freilich auch diffusen Inhalt, eine „neue“ Gesellschaft vorzu-

5 F. Gansberg, *Demokratische Pädagogik. Ein Weckruf zur Selbstbetätigung im Unterricht*, Leipzig 1911, S.223.

bereiten, die keine bürgerliche mehr war. Dabei wurde der Begriff „*Selbsttätigkeit*“ oft nur noch zurückhaltend gebraucht, weil Selbsttätigkeit im sozialen Kontext einer sozialistischen Gesellschaft geradezu als tautologische Selbstverständlichkeit galt. Programmatische sozialistische Texte erwecken gelegentlich sogar den Eindruck, als ob mit dem bloßen Bekenntnis zur Selbsttätigkeit bereits die Selbstbefreiung des Individuums, die Selbstbefreiung des Proletariats und die Herausbildung eines „neuen“ Menschen durch eine „neue“ Erziehung gleichsam erreicht seien.

b. Philosophische Begründung

„Selbsttätigkeit“ als philosophisches Phänomen ist Bestandteil einer Vielzahl natur- und geisteswissenschaftlicher Diskurse am Ausgang des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts gewesen, die Teil einer Neuorientierung europäischen Denkens darstellten. *Immanuel Kant* (1724-1804) hob hervor, dass die Tätigkeit des Individuums zur Anleitung, Regulierung und Kontrolle seines Handelns nicht nur keines fremden Subjektes bedürfe, sondern das Individuum dieses Handeln selbst bestimme und setze. Die Kantsche Vorstellung, die „selbstverschuldete Unmündigkeit“ zu verlassen, war danach nur durch Selbsttätigkeit zu erreichen. Dieses Selbst war sowohl gegen autoritäre politische Herrschaftsstrukturen als auch gegen weltanschauliche Fremdbestimmung gerichtet und insofern Teil der geistigen Selbstbefreiung des Bürgertums. Mit dessen Konstituierung und Ausformung als sozial und politisch führende Klasse hatte sich eine Veränderung in der Vorstellung des Menschen vom kontemplativen, auf Anschauung ausgerichteten passiven Objekt gesellschaftlicher Prozesse hin zum aktiven, auf Veränderung orientierten Subjekt der Gesellschaft vollzogen.

Das Prinzip „Selbsttätigkeit“ spielte auch bei *Johann Gottlieb Fichte* (1762-1814) eine zentrale Rolle; für ihn war Subjektwerdung ohne Tätig-Sein nicht denkbar. Erst die verändernde und schöpferische Tätigkeit sollte den Menschen als Gattung und Individualität hervorbringen. In der „Tathandlung“ Fichtes werden ideelle und materielle Wirkungskräfte in der Aneignung der äußeren Welt zusammengeführt. Im Tätig-Sein und -Werden setzt das Subjekt sich selbst und konstii-

tiert seine psychische Welt. Ein autonom denkendes und handelndes, also mündiges Individuum war nur als tätiges Wesen denkbar. Unabhängig davon, ob diese Tätigkeit als eine vorrangig geistige oder mehr gegenständliche Aneignung gefasst wurde, war sie es, in der das Individuum sich in den Resultaten seiner Tätigkeit selbst begegnen und erkennen konnte. Das philosophisch bedeutsame Moment in Fichtes Konzept der Selbsttätigkeit bestand in dem Bewusstwerden des eigenen Selbst. Der individualgeschichtliche Entwicklungsprozess stellte sich so als Prozess der Herausbildung individueller Subjektivität in der eigenen Tätigkeit dar.

Bei *Karl Marx* (1818-1883) fand dieser Gedankengang eine Radikalisierung, insofern Tätigkeit nicht mehr nur als ideeller, sondern zugleich als materieller, die gesellschaftliche Wirklichkeit verändernder Akt verstanden wurde. Marx definiert in seinen Feuerbachthesen Selbsttätigkeit als Form der Selbstschöpfung des Menschen, die mit dem Ändern der gesellschaftlichen Umstände als „revolutionäre Praxis“ zusammenfallen sollte. „Das Zusammenfallen des Ändern der Umstände und der menschlichen Tätigkeit kann nur als *revolutionäre Praxis* gefaßt und rationell verstanden werden.“⁶ „Neuer“ Mensch und „neue“ Gesellschaft sollten Ergebnis dieser revolutionären Praxis sein.

Die bereits in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts erreichte theoretische Tiefe des philosophischen Selbsttätigkeitsdiskurses verflachte in der zweiten Jahrhunderthälfte, beispielsweise im *Vitalismus*, der u.a. den Gedanken der Selbsttätigkeit des Organischen hervorhob, im *Pragmatismus*, der mit der Bewertung des theoretischen Erkennens nach seinem Nutzen für die praktische Lebensführung fragte, im *Neukantianismus*, der kritisch die Bedingungen und Grenzen der Erkenntnisfähigkeit und -möglichkeit zu analysieren suchte, in der *Lebensphilosophie*, die im Unterschied zur Bewusstseinsphilosophie das Erleben als treibendes, geistiges Phänomen des Lebens behauptete oder in den Visionen zur „Umwertung aller Werte“ in der Philosophie *Friedrich Nietzsches* (1844-1900). Die Vielzahl

6 K. Marx, Thesen über Feuerbach (nach Engels 1888), in: ders./F. Engels, MEW, Bd. 3, Berlin (Ost) 1969, S.533-535, Zitat S.534.

und Widersprüchlichkeit der philosophischen Sichten führten zur Konfusion und zugleich zur Sehnsucht nach philosophischer Begründung. Das bürgerliche Krisenbewusstsein zeitgenössischer Bildung begünstigte dabei auch Diskussionen um antiaufklärerische, irrationale und gesellschaftlich rückwärtsgewandte Vorstellungen zur Selbsttätigkeit (*Paul de Lagarde*, 1827-1891, *Julius Langbehn*, 1851-1907). Einen besonderen Einfluss auf die Vorstellungen von Selbsttätigkeit nahmen die existenzphilosophischen Ideen Friedrich Nietzsches und die lebensphilosophischen Anschauungen *Wilhelm Diltheys* (1833-1911). Die Kritik an der philisterhaften, dürrn Gelehrsamkeit der zeitgenössischen Bildung ging bei Nietzsche mit der Verherrlichung der Triebe, des Instinktes und eines irrationalen Willens einher, der einerseits eine Differenzierung des Elite- vom Massen- oder Herdenmenschen, „der einzelnen, ausgelesenen, für große und bleibende Werke ausgerüsteten Menschen“⁷, hervorhob, andererseits auf irrationale Schichten des Einzelmenschen aufmerksam machte, die menschliche Selbsttätigkeit mit bewirkten.

Aus dem Gefühl der Unsicherheiten über die Lebensformen seiner Zeit und aus der Furcht vor revolutionärer Veränderung hatte Wilhelm Dilthey die besondere Rolle und Bedeutung des emotionalen, wollenden und erlebenden Subjektes betont. Das „Leben“ wurde von ihm als „Erleben“ des Subjektes postuliert, das einer inneren Zweckmäßigkeit gehorche – so in Diltheys Schrift „Das Erlebnis und die Dichtung“ (1906). „Im Verstehen und Nachbilden wird fremdes Seelenleben erfaßt, aber es ist doch nur das durch das eigene hineingetragene eigene.“⁸ Diltheys Forderung, die Erlebniswelt der Individualität des Kindes zu beachten und sich verstehend darum zu bemühen, kann als philosophische Grundlegung pädagogischer Selbsttätigkeitskonzepte verstanden werden.

c. Pädagogische Dimension

Die pädagogische Tradition

Die Reformpädagogik griff mit dem Prinzip der Selbsttätigkeit auf eine lange pädagogische Tradition seit der Antike zurück. Bei *Johann Amos Comenius* (1592-1670) etwa verbindet sich mit dem Begriff „autopraxia“ die Vorstellung, dass der Mensch den göttlichen Auftrag erhalten habe, auf Erden selbst tätig zu werden. *Heinrich Pestalozzi* (1746-1827) argumentierte in diesem Sinne, wenn er den Bezug zur Autonomie herstellte: „Aber es ist die Erfahrung meines Lebens, daß dem Menschen auf Gottes Boden niemand hilft und niemand helfen kann, wenn er sich nicht selbst zu helfen vermag.“⁹ Bei *Friedrich Schleiermacher* (1768-1834) weist der Gedanke der Selbsttätigkeit in das Innere des Menschen, auf eine Selbsttätigkeit, die dem Menschen inne wohnt. Selbsttätigkeit setzt dabei die Freiheit individueller Entfaltung voraus, Selbstbetätigungs- und Individualitätsprinzip hängen bei ihm eng zusammen und bilden Grundsätze seiner Erziehungslehre.

Ein relativ geschlossenes Konzept der Selbsttätigkeit hinterließ *Adolph Diesterweg* (1790-1866).

„Die Selbsttätigkeit besagt, daß der Mensch nicht leidend und duldend, in Selbstwegwerfung und Selbstvernichtung, sondern in Tätigkeit und Anstrengung seine Bestimmung anzustreben habe; sie spricht aus, daß der Mensch den Grund seines Strebens und Handelns in sich selbst zu suchen, aus sich herauszunehmen, dass er sich selbst zu bestimmen habe, d.h. das *Prinzip der freien Selbstbestimmung, die Freiheit*, ist damit gesetzt.“¹⁰

Bei Diesterweg findet sich die später häufig gebrauchte Formel: Erziehung zur „Selbständigkeit durch Selbsttätigkeit“, und er ist es auch, der die Bemühungen *Friedrich Fröbels* (1782-1852) hervorhebt, in der tätigkeitsorientierten Bildungskonzeption der Selbsttätigkeit des Individuums Raum zu geben.

7 F. Nietzsche, Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten (zuerst 1872), Leipzig 1925, S.69.

8 W. Dilthey, Gesammelte Schriften, Bd. XXVI, Göttingen 2005, S.413.

9 H. Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt (zuerst 1801), Leipzig 1910, S.67f.

10 A. Diesterweg, Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer und andere didaktische Schriften, hg. v. F. Hofmann, Berlin (Ost) 1962, S.59.

„Zur Erreichung dieses höchsten Lebenszieles ergeht nun an die Erziehung und die Erzieher, an die Eltern und Kinderpfleger, den frühe im Menschen, im Kinde sich regenden Bildungstrieb, den Trieb zur Frei- und Selbsttätigkeit zu erfassen, die früheste häusliche und Kinderbeschäftigung, den Trieb zur Selbstbelehrung und Selbstunterricht durch Selbstschaffen, durch Selbstbeachten und Selbstprüfen pflegend und nährend fest zu halten.“¹¹

Die „Reformpädagogische Bewegung“ fand also Ende des 19. Jahrhunderts in Deutschland vielfältig entfaltete, differenzierte pädagogische Konzepte der zu fördernden und zu fordernden Selbsttätigkeit des Kindes vor.

*Internationale Einflüsse*¹²

Die deutsche Reformbewegung überschritt schon vor, insbesondere aber nach dem Ersten Weltkrieg die nationalen Grenzen und nahm Impulse aus Frankreich, den USA, England, Italien, Österreich, Russland oder Skandinavien auf. In Frankreich waren es *Edmond Demolins* (1852-1907), in Holland *Jan Ligthart* (1859-1916), in der Schweiz *Adolphe Ferrière* (1879-1960) und *Édouard Claparède* (1873-1940), die den Gedanken der Aktivität und Selbsttätigkeit der Schüler und eine sinnvolle Beziehung zwischen Schule und Leben forderten. Auf Selbsttätigkeit setzte auch das sozialpädagogisch orientierte Konzept *Maria Montessoris* (1870-1952) in Italien, die frühsowjetische (*Nadjesda K. Krupskaja*, 1869-1939; *Pawel P. Blonski*, 1884-1941) oder die österreichische, dem Austromarxismus nahestehende Reformbewegung (*Otto Felix Kanitz*, 1894-1940, *Max Adler*, 1873-1937). Interessante Ansätze zur Entwicklung der Selbsttätigkeit fanden sich vor 1933 auch in ost-

europäischen Ländern, z.B. bei *Otokar Chlup* (1875-1965) und *Janusz Korczak* (1878-1942).

Maria Montessori etwa orientierte in ihrem Hauptwerk „Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter“ darauf, die gesamte Erziehung als Selbsterziehung auf der Grundlage des Selbstfindens, Selbstentdeckens und der Selbsttätigkeit zu organisieren. Dem Erzieher oblag es, pädagogischen Beistand zu geben, um in einer altersgemäßen anregungsreichen Umwelt dem Kinde zu helfen, seine Persönlichkeit zu entwickeln. Der Erzieher war zwei Prinzipien verpflichtet: dem Prinzip der Freiheit des Kindes und dem Prinzip der Achtung vor seiner Spontaneität.

Das Verständnis von Selbsttätigkeit in der deutschen Reformpädagogik besonders beeinflusst hat die Projektidee *John Deweys* (1859-1952) und *William Heard Kilpatricks* (1871-1965) sowie der Arbeitsschulgedanke *Célestin Freinets* (1896-1966). Deweys „Progressive Education“ war dem „Learning by doing“ verpflichtet und verfolgte mit der Projektidee zwei Grundintentionen: den unmittelbaren Lebensbezug und den Vorrang der sozialen gegenüber der individuellen Erziehung. Dewey forderte, das Lernen auf die realen Bedürfnisse des Lebens, der sozialen Umgebung und der Gemeinde zu orientieren und entsprechende Tätigkeiten auszulösen. Das Projekt sah er dabei als Arbeitsvorhaben, bei dem eine reale Lebensaufgabe von praktischer Bedeutung für das Gemeinschaftsleben in der Tätigkeit bewältigt wurde. Das Lernen durch Tätigkeit wurde verfehlt, wenn das Tun sich auf abstraktes und nicht durch Interessen und Motive nachvollziehbares Lernen bezog. Für Célestin Freinet stand der unmittelbare Lebensbezug (Aus dem Leben – für das Leben – durch die Arbeit) im Mittelpunkt seiner Erziehungsvorstellungen. Nahezu symbolisch charakterisierten sein Selbsttätigkeitskonzept die Druckerpresse in der Schule und die Tätigkeit des Druckens durch die Schüler.

Vor allem Max Adler und Otto Felix Kanitz rekonstruierten wichtige Inhalte marxistischen Denkens zur Selbsttätigkeit. Kategorien wie „Würde“, „Autonomie“, „Gemeinschaft“ erhielten durch sie einen sozialen Inhalt und stellten den Zusammenhang zu sozialistischen Forderungen nach einer solidarischen Vergesellschaftung und genossenschaftlichen Erziehung her.

11 F. Fröbel, Plan einer Anstalt zur Pflege des schaffenden Tätigkeitstriebes, in: F. Fröbels gesammelte pädagogische Schriften, hg. v. W. Lange, 3 Bde., Bd. 1: Die Pädagogik des Kindergartens, Berlin 1962, S.12.

12 Vgl. als Überblick: K.-H. Günther u.a. (Hg.), Geschichte der Erziehung, Berlin (Ost) 1987¹⁵, S.443f., 629ff.; zu den Einflüssen der amerikanischen „Progressive Education“: H. Röhrs, Die progressive Erziehungsbewegung. Verlauf und Auswirkung der Reformpädagogik in den USA, Hannover 1977; als *Quellensammlung*: H. Röhrs (Hg.), Die Reformpädagogik des Auslandes, Düsseldorf/München 1965.

Diskursfelder

„Selbsttätigkeit“ erschien um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert in der pädagogischen Diskussion als wenig hinterfragte Dimension gemeinsamen reformpädagogischen Selbstverständnisses und ist es bis in die Gegenwart geblieben. Die Reformerteile trotz unterschiedlicher politischer und sozialer Standorte vor wie nach dem Ersten Weltkrieg die pädagogische Kritik an der Schule, die als „Zwangsanstalt“, „Kastenschule“, „mechanisierende Lernschule“ bewertet wurde. Sowohl die philosophiehistorische und pädagogische Tradition als auch die neueren individualpsychologischen Erkenntnisse der Persönlichkeitstheorie ließen die Forderung nach Selbsttätigkeit des Schülers für eine zu verändernde Schule als gemeinsames Credo einer Reform erscheinen.

Vor dem Ersten Weltkrieg war die Diskussion zur Selbsttätigkeit wesentlich darauf gerichtet, die *Idee der Arbeitsschule* – ungeachtet ihrer unterschiedlichen Ansätze – theoretisch und praktisch für die Schule zu erschließen und schulisches Lernen mit arbeitsbezogenen, technisch-handwerklichen Arbeitstätigkeiten zu verbinden. Praktische Schulversuche sollten demonstrieren, wie die Schule als Lebensform und die Lebensnähe der Schule zu entfalten seien, damit eine einseitig orientierte Buch- oder Lernschule überwunden würde. Nach dem Ersten Weltkrieg und unter den Bedingungen der Weimarer Demokratie war die reformpädagogische Diskussion zur Selbsttätigkeit nicht mehr nur auf einzelne Reforminseln bezogen, sondern fand Eingang in Verfassung, Schulgesetze und Richtlinien. Die „Arbeitsschule“ wurde in unterschiedlichen Modellen diskutiert, auf der Reichsschulkonferenz als durchgängiges Prinzip der Schule festgeschrieben und mit Vorstellungen zur *Selbstverwaltung* der Schule verbunden, die einem gewachsenen Anspruch der Jugend auf Selbstbestimmung Rechnung tragen wollte.

4. Formen der Selbsttätigkeit

Im Zentrum der Erziehung zur Selbsttätigkeit und der Verbindung der Schule mit dem Leben stand der Arbeitsschulgedanke mit unterschiedlichen Definitionen, theoretischen Konzepten

und (schul-)praktischen Ausformungen (z.B. „Tatschule“, „Erlebnisschule“, „Gartenarbeitschule“, „Werkunterricht“, „Produktionsschule“, „Groß- und Industriestadtpädagogik“), von denen hier nur die wichtigsten behandelt werden können.¹³ Der Reiz, die einzelnen Formen kanonisch differenziert aufzulisten, sollte nicht vergessen lassen, dass sie letztlich alle aus *einer* reformerischen Intention entstanden sind, z.T. direkt Bezug aufeinander nahmen und nur im Zusammenhang in ihrem reformerischen Gehalt erschlossen werden können.

a. Künstlerische Selbsttätigkeit

Selbsttätigkeitskonzepte spielten bereits seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert in der künstlerischen Erziehung eine wichtige Rolle, wobei die Anregungen von der „Kunsterziehungsbewegung“¹⁴ ausgingen. Ihre Entstehung war eng verbunden mit den zeitgenössischen sozialen

13 Beispielsweise ließen sich der „Künstlerischen Selbsttätigkeit“ Formen körperlicher Selbsttätigkeit an die Seite stellen, wie sie in „natürlichem“ Turnen, Wandern, Schwimmen, Skilaufen, Klettern, Geländespiel oder in „Bewegungen“ wie der Freikörperkultur, des Schrebergartens oder der Abstinenzlerbewegung mit verschiedenen politischen und weltanschaulichen Intentionen, in unterschiedlichen sozialen Schichten und mit differenzierten Ausprägungen in Erscheinung getreten sind; → Beitrag: Leibübungen.

14 Vgl. als *Überblick*: W. Scheibe, Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Eine einführende Darstellung, Weinheim u.a. 1969, S.139-170; E. Weiss, Kunsterziehungsbewegung – Ästhetischer Genuß und die Befreiung des Ausdrucks, in: M. Seyfarth-Stubenrauch/E. Skiera (Hg.), Reformpädagogik und Schulreform in Europa, Bd. 1, Baltmannsweiler 1996, S.112-119; E. Skiera, Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung, München/Wien 2003, S.138-162; als weiterführende *Monographien*: G. Wilkending, Volksbildung und Pädagogik „vom Kinde aus“. Eine Untersuchung zur Geschichte der Literaturpädagogik in den Anfängen der Kunsterziehungsbewegung, Weinheim/Basel 1980; W. A. Reiss, Die Kunsterziehung in der Weimarer Republik. Geschichte und Ideologie, Weinheim/Basel 1981; *Quellensammlungen*: H. Lorenzen (Hg.), Die Kunsterziehungsbewegung, Bad Heilbrunn/Obb. 1966; zur *Rezeption in der Arbeiterbewegung*: Ch. Uhlig (Hg.), Reformpädagogik: Rezeption und Kritik in der Arbeiterbewegung. Quellenauswahl aus den Zeitschriften *Die Neue Zeit* (1883-1918) und *Sozialistische Monatshefte* (1895/97-1918), Frankfurt/M. 2006.

Emanzipationsbewegungen und deren neuen Lebensauffassungen, aber auch mit der weit verbreiteten Kritik am bürgerlich-monarchistischen Kulturbetrieb sowie dem widersprüchlichen Aufbruch in der Kunst selbst (Impressionismus, Naturalismus, Expressionismus, Ästhetizismus, Formalismus, Futurismus etc.). Die reformpädagogischen Konzepte der Kunsterziehungsbewegung verstanden sich nicht nur als Kritik an der bisherigen Familien- und Schulerziehung, sondern versuchten über die Schule hinaus kunstfernen Bevölkerungsschichten die Begegnung mit der Kunst zu erleichtern und die soziale Differenzierung in der Begegnung mit Kunst zu mildern. Ihr Ziel war es nicht, den Kunst- oder Zeichenunterricht als ein zusätzliches Randgebiet für das pädagogische Tun zu erschließen oder zu verändern, sondern den „ganzen Acker um[z]upflügen“¹⁵. Nicht „Kunst im Unterricht“, sondern „Kunst in der Erziehung“ forderte *Heinrich Scharrelmann* (1871-1940).¹⁶ Dabei sollten „nicht etwa die Kinder zu Künstlern oder zur Kunstsimpelei erzogen werden“¹⁷. „Es kommt ja nicht darauf an, alle Menschen zu großen Künstlern zu machen, sondern daß die Methode des künstlerischen Schaffens auch in der Schule Geltung erlange, so daß jeder ein Künstler werden kann“.¹⁸ Die künstlerisch-ästhetische Erziehung wurde als Moment der Subjektwerdung eines tätigen und schöpferischen Menschen aufgefasst:

„Künstlerisch erziehen bedeutet nicht nur für edle Lebensfreude genußfähig machen; der tiefere Sinn ist, die produktiven Kräfte wecken und pflegen, Kräfte bilden, die wertvoll sind, weil sie Werte schaffen können – geistige, sittliche und ma-

terielle Werte, die dem Charakter des einzelnen und der Eigenart des ganzen die Geltung geben“.¹⁹

Eine solche Zielstellung erklärt die Aufmerksamkeit, die der Kunsterziehungsbewegung spätestens seit der Jahrhundertwende auch in Zeitschriften der Arbeiterbewegung wie der „Neuen Zeit“ entgegengebracht wurde; dort sah man in ihr ein wesentliches Element der proletarischen Emanzipationsbewegung. „Kulturmenschen“, „harmonische Vollmenschen“ sollten die Menschen der Zukunft werden, „denen Kunst gleichermaßen ein ästhetisches wie ein Bildungsbedürfnis ist.“²⁰ Zugleich eröffnete die Erziehung zur künstlerischen Produktivität einen Zugang zur „Arbeit als Basis der Erziehung von Seiten der Kunst“²¹.

Wesentlichen Einfluss auf die Entstehung der Kunsterziehungsbewegung²² hatte Julius Langbehn's Schrift „Rembrandt als Erzieher“, der im rationalen Geist der Zeit die Ursache für die Verkümmern der individuellen schöpferischen Kräfte sah und eine „geistige Witterungsänderung“²³ zugunsten der Subjektivität, der Synthese, der künstlerischen Bildung des Individuums zu bemerken glaubte. *Alfred Lichtwark* (1852-1914) und *Carl Götz* (1865-1947) ließen die Kunsterziehungsbewegung durch die Kunsterziehungstage (1901 Dresden: Zeichenunterricht/Bildende Kunst, 1903 Weimar: Sprache und Dichtung, 1905 Hamburg: Musik und Gymnastik) auch institutionell zu einer „Bewegung“ werden und gaben ihr mit der Orientierung auf sittliche Erziehung hin einen weiten Anspruch. In ihren weltanschaulichen Auffassungen bekannten sich viele Kunsterzieher seit der Zeit um 1900 als ethische Idealisten, als aufgeklärte naturalistische Reformer und neuromantische Kulturschwärmer, die sich von wilhelminischem Imperialismus und kapitalisti-

15 H. Wolgast, Die Bedeutung der Kunst für die Erziehung (zuerst 1903), in: Lorenzen, a.a.O. (Anm. 14), S.17-20, hier S.17.

16 H. Scharrelmann, Zur Vertiefung der Kunstbewegung, in: ders., Weg zur Kraft. Des Herzhaften Unterrichts zweiter Teil, Hamburg 1904, S.154-161, wieder abgedruckt in: Lorenzen, a.a.O. (Anm. 14), S.81-85, hier S.83.

17 „Pädagogische Reform“ (Rez. v. Heinrich Schulz, 1903/04), in: Uhlig, Reformpädagogik, a.a.O. (Anm. 14), S.403f., hier S.403.

18 H. Eildermann, Die neue Schule, in: Neue Bahnen 18(1906/07)6, S.241-265, hier S.246.

19 Zitat Otto Ernst aus der „Pädagogischen Reform“, zit. n. „Pädagogische Reform“ (Rez. v. H. Schulz), a.a.O. (Anm. 17), S.403f., hier S.403.

20 Ch. Uhlig, Einleitung, in: dies. (Hg.), Reformpädagogik, a.a.O. (Anm. 14), S.27-215, hier S.131.

21 „Pädagogische Reform“ (Rez. v. H. Schulz), a.a.O. (Anm. 17), S.404.

22 → Beitrag: Bildende Kunst.

23 A. J. Langbehn, Rembrandt als Erzieher (zuerst 1890, 1891^{38f}, 1936^{85f}), Auszüge in: Lorenzen, a.a.O. (Anm. 14), S.7-17, hier S.8.

schem Geist des Erfolgs- und Gewinnstrebens distanzieren. Vor dem Ersten Weltkrieg wandte sich die Kunsterziehungsbewegung vor allem an die „Besseren unter den Gebildeten Deutschlands“²⁴ und orientierte sich am Individualismus. In den folgenden Jahren erweiterten sich der Anspruch und die Vielgestaltigkeit der „Bewegung“, z.T. gegen die etablierten Kunsterziehungsorganisationen. In den Bildenden Künsten gelang es am raschesten, den Kunstunterricht in der Schule zu erreichen: Für viele Kunsterzieher, ihre Organisationen und Schriftreihen (z.B. „Kunstwart“, „Dürerbund“), stand im Mittelpunkt des Kunstunterrichts „nicht die Erziehung zum bewußten Sehen, sondern das schöpferische Gestalten.“²⁵ Mit *Heinrich Wolgasts* (1860-1920) „Das Elend unserer Jugendliteratur“ (1896)²⁶ sowie *Adolf Jensens* (1878-1965) und *Wilhelm Lamszus* (1881-1965) Schrift „Unser Schulaufsatz – ein verkappter Schundliterat“ (1910)²⁷ meldeten sich Vertreter der Sprach- und literarischen Bildung zu Wort. Der freie Aufsatz, der Erlebnis-aufsatz, der künstlerisch gestaltete Aufsatz hoben nach deren Ansicht die schöpferische Komponente der sprachlichen Gestaltung in den Kindertexten hervor. In der Musikerziehung erreichten Reformvorstellungen erst spät den Musikunterricht. Wie in der gesamten Kunsterziehung sollte „an die Stelle der Reproduktion und Nachahmung ... die ständige Anregung zur selbsttätigen Erfindung musikalischer Gebilde treten“²⁸. Nicht nur in, sondern auch außerhalb der Schule erhielt das „neue Singen“ als „Ausdruck dessen, was [der Mensch] in sich trägt und wovon [er] bewegt ist“²⁹, besondere Bedeutung, was sich einerseits

in der „Jugendmusikbewegung“ wie dem von *Fritz Jöde* (1887-1970) geschaffenen „Liederbuch für die Schule“: „Der Musikant“, andererseits in der Gründung zahlreicher Singkreise, Musikantengilden, Musikheime, vor allem aber den Musikschulen niederschlug.³⁰ Die Kombination von Musik mit rhythmischer Bewegung wurde als hervorragende Möglichkeit angesehen, die künstlerische Wahrnehmung mit der eigenen Darstellung zu verbinden. Nach dem Ersten Weltkrieg führte die Entwicklung zu einer stärkeren Differenzierung der Kunsterziehungsbewegung. Seele versus Materialismus, Innerlichkeit versus Realität, Subjektivität versus Realität/Objektivität entsprachen den politischen Interessen unterschiedlicher sozialer Trägergruppen: einer sich betont unpolitisch verstehenden („Deutscher Verein für Zeichenunterricht“, Schriftenreihe „Schaffen und Schauen“), einer standesorientiert-elitären und zum Völkisch-Nationalen tendierenden (Gymnasiallehrer) sowie einer sozialistisch orientierten Gruppierung (Bund Entschiedener Schulreformer).

Die Kunsterziehungsbewegung gab dem Konzept der Selbsttätigkeit eine Vielzahl originärer *Impulse*:

- Mit Selbsttätigkeit verband sich eine *Einheit von Anschauung, Erlebnis und Gestalten* in der Schule.
- Die künstlerische kindliche Selbsttätigkeit wurde von normativen Regelungen einer gezügelten und disziplinierenden künstlerischen Tätigkeit, der pedantischen Zucht, dem äußeren Drill und der Uniformierung befreit.³¹ Sie initiierte eine ungebundene Selbsttätigkeit, über die sich eine Fähigkeit zur künstlerischen Aneignung von Wirklichkeit entwickeln sollte. Der Nachdruck liegt dabei auf der Idee der *ungebundenen Gestaltung*. So favorisierte die Kunsterziehungsbewegung das freie gegenüber dem vorschreibenden oder kopierenden Zeichnen bzw. den freien Aufsatz gegenüber dem „Zwangsaufsatz“ eines „Zwangsschriftstellers“³².

24 Ebd.

25 E. Heckmann, Kunstunterricht, in: F. Hilker (Hg.), Kunst und Schule (Entschiedene Schulreform IV), Berlin 1922, S.11-15, hier S.11.

26 H. Wolgast, Das Elend unserer Jugendliteratur. Ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung der Jugend, Hamburg (Selbstverlag) 1896, Worms 1950⁷.

27 A. Jensen/W. Lamszus, Unser Schulaufsatz – ein verkappter Schundliterat. Ein Versuch zur Neugründung des deutschen Schulaufsatzes für Volksschule und Gymnasium, Hamburg 1910; → Beitrag: Sprache und Literatur.

28 H. Jacoby, Grundlagen einer allgemeinen Musikerziehung, in: Hilker, a.a.O. (Anm. 25), S.49.

29 Scheibe, a.a.O. (Anm. 14), S.159.

30 → Beitrag: Musik.

31 Vgl. K. Lange, Das Wesen der künstlerischen Erziehung (zuerst 1901), in: Lorenzen, a.a.O. (Anm. 14), S.21-26, hier S.24.

32 Vgl. Scheibe, a.a.O. (Anm. 14), S.145ff., 150ff.

- Im schöpferischen Akt kindlicher Selbsttätigkeit sah man zugleich die produktiven Kräfte der *Individualität* zum Ausdruck kommen wie z.B. in der Kinderzeichnung. Auf der individuellen Aussage und Eigenart der Darstellung musste deshalb auch das Hauptaugenmerk künstlerischer Erziehung des Kindes liegen, das individuelle „Erleben“ den Zugang zum Künstlerischen erschließen.
- Selbsttätigkeit orientierte nicht auf einzelne isolierte Kulturtechniken, sondern suchte die *ganzheitliche* Entäußerung des Selbst zum Zwecke seiner Selbstverwirklichung.
- Die Kunsterziehungsbewegung wandte sich gegen eine Intellektualisierung der künstlerisch-ästhetischen Selbsttätigkeit, betonte das *Verhältnis zur Natur*, darin auch zum eigenen Körper, und forderte die Spezifik dieser Aneignungsform auszuschöpfen.³³

Mit den aufgeführten Impulsen verband sich zugleich eine Reihe von *Problemen*, die über die Kunsterziehungsbewegung hinaus charakteristisch für weite Teile der bürgerlichen Reformpädagogik gewesen sind:

- Indem die Kunsterziehungsbewegung das Moment der Spontaneität und Genialität verabsolutierte, begünstigte sie eine *Mystifizierung des Kindes* und die Glorifizierung der Kindheit.³⁴ Für die Erziehung wurde somit allerdings die nicht beantwortbare Frage aufgeworfen, wie das Unverfügbare, was im Kinde dieser Annahme folgend als unhintergehbare Bedingung wirkt, einer Erziehung zugänglich gemacht werden konnte.
-
- 33 „Die Kunst, wie wir sie heute auffassen, ist Darstellung der Natur oder Erzeugung eines Gefühls, einer Stimmung, einer Kraft- und Bewegungsvorstellung mit Formen, die der organischen Natur ... entsprechen“, deshalb auch die Forderung nach einer engeren Verbindung der künstlerischen Erziehung der Jugend mit der Natur. „Jeder Weg zur Kunst geht über die Natur“ (Lange, a.a.O., Anm. 31, S.25).
- 34 „In jedem Kinde wirkt die noch unpersönliche und vorbewußte Naturkraft des ‚Naiven‘, wirkt der ‚Genius‘.“ Nur das Kind hatte danach die – als „eine Ur-tatsache des geistigen Vermögens der Kinder“ bezeichnete – Fähigkeit des Animismus, d.h. alles zu beleben und zu personifizieren (G. F. Hartlaub, *Der Genius im Kinde*, zuerst 1922, in: Lorenzen, a.a.O., Anm. 14, S.56-76, hier S.65 u. 58).
- In der Entgegensetzung von Buchstabe und Bild, von Buch und Natur wurde zudem eine *unfruchtbare Versuskonstruktion* erzeugt.³⁵ Nicht die Buchschule vermittelte danach die Wahrheit, sondern die Natur, die gute Natur, die harmonische Ordnung der Natur.
 - Damit wurde zugleich eine *besondere pädagogische Verhältnisbestimmung* angesprochen. Der selbsttätig bearbeitete, angeeignete Gegenstand belehrt das Kind, *nicht* die Lehrperson. Diese organisiert zwar den Gegenstand und den Prozess seiner Bearbeitung, aber das Kind erzieht sich mit dem Material selbst, es lernt nicht nur den Gegenstand gebrauchen, sondern es lernt das Lernen in der Reflexion des Gegenstandes wie der Mittel und Wege seiner Aneignung.
 - Gelegentlich haftete der Kunsterziehungsbewegung auch die Tendenz an, eine *ästhetische Erziehung um der Ästhetik willen* zu verfolgen und die künstlerische Selbsttätigkeit zu verselbstständigen.
 - Es ist nur aus dem Zeitgeist des wilhelminischen Imperialismus heraus erklärbar, dass viele Vertreter der Kunsterziehungsbewegung vor dem Ersten Weltkrieg einer *vaterländisch-völkischen Intention* folgten. Die starke Betonung des Deutschen, des Deutschtums, des deutschen Wesens, die Zuschreibung des Individualismus als „Grund- und Urkraft alles Deutschtums“ wie auch das Urteil über das deutsche Volk als „das künstlerisch bedeutendste aller Völker“³⁶ findet sich nicht nur bei Langbehn, sondern auch bei Lichtwark und anderen Vertretern der Kunsterziehungsbewegung. Eine derartige „Pflege der ‚spezifisch deutschen Gesinnung‘“ im Kontext von Kunsterziehung wie überhaupt die „Wechselbeziehung zwischen Kapitalismus und Kunst“ war schon vor der Jahrhundertwende Gegenstand der Kritik etwa in der
-
- 35 „Die deutsche Kultur ist im Begriff sich zu gabeln; Buch oder Bild heißt die Parole; ein Drittes gibt es nicht Jede rechte Bildung ist bildend, formend, schöpferisch und also künstlerisch; insofern muß man es freudig begrüßen, daß sich unser Volk jetzt allmählich der Wissenschaft ab- und der Kunst zuwendet.“ (Langbehn, a.a.O., Anm. 23, S.11).
- 36 Ebd., S.9.

sozialdemokratischen „Neuen Zeit“³⁷, aber auch auf Seiten liberaler Reformen wie der Hamburger und Bremer Kunsterzieher, die sich von deutschnationaler Gesinnung wie einer Reduzierung von Kunst auf bloßes schulisches Dekor deutlich distanzieren.³⁸

b. Selbsttätigkeit in der „Arbeitsschule“

Der Gedanke der „Selbsttätigkeit“ fand seinen unmittelbarsten und vollkommensten Ausdruck in den vielfältigen Formen der „Arbeitsschule“³⁹. Die bürgerliche „Arbeitsschulbewegung“⁴⁰ durchlief verschiedene Entwicklungsstadien und durchlebte mit der Auseinandersetzung zwischen *Georg Kerscheneiner* (1854-1932) und *Hugo Gaudig* (1860-1923) auf der Dresdner Tagung des „Bundes für Schulreform“⁴¹ eine erste Krise. Auch in den nachfolgenden Auseinandersetzungen konnte weder eine inhaltliche, noch selbst eine definitorische Klärung herbeigeführt werden. *Fritz Gansberg* (1871-1950) verwies darauf, dass um das Konzept der Arbeitsschule von zwei Seiten ein Kampf geführt werde: „Auf der einen ... stehen die Vorkämpfer des praktischen Werkunterrichts, auf der anderen Seite die Vorkämpfer für die Auflösung des heutigen Unterrichts in produktive geistige Betätigung.“⁴² Im Folgenden soll zwischen drei Grundformen der Selbsttätigkeit in der „Arbeitsschule“ unterschieden werden:

- Gegenständliche Handarbeit,
- Selbsttätigkeit als didaktisches Prinzip und
- Selbsttätigkeit als Teilhabe an industrieller Produktion.

Gegenständliche Handarbeit

Die Entwicklung der „Arbeitsschule“ ist eng mit der Tätigkeitsform des handwerklichen, handarbeitlichen, gegenständlichen Tuns verbunden. Schon in der Mitte des 19. Jahrhunderts hatten sich Pädagogen wie *Friedrich Karl Biedermann* (1812-1901), *Jan Daniel Georgens* (1823-1886), *Herman Pösche* (1826-1907) darum bemüht, für Jungen und Mädchen geschlechtsspezifische handarbeitliche Tätigkeiten zu organisieren. Friedrich Karl Biedermann forderte z.B., dass „der Knabe ... die wichtigsten Handgriffe des Tischlers, Schusters, Schneiders und Bäckers erlernen, das Mädchen ... kochen und schneidern können“ solle, damit den „unteren Volksschichten“ geholfen würde, „ihrer Not Herr zu werden“⁴³. Diese Anregungen fanden bereits seit den 60er und 70er Jahren des 19. Jahrhunderts in den skandinavischen Ländern, u.a. aus wirtschaftlichen Erwägungen, eine erste Umsetzung⁴⁴ – in Schweden unter dem Begriff *Slöjd*, was soviel wie „allgemeine Handgeschicklichkeit“ bedeutet, die von der „handwerksmäßigen Handgeschicklichkeit“ unterschieden wurde. *Slöjd*-Unterricht sollte dementsprechend nur „rein erzieherliche“ Ziele wie „Selbsttätigkeit, Beharrlichkeit, Gewissenhaftigkeit, Achtung vor der Arbeit“ verfolgen.⁴⁵ Die skandinavische hat seit den 1880er Jahren die deutsche Diskussion beeinflusst, deren Zentrum seit 1886 der „Deutsche Verein für Knabenhandarbeit“ mit dem Hauptsitz Leipzig bildete. Er forderte eine Erweiterung der Volksschulbildung und die Aneignung von Handfertigkeiten, und zwar im Interesse sowohl einer, alle Sinnesempfindungen ansprechenden vielseitigen Bildung als auch einer frühzeitigen Aneignung handwerklich-handarbeitlicher Fertigkeiten der proletarischen Jugend, um sie auf diesem Wege zu geschickten und willigen Arbeitern auszubilden, zugleich ihnen dabei zu helfen, ihre gegenwärtige und künftige Arbeit und Not zu bewältigen.

37 „Der Kapitalismus und die Kunst“ (zuerst 1890/91), in: Uhlig, Reformpädagogik, a.a.O. (Anm. 14), S.254-256, Zitate S.254.

38 Vgl. vor allem die Hamburger Kontroverse in der Jugendschriftenfrage vor dem Ersten Weltkrieg, in: Wilkening, a.a.O. (Anm. 14), S.316ff.

39 Vgl. als *Überblicke*: Scheibe, a.a.O. (Anm. 14), S.171-210; Skiera, a.a.O. (Anm. 14), S.105-138; als *monographische Darstellung*: Hackl, a.a.O. (Anm. 4); als *Quellensammlungen*: A. Reble, Die Arbeitsschule. Texte zur Arbeitsschulbewegung, Bad Heilbrunn/Obb. 1963; zur *Rezeption in der Arbeiterbewegung*: Uhlig, Reformpädagogik, a.a.O. (Anm. 14); zur *Geschichte*: E. Burger, a.a.O. (Anm. 3); Autorenkollektiv, a.a.O. (Anm. 3).

40 Vgl. zur Abgrenzung „bürgerlicher“ und „sozialistischer“ Arbeitsschule: Uhlig, Einleitung, a.a.O. (Anm. 20), S.117ff.

41 Vgl. Bund für Schulreform (Hg.), Erster Deutscher Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde zu Dresden am 6., 7. und 8. Oktober 1911: Die Arbeitsschule, Leipzig/Berlin 1912.

42 Gansberg, a.a.O. (Anm. 5), S.7.

43 Günther u.a., a.a.O. (Anm. 12), S.452.

44 Vgl. Burger, a.a.O. (Anm. 3), S.129ff.

45 Ebd., S.133.

Aus ganz anderen Motiven fand seit der Jahrhundertwende Handarbeitsunterricht Eingang in die Lietzchen Landerziehungsheime. Zwar spielte auch hier die Entwicklung handwerklicher Fähigkeiten eine Rolle, darüber hinaus sollten jedoch die durchweg aus der Oberschicht stammenden Zöglinge der Heime zur Achtung gegenüber den handarbeitenden Menschen und den Ergebnissen ihrer Arbeit erzogen werden.

„Wer nicht im Schweiß seines Angesichts, wenn möglich Schulter an Schulter mit Handarbeitern, körperliche Arbeit zu leisten gelernt hat, dem wird die Welt der Mehrzahl seiner Volksgenossen unverständlich bleiben. Das gegenseitige Verständnis und mit ihm der soziale Frieden zwischen ‚Handarbeitern‘ und ‚Gebildeten‘ werden nur dann kommen, wenn auch die Kinder der ‚Vornehmsten‘ vor keiner Handarbeit zurückschrecken und die Handarbeiter Anteil bekommen an den wahren geistigen Bildungsmitteln der Nation.“⁴⁶

Ähnlich äußerte sich *Gustav Wyneken* (1875-1964): „Durch diese Arbeit soll sich die einer höheren Bildung zugeführte Jugend zugleich verbunden fühlen mit der großen Masse des arbeitenden Volkes ... und für sich selbst außer mancherlei praktischem Vorteil größeres Selbstvertrauen, größere soziale Sicherheit aus solchem Können schöpfen.“⁴⁷ *Robert Seidel* (1850-1933) formulierte: „Wenn einmal alle Menschen ... die Handarbeit in der Schule werden kennen, achten und lieben gelernt haben, werden die oberen Klassen mit ganz anderen Augen die Handarbeit betrachten“, was den Sozialdemokraten *Karl Kautsky* zu der spöttischen Replik veranlasste, „daß etwa ein Kapitalistensöhnchen, das in der Schule täglich ein bis zwei Stunden mit der Ausübung verschiedener Handfertigkeiten spielt und daran Gefallen findet, nun auch weiß, wie die Arbeit in einer Fabrik schmeckt?“⁴⁸

Kritik von sozialistischer Seite richtete sich jedoch in gleichem Maße gegen den von bürgerlichen Reformern für die Volksschule propagierten sog. Knabenhandfertigungsunterricht, dessen Name bereits als lächerlich empfunden wurde. Mit dessen Aufnahme „als obligatorisches Lehrfach neben den bisher bestehenden in den Lehrplan“ werde

„seiner Bedeutung nicht Genüge getan. Der Sozialismus sieht in der Arbeit, in der gesellschaftlichen Produktion die Grundlage der gesamten Kultur. Deshalb will er die Arbeit organisieren und ihr den drückenden, herabwürdigenden Charakter nehmen. Die Voraussetzung für eine solche Umgestaltung der gesellschaftlichen Produktion ist eine Jugenderziehung, die nicht nur jeden Einzelnen mit den Elementen der gesamten gesellschaftlichen Arbeit vertraut macht, sondern die die Arbeit zum Grundprinzip all ihrer Maßnahmen macht.“⁴⁹

Wesentliche Impulse zur theoretischen Fundierung des Handarbeitsunterrichts gingen vor, teilweise noch nach dem Ersten Weltkrieg von den Konzepten des Berliner Zeichenlehrers *Oskar Seinig* (1860-1932), des sächsischen Seminardirektors *Richard Seyfert* (1862-1940) sowie den Vorstellungen des Leipziger Lehrervereins (*Rudolf Sieber*, 1880-1914; *Wilhelm Wetekamp*, 1859-1945) aus. Seinig stellte in seinem Konzept der „Redenden Hand“ vor allem den praktisch-technischen Aspekt der Arbeitserziehung in den Vordergrund. „Das Begreifen mit der Hand vermittele das Begreifen durch den Verstand und zwar auf jeder Alters- und Unterrichtsstufe und erstmalig bei jeder methodischen Einheit. Man lasse alle Begriffe aus Griffen finden und Griffe mit Begriffen verbinden!“⁵⁰, so dass man Seinigs These von der „Redenden Hand“ durch das „Schlagwort von der sehenden Hand“

46 H. Lietz, zit. n. W. Scheibe, a.a.O. (Anm. 14), S.121f.

47 G. Wyneken, Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf, in: G. Porger (Hg.), Neue Schulformen und Versuchsschulen, Bielefeld/Leipzig 1925, S.14-58, hier S.19.

48 R. Seidel, Sozialpädagogische Streiflichter über Frankreich und Deutschland, zugleich Bericht über den I. Internationalen Lehrerkongreß zu Hause 1885 (Rez. v. Karl Kautsky, 1888), in: Uhlig, Reformpädagogik, a.a.O. (Anm. 14), S.248-251, hier S.250.

49 K. Duncker, Die Schulreform der Sozialdemokratie (zuerst 1910/11), in: Uhlig, Reformpädagogik, a.a.O. (Anm. 14), S.485-492, hier S.491.

50 O. Seinig, Die Redende Hand. Wegweiser zur Einführung des Werkunterrichts und der Klassenzimmer-techniken in Volksschule und Lehrerbildungsstätte, sowie anderen höheren Lehranstalten für Knaben und Mädchen (zuerst 1910), Leipzig 1923^{8/9}, S.14.

ergänzen könnte⁵¹. Der weiterführende Gedanke Seinigs lag vor allem in seiner Forderung, Denkprozesse auf die sinnliche, praktisch-empirische Auseinandersetzung mit der Sachwelt zurückzuführen, wobei er auf der Stufe handwerklich orientierter Arbeit verblieb, die industriell strukturierte Arbeitswelt dagegen aussparte. Eine ähnliche Verbindung von praktischer Handarbeit mit kognitiven Lernprozessen findet sich auch in Seyferts Konzept des „Schaffenden Lernens“. Das Wort „Schaffen“, wie Seyfert es gebraucht, meint zunächst ein wirkliches Tätigsein, ein Tätigsein mit der Hand.

„Das Lernen des Kindes muß mit der Arbeit verbunden werden. Nicht bloß die Sinne und der Verstand, sondern auch die Hand und die körperliche Tätigkeit müssen beim Lernen in Anspruch genommen werden. Schon längst war gefordert worden, daß das Kind beim Lernen selbsttätig sein soll; nunmehr fordert man: *das Kind soll schaffend lernen* ... es soll selbständig schaffend tätig sein, mit den Sinnen, mit dem Verstand und mit der Hand.“⁵²

Auch im *Leipziger Lehrerverein (LLV)* bildete sich die Ansicht heraus, dass körperliche und geistige Arbeit in einer Arbeitsschule verbunden sein müssen.

„Ich betone, daß es sich für uns nicht um die rein äußerliche Aktivität handelt, sondern um die Verbindung geistiger und körperlicher Tätigkeit Weder der rein praktische, technische Gesichtspunkt, noch die Bedeutung des Tastsinnes und der Muskelempfindungen sind für uns ausschlaggebend Die drei Grundzüge der Arbeitsschule – *Wahrnehmen statt Mitteilung, Wahrnehmen mit Darstellen verbunden, Arbeiten* – sind keineswegs geschieden, sondern greifen vielfach ineinander.“⁵³

Charakteristisch für den LLV war weiterhin, dass er im Unterschied zu anderen Organisationen, beispielsweise dem „Bund für Schulreform“, den Arbeitsschulgedanken mit Forderungen nach demokratischen Veränderungen des Bildungssystems verband wie z.B. Einheitlichkeit des Bildungswesens, Unentgeltlichkeit des Schulbesuchs, Verbesserung der sozialen Stellung des Volksschullehrers, Verbesserung der materiellen Situation der Volksschulen usf.

Der Münchener Stadtschulrat Georg Kerschensteiner gab dem Konzept der gegenständlichen Handarbeit nicht nur eine didaktisch-methodische Vervollkommnung, sondern eine erzieherische Intention, die über das bisherige Verständnis der Knabenhandarbeits- und Werkunterrichtsbewegung hinausführte. Es ist deshalb auch zu vereinfachen, Kerschensteiner ausschließlich auf das Konzept der manuellen Tätigkeit zu reduzieren.⁵⁴ So wehrte er sich gegen den formalen Charakter des Selbsttätigkeitskonzepts.

„Zwar fließt die alte Pestalozzische Forderung der Selbsttätigkeit des Kindes noch immer wie Honig von den Lippen der Pädagogen. Aber diese Selbsttätigkeit ist, wo sie der Wort- und Buchtrieb der herkömmlichen Schule nicht überhaupt zum bloßen Schein herabdrückt, im wesentlichen fast durch die ganze Schule hindurch für alle drei Grundkräfte des Charakters [Willensstärke, Urteilskraft, Feinfühligkeit] an fest vorgeschriebene Geleise gebannt. Es ist leider mehr die Selbsttätigkeit einer Maschine als die einer eigenartig sich selbst gestaltenden Seele.“⁵⁵

Dabei betonte Kerschensteiner, dass „die ‚Arbeit‘ nicht nur Betätigung [des Schülers], sondern *Selbstbetätigung* sei, daß sie möglichst spontan aus dem eignen Selbst heraus erfolge.“⁵⁶ Er bestand deshalb auch darauf, dass Werkunterricht und Handfertigkeit die Schule noch zu keiner Arbeitsschule machen (im engeren Sinne zu einer Handarbeitsschule).

„Bloße manuelle Betätigung ohne Rücksicht auf die feinen physischen und psychischen Zusam-

51 E. Heywang, Was ist Arbeitsschule? Antwort in Lehre und Beispiel (zuerst 1923), Langensalza 1927³, S.10.

52 R. Seyfert, Die Unterrichtslektion als didaktische Kunstform. Praktische Ratschläge und Proben für die Alltagsarbeit und für Lehrproben, Leipzig 1904, hier zit. n. der 7. Aufl., Worms 1949, S.25.

53 R. Sieber, Die Arbeitsschule, in: Leipziger Lehrerverein (Hg.), Die Arbeitsschule. Beiträge aus Theorie und Praxis (zuerst 1909), Leipzig 1922⁴, S.7-36, hier S.18f., Herv. D.K.

54 So z.B. Günther u.a., a.a.O. (Anm. 12), S.454.

55 G. Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule (zuerst 1912), Leipzig/Berlin 1922⁵, S.63f.

56 A. Messer, Pädagogik der Gegenwart, Berlin 1926, S.108.

menhänge im inneren Verlauf der Betätigungsprozesse und ohne Rücksicht auf die damit verbundene systematische Willensschulung und Urteilsklarheit ist, wie sehr sie den Stempel äußerlicher Arbeit tragen mag, kein Kriterium der Schule, die wir Arbeitsschule nennen wollen“.⁵⁷

„Arbeit“ habe einen pädagogischen Wert, sofern der Arbeitende gezwungen sei, sich rein sachlich zu verhalten, indem sie zur Reflexion über die Ziele und die Einordnung des eigenen Tuns zwingt. „Nennen wir jede Einstellung auf Werte, die objektive Geltung haben, kurz und deutsch ‚Sachlichkeit‘, so hat jede Arbeit pädagogischen Wert, in der der Arbeitende rein sachlich sich verhält.“⁵⁸ Richtig verstandene Sachlichkeit erzeugt für Kerschensteiner zudem Sittlichkeit. Denn die werkorientierte und damit sachliche Einstellung fordert die Zurückstellung egoistischer zugunsten heterozentrischer Interessen. Nicht zuletzt zwingt „alle sachliche Einstellung ... zum Denken, zu sorgfältiger Analyse und Scheidung der Begriffe und zu einer ebenso sorgfältigen Synthesis derselben“, so dass Kerschensteiner zu der auf den ersten Blick verblüffenden Schlussfolgerung gelangt, dass „*Erziehung zur Sachlichkeit und zum Denken wollen ... ein und dasselbe*“ sei.⁵⁹

In der Einheit von Sachlichkeit, (Hingabe-)Sittlichkeit und Selbstdenken sollte der arbeitende Schüler nach Kerschensteiner seine Funktion im arbeitsteiligen Staatsorganismus erfahren. Der Beruf fungierte als Amt, das im Interesse eines geordneten Staatsverbandes ausgeübt werden musste und so dazu beitrug, diesen Staat in

Richtung eines sittlichen Gemeinwesens zu entfalten. Aus der Arbeits- folgte also die berufliche und aus dieser wiederum die staatsbürgerliche Erziehung, deren „Zweck“ der „brauchbare Gemeinde- und Staatsbürger“ war, der zum einen durch seine Berufsarbeit, zum anderen durch Beteiligung an der Lösung von „Aufgaben des Gemeinde- und Staatsverbandes“ seine Pflichten erfüllte.⁶⁰ Insofern ging Kerschensteiner weit über die bisherigen Vorstellungen zur gegenständlichen Handarbeit hinaus und erreichte im Verständnis von Arbeitsschule eine neue theoretische Ebene. Allerdings betonte auch er die Bedeutung manueller Arbeit, die handwerkliche Fertigkeiten vermitteln und die Herausbildung geschickter und williger Lohnarbeiter und Staatsbürger fördern sollte. Mit Schulküchen, Schulgärten, Werkstätten öffnete er ein reiches Feld manueller gegenständlicher Handarbeit und erreichte, dass sich in den 20er Jahren des vergangenen Jahrhunderts Handarbeitslehre, Werkunterricht und Gartenarbeit als Unterrichtsfächer, wenn auch nur in der Volksschule, durchsetzten. Die von der Arbeiterbewegung, so auch von Robert Seidel geübte Kritik an Kerschensteiners Arbeitsschulkonzept richtete sich vor allem gegen die sozial-selektive Tendenz seiner pädagogischen Reformideen wie die mit der staatsbürgerlichen Erziehung verbundene Unter- und Einordnungsfunktion des künftigen Staatsbürgers.

Selbsttätigkeit als didaktisches Prinzip

Eine sehr viel grundsätzlichere, weil auf den Charakter gegenständlicher Handarbeit als solche zielende Kritik erfuhrt das Konzept Kerschensteiners durch Hugo Gaudig, Direktor einer Leipziger höheren Mädchenschule mit angeschlossenem Lehrerinnenseminar, und seinen langjährigen Mitarbeiter *Otto Scheibner* (1877-1961). An die Stelle *manuel-ler* setzte Gaudig die *geistige* Selbsttätigkeit.

„Die Reform, deren die deutsche Schule bedarf, wird durch die manuelle Arbeit nicht erreicht. Wohl muß die deutsche Schule – *Arbeitsschule* werden Aber *Arbeitsschule* in anderem Sinne, als wir bisher annahmen; *Arbeitsschule* in

57 Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule, a.a.O. (Anm. 55), S.74f. In seiner „Selbstdarstellung“ von 1926 spricht Kerschensteiner noch deutlicher davon, dass „manuelle Arbeit“ für ihn „nur ein *Mittel*, niemals ein *Zweck*“ gewesen sei und dass viele seiner Besucher in München, insbesondere Engländer und Amerikaner, „fast nur die manuelle Arbeit und nicht die mit ihr verbundene geistige, moralische und staatsbürgerliche“ gesehen hätten. (G. Kerschensteiner, Selbstdarstellung, in: E. Hahn, Hg., Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen, Leipzig 1926, S.45-96, hier S.74.)

58 G. Kerschensteiner, Der pädagogische Begriff der Arbeit (zuerst 1923), in: ders., Ausgewählte Pädagogische Schriften, hg. v. G. Wehle, Bd. 2, Paderborn 1968, S.46-62, hier S.55f.

59 Ebd., S.59.

60 G. Kerschensteiner, Die Schulwerkstatt als Grundlage der Organisation der Fortbildungsschule (zuerst 1908), in: ders., Ausgewählte Pädagogische Schriften, a.a.O. (Anm. 58), Bd. 1, S.116-129, hier S.116.

dem Sinne, daß *die selbständige Arbeit des Schülers* die den Charakter der Schule bestimmende Tätigkeitsform ist.⁶¹

Das Konzept freier geistiger Tätigkeit, das Gaudig aus der sich selbst bestimmenden Natur des Menschen ableitet, lässt die freie geistige Tätigkeit zu einem individuellen, selbstbestimmten und eigen-tätigen Vorgang werden. „Selbsttätig soll der Schüler sein; d.h. nicht ab und zu, wenn es sich trifft. Selbsttätigkeit ist die *Grundform* der Tätigkeit in der Schule.“⁶²

Nach dem Ersten Weltkrieg gewann Gaudigs Grundprinzip der freien geistigen Tätigkeit des Schülers Einfluss nicht nur im Bereich der Volks-, sondern auch der Höheren Schule.⁶³ Der Schwerpunkt des Unterrichts sollte sich in der „Schule der Eigentätigkeit“ verlagern „vom Kunstschaffen des Lehrers am Stoff hinüber auf die eigene Wirkungsweise des Schülers, ... zugleich vom Wissen auf das Können.“⁶⁴ In Abwendung vom vortragenden und fragenden Unterrichtsverfahren der Belehrungsschule strebte die neue Schule nach Formen des „schaffenden Lernens“, nach Formen, bei denen sich die Schüler „aus eigenem Antriebe, auf eigene Ziele, mit eigener Kraft, auf eigenem Wege bewegen.“⁶⁵

Unter dem Einfluss der rasch an Bedeutung gewinnenden Entwicklungspsychologie wurde die Arbeitsschule auch aus der kindlichen Natur abgeleitet: „Das Kind, gestellt auf Werden und Wachsen, ist von der Natur ganz und gar gedacht als triebhaftes Wesen, erfüllt mit einem ungestümen Triebe zu körperlichen und geistigen Eigenbewegungen.“⁶⁶ Die „Ureinzigartigkeit“, das „Unwiederholbare“, das „Einmalige“

jedes Kindes fordern von der neuen Schule, „der tätigen Auswirkung der persönlich eigenartigen Schaffenskräfte freien Raum“⁶⁷ zu geben. Dies sollte freilich nicht als „willkürliches Ausleben, als wildes, regelloses, rein naturwüchsiges, ungehemmtes Wuchern aufgefaßt“ werden, „als ein Unterricht, der ganz und gar nur auf Laune und Stimmung der Schüler ... gestellt ist“, vielmehr mit „straffer innerer Zucht“ verbunden sein, die allerdings „nicht von außen aufgezwungen, sondern von innen her selbst gewollt“ war. Die von Gaudig und Scheibner vorgenommene Gliederung des Arbeitsvorgangs in Arbeitsstufen – „das Setzen des Arbeitsziels, das Bereitstellen der Arbeitsmittel, das Auffinden des Arbeitsplanes, das Durchführen der Arbeitsschritte, das Auswerten des Arbeitsergebnisses“ – war deshalb auch nicht als „didaktisches Formalstufenschema“ gedacht⁶⁸; die Schüler sollten die einzelnen Arbeitsschritte nicht – dem Lehrer folgend – *nachvollziehen*, vielmehr sie *originär praktizieren*. „Selbsttätig soll der Schüler während eines gesamten *Arbeitsvorganges* sein; selbsttätig beim Zielsetzen, selbsttätig beim Ordnen des Arbeitsgangs, selbsttätig bei der Fortbewegung zum Ziel, selbsttätig bei den Entscheidungen an den Kreuzwegen, selbsttätig bei der Kontrolle, bei der Korrektur usw.“⁶⁹ Auf Schleiermacher zurückgehend, setzt die Freiheit individueller Entfaltung die Wahl zwischen realen Handlungsalternativen voraus. Das Individuum sollte nicht durch Einsicht in Notwendigkeiten zum Tätigsein gezwungen werden, sondern abwägen, Konsequenzen vorwegnehmen, die Zwecke selbst prüfen können.

„Die selbsttätige Arbeit des Schülers macht aus seiner Tätigkeit eine *Handlung*, bei der er handelndes Subjekt ist Indem aber die selbsttätige Arbeit die individuellen Kräfte, die Kräfte des einzelnen, mobil macht, wirkt sie tief in das *werdende Personenleben* ein. In der *selbsttätigen Arbeit* *läutert sich das Individuum zur Persönlichkeit*.“⁷⁰

Der Vorwurf Kerschensteiners, Gaudig beziehe sich im Unterschied zu ihm, der dem Gemein-

61 Gaudig, a.a.O. (Anm. 2), S.30.

62 Ebd.

63 Darauf verweisen zahlreiche, u.a. vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin herausgegebene Schriften und Sammelbände zur Theorie und Praxis der Gaudigschen Arbeitsschule, die wiederum als Grundlage entsprechender Lehrerfortbildungen dienen; vgl. z.B. Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hg.), *Theorie und Praxis der Arbeitsschule*, Berlin 1922.

64 O. Scheibner, *Theoretisches aus dem Problemkreis der Arbeitsschule*, in: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, a.a.O. (Anm. 63), S.1-12, hier S.1.

65 Ebd.

66 Ebd.

67 Ebd., S.2.

68 Ebd.

69 Gaudig, a.a.O. (Anm. 2), S.30.

70 Ebd., S.33.

schaftssinn den Vorrang gegeben habe, auf das Kind als Einzelwesen, geht an der Grundintention Gaudigs vorbei.

„Selbsttätige Arbeit des Schülers“. *Des Schülers. Des einzelnen Schülers*, nicht der Klasse; der Klasse nur, 1. sofern Selbsttätigkeit der Klasse zur Selbsttätigkeit des einzelnen Schülers führt, und 2. sofern die selbständig im arbeitsteiligen Verfahren schaffenden Einzelnen sich zu einem Arbeitsverband höherer Ordnung zusammenschließen.“⁷¹

Für Gaudig vereinte die Persönlichkeitserziehung die scheinbaren Gegensätze zwischen *Sozialpädagogik*, die Erziehungsaufgaben aus den gesellschaftlichen Widersprüchen herleitete, und *Individualpädagogik*, die vom Kinde ausging. Gaudig grenzte seine Persönlichkeitspädagogik einerseits kritisch gegen die Individualpädagogik und die pädagogische Romantik ab, denen er einen Laissez-faire-Stil und eine mangelnde Systematik in der Arbeitstätigkeit vorwarf, andererseits betonte er einen notwendigen individualistischen Zug seines Arbeitsschulgedankens: „Dieser individualistische Zug ist der Gegensatz gegen die Massenkultur, die Schablonenkultur der großen technischen Epoche ...“.⁷² Die freie geistige Schularbeit diente Gaudig somit als Weg, um die gesamte Kulturkraft des Bürgertums gegen dessen vermeintlichen Verfall anzuspannen, ebenso aber auch als Kraft zur Einebnung der in der Gesellschaft virulenten sozialen Gegensätze und damit zur Zurückdrängung von Ansprüchen des „vierten Standes“⁷³, was ihm den – berechtigten – Vorwurf eingebracht hat, die bestehende bürgerliche Ordnung rechtfertigen und erhalten zu wollen⁷⁴, wie Gaudigs und Scheibners pädagogische Perspektive generell kaum eine systemüberwindende gewesen ist. Kritik entzündete sich auch an Gaudigs und Scheibners starker Betonung von Methoden und Techniken der *geistigen Tätigkeit*, die zu einer Abwertung *manuell-körperlicher Arbeit* und das heißt einer Überbewertung der formalen und methodischen Bildung

führen musste. Bestrebungen in der Gegenwart zur Installierung einer neuen Lernkultur finden in Gaudig und Scheibner einen Vorreiter.⁷⁵

Selbsttätigkeit als „produktive“ Arbeit

Eine besondere Ausprägung fand der Gedanke der Arbeitsschule im Konzept der Produktionsschule, das in Deutschland vor allem durch das von *Paul Oestreich* (1878-1958) und dem Bund Entschiedener Schulreformer propagierte Modell einer „Einheits-, Lebens- und Produktionsschule“⁷⁶ Beachtung fand, das seinerseits wesentliche Anregungen durch *Pawel P. Blonskij* (1884-1941) und dessen 1921 in deutscher Sprache erschienenen Buch „Die Arbeitsschule“ erfuhr.⁷⁷ Blonskij zeichnete darin das Bild einer Schule, in der Schule und Leben miteinander verbunden sind, in der die Schüler zu Aktivität und Selbsttätigkeit erzogen werden und mit einer entwickelten Schülerselbstverwaltung der Autorität des Lehrers die der vereinigten Schüler entgegenzusetzen. Blonskij war von der modernen Großindustrie, die er für die höchste Errungenschaft der Menschheit hinsichtlich ihrer Naturbeherrschung hielt, derart fasziniert, dass er sein Schulmodell an eben dieser Großindustrie und

75 Interessanterweise hat sich die deutsche Sozialdemokratie vor und nach dem Ersten Weltkrieg stärker an Kerstensteiner als an Gaudig abgearbeitet, an Letzterem vor allem dessen individualistische Tendenzen kritisiert; vgl. allein die Häufigkeit von Erwähnungen beider Pädagogen in den Registern der von Christa Uhlig herausgegebenen und kommentierten Quellenauswahl der *Neuen Zeit* und der *Sozialistischen Monatshefte* (Uhlig, Reformpädagogik, a.a.O., Anm. 14, S.782 u. 783; dies., Hg., Reformpädagogik und Schulreform. Diskurse in der sozialistischen Presse der Weimarer Republik, Frankfurt/M. 2008, S.477 u. 478).

76 Vgl. P. Oestreich (Hg.), *Zur Produktionsschule* (Entschiedene Schulreform III), Berlin 1921; ders. (Hg.), *Die Produktionsschule als Nothaus und Neubau. Elastische Einheits-, Lebens-, Berufs- und Volkskultur-Schule*, Berlin 1924; dazu: Hackl, a.a.O. (Anm. 4), S.144ff.; A. Bernhard, *Demokratische Reformpädagogik und die Vision von der neuen Erziehung. Sozialgeschichtliche und bildungstheoretische Analysen zur Entschiedenen Schulreform*, Frankfurt/M. 1999, S.193ff.; → Beitrag: Schule.

77 Vgl. P. P. Blonski, *Die Arbeitsschule*, hg. v. Ch. Uhlig, Berlin (Ost) 1986; die erste deutsche Übersetzung (Übersetzer Hans Ruoff, Vorwort M. H. Baeye) erschien 1921 im Verlag Gesellschaft und Erziehung, Berlin-Fichtenau.

71 Ebd., S.31.

72 Ebd., S.36.

73 Vgl. ebd., S.36ff., Zitat S.39.

74 Vgl. K.-H. Günther, *Über die Persönlichkeitspädagogik* Hugo Gaudigs, Berlin (Ost) 1957, S.53ff.

ihren Strukturen orientierte und auf das Ziel einer industriell-polytechnischen Bildung hin ausrichtete; ein Ansatzpunkt, an dem sich freilich in Deutschland die Geister schieden.

Die Produktionsschule der Entschiedenen Schulreformer suchte als Schule der Zukunft nicht nur die Aktivität, die Selbstbetätigung an sich, sondern Produktivität. Was jedoch „Produktivität“ und „Produktionsschule“ letztlich beinhalten sollten, darüber konnte auf den Tagungen des „Bundes“ kaum Klarheit hergestellt werden. Einerseits erfolgte eine deutliche Abgrenzung gegenüber Kerschensteiners handwerklicher und beruflicher Arbeitsschule und wurde die Verbindung zu Industrie, Wirtschaft und Wirtschaftsleben angestrebt, andererseits vor einer Überschätzung industrieller Ausbildung gewarnt, weil sie ähnlich wie die Beschränkung auf die manuelle Handwerksarbeit (Manualismus) oder die freie geistig-intellektuelle Tätigkeit (Intellektualismus) die Kinder in der Entfaltung ihrer Totalität und im Übrigen auch die Schule in ihrer Verbindung mit ihrer Umwelt hemmen würde. In jedem Falle handelte es sich beim Produktionsschulkonzept des „Bundes“ um ein vor-berufsqualifizierendes für eine allgemeinbildende (Einheits-)Schule⁷⁸, wie die von Mitgliedern des „Bundes“ umschriebenen Intentionen und Formen von Selbsttätigkeit in der Produktionsschule verdeutlichen. Der Produktionsschulgedanke ging davon aus, dass Schule nicht nur als Ort theoretischen Lernens verstanden wird, sondern einer umfassenden kulturellen, handwerklichen und freizeitbezogenen Aktivität Raum gibt, in der Körper und Geist tätig und allseitig ausgebildet werden.

„Die Schule der entschiedenen Schulreformer soll produktiv sein sowohl im pädagogischen Sinne in der Herausformung aller gesunden, d.h. persönlichkeits- und gesellschaftsfördernden individuellen Anlagen, als auch in methodischer Hinsicht durch die besondere Wertschätzung und Entwicklung der schaffenden Kräfte (im Gegensatz zu der rein rezeptiven Erziehung der heutigen Schule), wie endlich in der sozialen Einstellung, indem sie den jungen Menschen von klein auf an seine gesellschaftlichen Aufgaben gewöhnt durch nutz-

bringende Leistungen, die seiner Lebensstufe und seiner Begabung angemessen sind.“⁷⁹

Eine wichtige Differenz des Selbsttätigkeitskonzepts der Entschiedenen Schulreformer gegenüber anderen Konzepten stellte dessen klassen-, konfessions- und geschlechter-, letztlich auch jede nationale Enge überwindender Anspruch dar; „Selbsttätigkeit“ sollte zum Werden einer „neuen“ Gesellschaft beitragen.

„Darum stellt die Erziehung der Zukunft in den Mittelpunkt ihres Wesens die produktive Arbeit. Beim Werk bleibt jegliche Frage nach Herkunft, Stand, Vermögen, nach Konfession und Geschlecht fern, es gilt nur die Bereitschaft, die Eignung, die Leistung. ‚So entsteht die Produktions- und Lebensschule, so entsteht die Gemeinschaft von Eltern, Kindern und Erziehern als der am gleichen Werk Schaffenden, so entsteht die Schulengemeinschaft als die Zusammenfassung aller im Volk vereint «Werk»tätigen, so entsteht die Völkergemeinschaft als die Synthese der am gleichen Werk wirkenden Menschheit.“⁸⁰

c. Politisch-administrative Formen von Selbsttätigkeit/Selbstverwaltung/Selbstregierung

Eher am Rande beachtet und kaum mit dem Grundprinzip bzw. Diskurs der Selbsttätigkeit in Verbindung gebracht werden politisch-administrative Formen von Selbstverwaltung und Selbstregierung⁸¹, die jedoch hier ihren wichtigen Ort haben. Im Zentrum entsprechender reformpädagogischer Vorstellungen standen Konzepte einer *Schülerselbstverwaltung* und -selbstregierung der Schulen durch die Kinder und Jugendlichen. Als Vorbild dienten dabei vor allem das engli-

79 F. Hilker, Die Jugend in der neuen Gesellschaft, in: G. Danziger/S. Kawerau (Hg.), Jugendnot, Berlin/Leipzig 1922, S.102-113, hier S.105.

80 S. Kawerau, Gemeinschaftsleben und Gemeinschaftskunde, in: P. Oestreich (Hg.), Menschenbildung. Ziele und Wege der entschiedenen Schulreform (Entschiedene Schulreform VII), Berlin 1922, S.117-150, hier S.118.

81 So z.B. bei J. Oelkers, Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim/München 2005⁴ und E. Skiera, a.a.O. (Anm. 14); am ausführlichsten immer noch bei Scheibe, a.a.O. (Anm. 14), S.245ff., hier allerdings im Kontext „staatsbürgerlicher Erziehung“.

sche Landerziehungsheim-Modell von Abbots-holme (*Cecil Reddie*, 1858-1932) und die ameri-kanische Idee der Selbstverwaltung und -regierung, wie sie in den USA bereits Ende des 19. Jahrhun-derts in die Praxis der öffentlichen Volksschulen mit Bürger-(=Schüler-)Versammlung, Verwal-tungs-behörde und Gerichtshof eingeführt wor-den war.⁸² Damit verband sich die Vorstellung, das Schulleben als Sphäre der Selbsttätigkeit der Schüler zu fassen und die Eigenverantwor-tung der Kinder für das Leben in der Schule als einer *Schulgemeinde* zur Vorbereitung des de-mokratischen Staatsbürgers zu entwickeln. Die „Schulgemeinde“ stand dabei zur öffentlichen Staatsschule in einem mehrfachen Gegensatz. Sie war nicht nur *Schule* der Jugend, sondern deren *Heim*. Unterricht und das Leben der Kin-der waren einheitlich im Sinne des neuen Erzie-hungsgedankens organisiert. Schule hatte dazu vor allem in der außerunterrichtlichen Tätigkeit (Sport, Spiel, Arbeit, Kunst) eine Bringepflicht, mit der die Schüler ein reiches Angebot an Selbstbetätigung erhalten sollten. Daraus ergab sich, dass der Erwachsene weniger Lehrer als mehr älterer Kamerad, Freund, Führer war.

Das erste deutsche Modell einer „Schulge-meinde“ entstand mit den – nach dem englischen Vorbild Abbotsholme konzipierten – Landerzie-hungsheimen von *Hermann Lietz* (1868-1919): 1898 Ilsenburg, 1901 Haubinda, 1904 Bieber-stein. Spätere Gründer hielten grundsätzlich am Gedanken der „Schulgemeinde“ fest, auch wenn sie ihn unterschiedlich akzentuierten und mit Leben füllten. Charakteristisch für alle Heime war die neue Subjektposition der Schüler, aus der sich neue Aufgaben für sie im Sinne von Selbsttätig-keit und Selbstverwaltung wie auch ein neues Verhältnis zueinander im Sinne einer sich selbst bestimmenden „Kameradschaft“ ergaben.

„Wir nennen unsere Schule die Freie Schulge-meinde. Wir haben damit andeuten wollen, daß wir nicht Schüler und Lehrer als Subjekte und Objekte der Erziehung einander gegenüberstellen, sondern

daß wir beide zusammenfassen als Schulgemeinde, daß sie beide nicht gegeneinander, sondern mitei-nander stehen, und daß die Form der neuen Schule Kameradschaftlichkeit ist ...“⁸³

Die Schule wurde damit aus einer „von oben“ gelenkten Anstalt in eine Gemeinschaft verwandelt. Jedem Einzelnen sollte nicht nur das Be-wusstsein gegenwärtig sein, einem größeren geis-tigen Ganzen anzugehören, sondern er sollte auch die Möglichkeit haben, mitzuberaten, mitzube-stimmen und damit mitverantwortlich zu sein.

Auch andere Reformpädagogen wie Berthold Otto, Georg Kerschensteiner und Friedrich Wil-helm Foerster propagierten bereits vor dem Ers-ten Weltkrieg Schülerelbst-, Schülermitbestim-mung, Schülerelbstverwaltung und -regierung. *Berthold Otto* (1859-1933) strebte in seiner „Haus-lehrerschule“ in Berlin-Lichterfelde völlige Selbst-verwaltung der Schüler an, einschließlich einer eigenen Gesetzgebung. In einem Zeitraum von über 18 Jahren entstanden bei ihm Schülergesetze und eine Schulverfassung, die für die Arbeit des Schulgerichts und einer Verwaltungsbehörde (die Schulkanzlei) verbindlich wurden. Allerdings lei-tete Schulleiter Otto durch den Gesamtunterricht auch die gesetzgeberischen Beratungen. Insofern wäre die Selbsteinschätzung Ottos, dass seine Schule „die freiheitlichste in der Welt“ sei⁸⁴, kri-tisch zu hinterfragen.

Bei *Georg Kerschensteiner* verbanden sich Vorstellungen von „Schulgemeinde“ mit sei-nem Konzept staatsbürgerlicher Erziehung:

„Aufgabe der staatsbürgerlichen Erziehung ist es nun, zunächst durch die rechte Gestaltung der Schulen, ihrer Schülerverbände, ihrer Arbeitsplät-ze und Arbeitsmethoden, die Zöglinge zu lehren, einer Gemeinschaft zu dienen, sie an die Pflicht zu gewöhnen, unter freiwilliger Einfügung, Un-terordnung, gegenseitiger Rücksichtnahme und nicht zuletzt unter freiwilligen persönlichen Op-

82 Darüber hat in Deutschland schon früh Friedrich Wil-helm Foerster berichtet; vgl. F. W. Foerster, *Schule und Charakter*. Beiträge zur Pädagogik des Gehorsams und zur Reform der Schuldisziplin, Zürich 1907, S.150ff.; in späteren Aufl. mit dem Untertitel: *Moralpädagogische Probleme des Schullebens*, Zürich 1918¹³, S.343ff.

83 G. Wyneken, *Die Freie Schulgemeinde*, in: *Die Schule der Zukunft*. Acht Vorträge, gehalten auf der Versamm-lung des Goethebundes in Berlin am 3. Dezember 1911, Berlin-Schöneberg 1912, S.77-85, Zitat S.83.

84 B. Otto, *Schülergesetze und Schulgesetzgebung*, in: W. Alberts, *Aus dem Leben der Berthold-Otto-Schule*, Ber-lin 1925, S.151.

fern und unter Hochhaltung der moralischen Tapferkeit diese Gemeinschaft sittlich zu fördern.“⁸⁵

Das von Kerschensteiner akzentuierte Aufgabenprofil mit Dienst für eine Gemeinschaft, Gewöhnung „an die Pflicht“, „freiwilliger Einfügung“, „Unterordnung“, „freiwilligen persönlichen Opfern“ sowie „Hochhaltung der moralischen Tapferkeit“ erinnert freilich eher an den Untertanenverband des wilhelminischen Obrigkeitsstaates als an eine auf dem Prinzip der Selbstbestimmung basierende Schulgemeinde.

Unter dem Einfluss der amerikanischen Form der Selbstregierung trat *Friedrich Wilhelm Foerster* (1869-1966) entschieden für das System der school-city und der junior republic ein und hielt diese für ein sozialpädagogisches Unternehmen ersten Ranges. Zwar verkannte er die Gefahren der Verselbstständigung der einzelnen Schule nicht, doch gab es letztlich für ihn „... kein besseres Mittel ... , die Jugend für das Leben in einem Verfassungsstaate vorzubereiten“ – und zwar ganz im Gegensatz zur deutschen „,zaristischen“ Schuldisziplin Unsre Schüler werden vielfach noch zu Menschen erzogen, die knechtisch gehorchen und despotisch befehlen.“⁸⁶

Bereits vor dem Ersten Weltkrieg verfolgte auch die Sozialdemokratie die Bemühungen der Reformpädagogen um eine Demokratisierung schulischen Lebens mit großer Aufmerksamkeit. In der Kritik an der autoritär-militaristischen Organisation der Schule und der alternativ erscheinenden und agierenden Reformrhetorik sah sie sich in ihren Emanzipationsbestrebungen bestätigt. Die auf Schülerelbstverwaltung gerichteten Bestrebungen der Reformpädagogik schienen dem Geist proletarischer Solidarität und Organisation ebenso zu entsprechen wie dem Wunsch nach politischer Partizipation. So zollte *Clara Zetkin* (1857-1933) der „Selbstbetätigung und Selbstentscheidung als Mittel der Selbsterziehung“ in den Landerziehungsheimen hohe Anerkennung und würdigte die Heime als

„reifste, höchste Frucht der bürgerlichen Pädagogik [mit] bedeutsamen Keimen zur sozialistischen Erziehung Die gut geleiteten Lander-

ziehungsheime haben – um diesen Ausdruck zu gebrauchen – eine demokratische Verfassung, und den Zöglingen steht von frühem Alter an und in steigendem Maße das Recht der Mitberatung und der Mitbestimmung in allen Angelegenheiten zu, die sie angehen. Das ganze Leben der Landerziehungsheime untersteht mit in weitestem Umfange der Entscheidung der Zöglinge, wie auch der Unterricht vor allem auf Selbstbetätigung gestellt ist.“⁸⁷

Allerdings gab es auch Einwände gegen die Schülerelbstverwaltung wie die, der Lehrer könne an Autorität verlieren, die Schulordnung in Zügellosigkeit ausarten und unter den Schülern Angeberei und Anmaßung einreißen, wie bis heute kritisch gegenüber den Experimenten der Hamburger Lebensgemeinschaftsschulen angemerkt wird.⁸⁸ Grundsätzlicher waren die Warnungen vor einer Übertragung von Formen des Parlamentarismus auf die Schule, wie sie vor allem Hugo Gaudig sehr rigoros formulierte: „Parlamentswahlen, Zusammenkünfte in Parlamentsform, Parlamentsreden der Jünglinge, Parlamentsbeschlüsse in der Schule gehören für mich zu den Ungeheuerlichkeiten. Noch ungeheuerlicher ist ein Gerichtswesen auf den Schulbänken. Das Ungeheuerlichste aber dünkt mich das Beamtentum der Knaben und Jünglinge.“⁸⁹ Seine Kritik, die offensichtlich vor allem die amerikanische Form der Selbstverwaltung und deren Anhänger in Deutschland treffen sollte, hinderte ihn nicht, die Schülerelbstverwaltung in seiner Klasse selbst durchzusetzen und zu perfektionieren. Selbst Foerster warnte vor Gefahren und Grenzen der Schülerelbstregierung. „Ganz gewiß muß die richtige Grenze gegenüber dem Amerikanismus gefunden werden. Die amerikanischen school-cities mit ihrer Nachahmung des ganzen Verfassungsapparates

87 C. Zetkin, Leitsätze, Resolution und Rede auf der 5. sozialdemokratischen Frauenkonferenz in Nürnberg 12. September 1908, in: dies., Revolutionäre Bildungspolitik und marxistische Pädagogik. Ausgewählte Reden und Schriften, hg. v. G. Hohendorf, Berlin (Ost) 1983, S.218-249, hier S.238.

88 Vgl. D. Benner/H. Kemper, Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik, Weinheim/Basel 2003, S.148ff.

89 Gaudig, a.a.O. (Anm. 2), S.70.

85 G. Kerschensteiner, Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung (zuerst 1910), Stuttgart 1958², S.41.

86 Foerster, Schule und Charakter, a.a.O. (Anm. 82), S.373.

sind vielfach ganz verhängnisvolle Übertreibungen – das Gegenteil aller Pädagogik.“⁹⁰

Nach dem Ersten Weltkrieg erhielten der Gedanke der Schülerelbstverwaltung und Selbstregierung wie auch der der Schulgemeinde neuen Auftrieb durch die Weimarer Verfassung, die in Art. 148, Abs. 1 ausdrücklich die Erziehung zu „staatsbürgerlicher Gesinnung“ als Aufgabe der Schule forderte. Bereits im Zuge der Novemberrevolution 1918/19 hatten die mit der Geschäftsführung des preußischen Kultusministeriums beauftragten *Konrad Haenisch* (1876-1925, SPD) und *Adolph Hoffmann* (1858-1930, USPD) – nicht zufällig – *Gustav Wyneken*, den Gründer der „Freien Schulgemeinde Wickersdorf“, zur Beratung bei der geplanten Umstrukturierung des Schulwesens hinzugezogen; auf Wyneken gehen die in dieser Zeit entstandenen preußischen „Schulgemeindeerlasse“ zurück, denen 1920 „Bestimmungen und Richtlinien für die Schüler-Selbstverwaltung“ mit dezidierten Regelungen für Klassen- und Schulgemeinde folgten.⁹¹ Mit der Einrichtung von Vertrauensschülern, Klassenschulgemeinden, Schülervereinen, Lesezirkeln, Schülerbibliotheken, Elternvereinen entstanden Formen der Selbstverwaltung, in denen die Schüler zur Selbstführung ihres alltäglichen schulischen Lebens und zur verantwortlichen Mitgestaltung der Gesellschaft im Sinne

demokratischer Partizipation befähigt werden sollten. Freilich ist nicht zu übersehen, dass sich diese Selbstverwaltungsversuche auf wenige Schulen wie die Hamburger Gemeinschafts- und die Berliner Lebensgemeinschaftsschulen beschränkten, nicht jedoch die Schulorganisation in ihrer Gesamtheit bestimmten, dass sie sogar von der überwiegenden Mehrheit der Gymnasialvertreter systematisch torpediert wurden.

Adolf Rude, der in den 1920er Jahren die Erträge der Reformpädagogik in Handbuchform zur Anwendung in der Schule resümiert hat, fasste die „wirklichen Vorzüge der Schülerelbstverwaltung“ wie folgt zusammen, wobei – etwa im Vergleich zur Semantik von Wynekens Schulgemeindeerlassen – die Tendenz zum Pragmatischen kaum zu übersehen ist:

- Selbstzucht ist wertvoller als erzwungene Zucht.
- Die Schüler folgen lieber Bestimmungen, an denen sie selbst mitgearbeitet haben, als aufgedrängten Anordnungen.
- Die Schüler werden selbstständiger.
- Das Gefühl der eigenen Kraft, das Selbstvertrauen des einzelnen und der Gesamtheit erstarbt.
- Der Geist der Verantwortlichkeit steigt.
- So wird die Selbstverwaltung eine Schule des Charakters und eine wahrhaft staatsbürgerliche Selbsterziehung.
- Die Selbstverwaltung ist ein Ausfluß der Gemeinschaftsidee und stärkt andererseits das Gemeinschaftsgefühl.
- Da dem Lehrer die Sorge für Kleinigkeiten abgenommen wird, gewinnt er Zeit für Wichtiges.“⁹²

5. Rezeption nach 1933/1945

Wie viele andere reformpädagogische Prinzipien verschwand der Begriff „Selbsttätigkeit“ auch nach 1933 nicht völlig aus dem pädagogischen Diskurs, wurde freilich nun im nazistischen Sinne akzentuiert, wie beispielsweise von *Karl Friedrich Sturm*: „Wir leugnen nicht, daß die durch innerste Selbsttätigkeit getriebene

90 Foerster, *Schule und Charakter*, a.a.O. (Anm. 82), S.464; vgl. ders., *Alte und neue Erziehung*, Luzern 1936, S.58.

91 Die Erlasse sind z.T. abgedruckt in: B. Michael/H.-H. Schepp (Hg.), *Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert*, Göttingen/Zürich 1993, S.237-242. Die Bedeutung, die Fragen der Schüler-Selbstverwaltung nach den Ersten Weltkrieg eingeräumt wurde, zeigt die Tatsache, dass sich mit der Thematik „Schüler (Schülerinnen)“ ein eigener Arbeitsausschuss auf der *Reichsschulkonferenz 1920* beschäftigt hat; Leitsätze und Berichterstattung lagen in den Händen des Leiters des Deutschen Landerziehungsheims Schloß Bieberstein, Alfred Andreesen; vgl. *Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen*. Amtlicher Bericht, erstellt vom Reichsministerium des Innern (zuerst 1921), Reprint Glashütten/Ts. 1972, S.275-309; zur *zeitgenössischen Diskussion*: E. Neuendorff, *Die Schulgemeinde. Gedanken über ihr Wesen und Anregungen zu ihrem Aufbau*, Leipzig/Berlin 1921; F. Karsen, *Die Schulgemeinde*, in: P. Oestreich, *Entschiedene Schulreform*, Berlin 1920, S.134-142.

92 A. Rude, *Die Neue Schule und ihre Unterrichtslehre*, Bd. 1: *Die Neue Schule*, Osterwieck/Harz/Leipzig 1927, S.87.

Selbstformung etwas Hohes ist. Nur haben wir erkannt, daß die Ichmitte keinesfalls ein Ursprüngliches, Unbedingtes, vielmehr aus dem Erbstrom des Blutes gezeugt und genährt und mithin rassistisch bedingt ist.“⁹³ Auch in den Richtlinien für die unterschiedlichen Schulformen aus den späten 1930er Jahren finden sich Anklänge an die mit Selbsttätigkeit verbundenen reformpädagogischen Unterrichtsprinzipien wie für die Mittelschule „praktische Betätigung“, durch die „der Schüler den großen Wert der Handarbeit erfahren und in ihre Fertigkeiten und Werkweisen hineinwachsen“ soll, für die höhere Schule „ein maßvoller, gebundener Arbeitsunterricht, bei dem der Lehrer das Ziel setzt und die Führung fest in der Hand behält“⁹⁴ – legt man Gaudigs Vorstellung von freier geistiger Schülerarbeit zugrunde, ein Widerspruch in sich! Reformpädagogische Selbsttätigkeitskonzepte konnten allenfalls mit antiliberaler und antidemokratischer Zielstellung weitergeführt werden wie z.B. in den Hermann-Lietz-Schulen oder aber unter Vermeidung jeglicher politischer Bezugnahmen wie bei *Adolf Reichwein* (1898-1944) in Tiefensee, der sich in seinen damaligen Schulschriften ganz auf die Beschreibung pädagogisch-didaktischer Prozesse beschränkte. Die Verkehrung des reformpädagogischen Prinzips der Selbsttätigkeit, das im *freien Willen* des Educandus im Sinne Schleiermachers verankert ist, in sein Gegenteil, also in Unfreiheit, belegt nicht zuletzt die Militärpädagogik *Erich Wenigers* (1894-1961), der – im Kontext einer Erziehung zu bedingungslosem Gehorsam – die Übernahme des fremden Willens des Führers in den eigenen Willen des Soldaten als höchstes Ziel militärischer Erziehung be-

schreibt: Selbsttätigkeit als manipulierte Fremdbestimmung.⁹⁵

Nach Kriegsende kam es nur in begrenztem Umfang zu einer Wiederbelebung von Selbsttätigkeitskonzepten der Reformpädagogik, und zwar in West-⁹⁶ wie in Ostdeutschland⁹⁷. Zu den fortschrittlichen, an demokratischen Traditionen anknüpfenden schulpraktischen Modellen im Westen, die konsequent dem Gedanken der Selbsttätigkeit folgten, gehörten etwa die Fritz-Karsen-Schule in Berlin-Britz, die reorganisierte Schulfarm Insel Scharfenberg in Berlin-Reinickendorf oder die von der aus dem Exil zurückgekehrten *Minna Specht* (1879-1961) geleitete Odenwaldschule in Heppenheim an der Bergstraße.⁹⁸ Die Mehrzahl der nach dem Kriege

95 Vgl. B. Siemsen, *Der andere Weniger. Eine Untersuchung zu Erich Wenigers kaum beachteten Schriften*, Frankfurt/M. 1995, S.105.

96 Vgl. W. Keim, *Zur Reformpädagogik-Rezeption in den alten Bundesländern – Phasen, Funktionen, Probleme*, in: A. Pehnke (Hg.), *Ein Plädoyer für unser reformpädagogisches Erbe*, Protokollband, Neuwied u.a. 1992, S.111-139; W. Keim, *Reformpädagogik als restaurative Kraft. Zur Problematik der Reformpädagogik-Rezeption in Westdeutschland zwischen 1945 und 1965*, in: D. Hoffmann/K. Neumann (Hg.), *Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR*, Bd. 1: *Die Teilung der Pädagogik (1945-1965)*, Weinheim 1994, S.221-247.

97 C. Lost, *Zum Umgang mit Reformpädagogik in der DDR 1945 bis 1989 als Fallbeispiel für das Problem Hinwendung zum Kind* (zuerst 1991), in: I. Hansen-Schaberg/B. Schonig (Hg.), *Reformpädagogik. Geschichte und Rezeption*, Baltmannsweiler 2002, S.55-70; Ch. Uhlig, *Gab es eine Chance? – Reformpädagogik in der DDR*, in: Pehnke, *Plädoyer*, a.a.O. (Anm. 96), S.139-151; dies., *Zur Rezeption der Reformpädagogik in den 70er und 80er Jahren. Ansätze und Kritik*, in: W. Steinhöfel (Hg.), *Spuren der DDR-Pädagogik*, Weinheim 1993, S.50-67; dies., *Zur Rezeption der Reformpädagogik in der DDR in den 70er und 80er Jahren vor dem Hintergrund der Diskussion um Erbe und Tradition*, in: E. Cloer/R. Wernstedt (Hg.), *Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung*, Weinheim 1994, S.134-155; A. Pehnke, *Möglichkeiten und Grenzen einer differenzierten Reformpädagogik-Rezeption im letzten DDR-Jahrzehnt*, in: *Pädagogik und Schulalltag* 52(1997), S.185-192.

98 Vgl. zur *Fritz-Karsen-Schule*: G. Radde, *Die Fritz-Karsen-Schule im Spektrum der Berliner Schulreform*, in: ders. u.a. (Hg.), *Schulreform – Kontinuitäten und Brüche. Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln*, 2 Bde., Berlin 1993, Bd. 2, S.68-84; zur *Schulfarm Insel Scharfenberg* nach 1945: W. Keim, *Kursunterricht auf der*

93 K. F. Sturm, *Deutsche Erziehung im Werden. Von der pädagogischen Reformbewegung zur völkischen und politischen Erziehung*, Osterwieck/Harz/Berlin 1938⁴ (1. Aufl. unter dem Titel: *Die pädagogische Reformbewegung der jüngsten deutschen Vergangenheit, ihr Ursprung und Verlauf, Sinn und Ertrag*, Osterwieck/Harz 1930), S.125.

94 Bestimmungen über Erziehung und Unterricht in der Mittelschule (1939) u. Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule (1938), hier zit. n. R. Fricke-Finkelnburg (Hg.), *Nationalsozialismus und Schule. Amtliche Erlasse und Richtlinien 1933-1945*, Opladen 1989, S.64 u. 112.

wiedereröffneten oder neu gegründeten Reformschulen mit Elementen von Selbsttätigkeit reaktivierte jedoch eher konservative schul- wie gesellschaftspolitische Traditionen für eine Klientel begüterter Eltern, z.B. in den anthroposophisch orientierten Waldorfschulen, den von der katholischen Kirche geförderten Montessori-Schulen oder den Jenaplan-Schulen Peter Petersens.

Unter den Theoretikern waren es vor allem die durch eigene Erfahrungen der Weimarer Reformpädagogik geprägten *Martin Wagenschein* (1896-1988) und *Minna Specht*, welche nach 1945 die Rezeption von Selbsttätigkeitskonzepten vorantrieben. *Martin Wagenschein*⁹⁹, zwischen 1923 und 1932 selbst neun Jahre lang an Paul Geheeb's Odenwaldschule tätig, postulierte aus einer erkenntnistheoretisch naturwissenschaftlichen Position heraus die Einheit von eigenem Tun aus der Hand, dem Erlebnis der eigenen Anstrengung, dem verstehenden An-eignen und dem zielgerichteten Produzieren eines Werks. *Minna Specht* (1879-1961) sah im menschlichen Erkenntnisprozess einen Akt der Selbsttätigkeit und folgerte daraus, dass dem Kind nur solche Stoffe angeboten werden sollten, die es ihm ermöglichten, „aus erster und eigener Hand“ zu schöpfen. „Eigene Beobachtung“ und „eigene Erfahrung“ bildeten nach ihrer Ansicht den Zugang zu einer Pädagogik vom Kinde aus. Die Schüler sollten zu einer Form des eigenen Nachdenkens schon vor dem Unterricht selbst angeregt werden, so dass sie in

der Lage dazu waren, im Unterricht Fragen an den Lehrer zu stellen.¹⁰⁰

Freilich waren es nicht Wagenschein und Specht, schon gar nicht sozialistische Reformer wie Paul Oestreich, auf die in der Lehrerausbildung der 1950er und 60er Jahre in der BRD zurückgegriffen wurde, als vielmehr die eher konservativen, den Zusammenhang von Erziehung und Gesellschaft ausblendenden, das bestehende Gesellschafts- wie Schulsystem legitimierenden Vertreter des Selbsttätigkeitsprinzips wie Berthold Otto, Georg Kerschensteiner und Hugo Gaudig, zu denen Quellensammlungen erschienen, und die auch die damals einschlägigen Pädagogik- und Reformpädagogikgeschichten beherrschten, bis hin zu denen von Wolfgang Scheibe und Hermann Röhrs.¹⁰¹ Im Übrigen spielten Selbsttätigkeitskonzepte in der eher autoritär geprägten Schule der Adenauer-Ära keine allzu große Rolle. Erst unter dem Einfluss der Studentenbewegung und in enger Wechselwirkung mit der internationalen „New Education“ erfolgte seit Ende der 1960er und zu Beginn der 70er Jahre eine erneute Hinwendung zu schulischen Konzepten auf der Basis von Selbsttätigkeit. Leicht zeitversetzt zu Initiativen in den angelsächsischen Ländern – z.B. in den 1950er und 60er Jahren der Renaissance John Deweys in den USA (Gründung des Center for Dewey Studies in Carbondale), der Gründung zahlreicher Free- and Openschools, der Wiederentdeckung von *Alexander S. Neills* (1883-1973) „Summerhill“ in England, der Propagierung des Konzepts einer „daltonisierten“ Schule, der dänischen Twind-Schulen oder der internationalen Freinet-Bewegung – entstanden auch in der Bundesrepublik Alternativschulen, die auf Selbsttätigkeit, Selbstverwaltung und – im Rahmen sog. anti-autoritärer Erziehung – auf „Selbstregulierung“ hin orientierten (Letzteres vor allem die von Oskar Negt initiierte Glocksee-Schule in Hannover) und fanden Projektunterricht und Projektstudium in Schule und

Oberstufe von Wilhelm Blumes Schulfarm Insel Scharfenberg, in: ders. (Hg.), *Kursunterricht – Begründungen, Modelle, Erfahrungen*, Darmstadt 1987, S.111-150, insbes. S.135ff.; zur *Odenwaldschule* unter der Leitung von Minna Specht: I. Hansen-Schaberg, *Minna Specht – Eine Sozialistin in der Landerziehungsheimbewegung* (1918 bis 1951), Frankfurt/M. 1992, S.109-129. Während Schulfarm und Odenwaldschule vor allem an Traditionen praktischer, insbesondere von handwerklicher Selbsttätigkeit anknüpften, standen im Mittelpunkt der Fritz-Karsen-Schule vielfältige Formen geistiger, aber auch künstlerisch-musischer Selbsttätigkeit.

99 Vgl. M. Wagenschein, *Naturphänomene sehen und verstehen. Genetische Lehrgänge*, hg. v. H. Ch. Berg, Stuttgart 1980; M. Wagenschein, *Erinnerungen für morgen. Eine pädagogische Autobiographie*, Weinheim/Basel 1983.

100 M. Specht, *Vom Mut zur Stoffbeschränkung*, in: *Hessische Beiträge zur Schulreform*, H. 2, Wiesbaden 1949, S.10

101 Vgl. Th. Wilhelm, *Pädagogik der Gegenwart*, Stuttgart 1959; Scheibe, a.a.O. (Anm. 14), jüngste Aufl. 1994¹⁰, Tb 2010²; H. Röhrs, *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf in Europa* (zuerst 1979), Hannover 1991³.

Lehrerausbildung mit ausdrücklichem Bezug zur Weimarer Reformpädagogik breite Resonanz.¹⁰² Zeitgleich dominierte in der Erziehungswissenschaft die „Kritische Pädagogik“ (Heinz-Joachim Heydorn, Hans-Jochen Gamm, Klaus Mollenhauer), die das Ziel jeder Erziehung in der Mündigkeit des Subjekts sah und dazu eine auf Aktivität, Spontaneität wie auf Rationalität hin ausgerichtete Handlungsorientierte Didaktik¹⁰³ entwarf.

Ging es in der Alternativschulbewegung wie der Handlungsorientierten Didaktik im Wesentlichen um kognitive Formen von Selbsttätigkeit, entwickelte sich parallel dazu im Rahmen von Volks-, Haupt- und Gesamtschule ein Diskurs, der vor allem eine bessere Vorbereitung auf die berufliche Praxis intendierte. Im Mittelpunkt standen dabei Fragen wie die Einführung junger Menschen in die moderne Arbeits- und Wirtschaftswelt, die Erweiterung der technischen und ökonomischen Elementarbildung sowie die praktische Erschließung der Betriebsrealität für schulische Lernprozesse (Schülerpraktika). Hintergrund dieses Diskurses waren technologische Veränderungen der damaligen Arbeitswelt wie auch wirtschaftliche Krisensymptome (Rezession 1966/67), die zu der Annahme führten, dass der wissenschaftlich-technische Fortschritt als Grundlage weiteren ökonomischen Wachstums nur durch generell höhere Arbeitsqualifikation erreicht werden könne, in deren Zentrum die Befähigung zur Selbsttätigkeit stehen müsse. Der Diskurs gipfelte in der Forderung nach Einführung eines neuen *Faches Arbeitslehre*, für das in den 1960er und 70er Jahren – unter Anknüpfung an Weimarer Positionen, insbesondere Kerschensteiners – eine Vielzahl didaktischer Konzepte entstanden, deren Ge-

meinsamkeit darin lag, dass sie sich in erster Linie an die Schülergruppe wandten, die frühzeitig die allgemeinbildende Schule verließen und ins Berufsleben eintraten, so dass es bei der schon für Weimar charakteristischen Zweiteilung von praxisbezogener, tendenziell manueller und kognitiv ausgerichteter Selbsttätigkeit blieb, Erstere für die Volks-, Letztere für die gymnasiale Schülerschaft.¹⁰⁴

Anders als das bundesdeutsche Fach Arbeitslehre richtete sich das in der DDR seit den 1950er Jahren entwickelte *Fach Polytechnik* an die gesamte Schülerschaft im Rahmen der Polytechnischen Oberschule (POS) und umfasste sowohl Elemente einer technischen und ökonomischen Grundbildung als auch praktische Erfahrungen in der Produktion im Rahmen enger Kooperationen

104 Vgl. z.B. F.-J. Kaiser, Arbeitslehre. Materialien zu einer didaktischen Theorie der vorberuflichen Erziehung (zuerst 1970), Bad Heilbrunn/Obb. 1971². – Mit der Gründung von Gesamtschulen in der Bundesrepublik verband sich auf Seiten progressiver Reformen wie Wolfgang Klafki zumindest die Absicht, die „Hinführung des jungen Menschen zur modernen Arbeits- und Wirtschaftswelt“ „als Aufgabe für alle Schularten“ zu definieren; vgl. W. Klafki u.a., Arbeitslehre in der Gesamtschule (zuerst 1968), hg. u. mit einem Literaturverzeichnis versehen v. F. Kaufmann, Weinheim u.a. 1970⁴, S.9; *kritisch zur Arbeitslehre-Diskussion in der Bundesrepublik*: W. Christian u.a., Polytechnik in der Bundesrepublik Deutschland? Beiträge zur Kritik der „Arbeitslehre“, Frankfurt/M. 1972. – In den 1980er Jahren haben sich Peter Fauser, Klaus J. Fintelmann u. Andreas Flitner mit Unterstützung der Robert-Bosch-Stiftung noch einmal um einen Neuansatz des „praktischen Lernens“ unter dem Slogan „Lernen mit Kopf und Hand“ bemüht. Auch wenn damit Gesamtschulen und sogar Gymnasien angesprochen werden sollten und wurden, konzentrierten sich die von der Initiativgruppe angestoßenen Projekte, sofern sie handwerklich/vorberuflich ausgerichtet waren, letztlich vor allem auf die Hauptschule; vgl. P. Fauser u.a. (Hg.), Lernen mit Kopf und Hand. Berichte und Anstöße zum praktischen Lernen in der Schule, Weinheim/Basel 1983. Darüber hinaus ging es den Initiatoren allerdings auch um Veränderung des herkömmlichen Fachunterrichts im Sinne „praktischen Lernens“, wiederum mit ausdrücklichem Bezug auf reformpädagogische Erfahrungen der Weimarer Zeit; vgl. J. Gidion u.a. (Hg.), Gestalten der Sprache. Deutschunterricht und praktisches Lernen, Weinheim/Basel 1987 (zu Weimar vor allem die Beiträge Konrad u. Bohnsack, S.180-206).

102 „Ein neues Thema verzeichnet eine steile Karriere in den Hitlisten der pädagogischen Diskussion. Projekte, Projektunterricht oder projektorientiertes Lernen lösen die Schlager der letzten Jahre ab“, so in der Einleitung zu: Projektorientierter Unterricht. Lernen gegen die Schule?, hg. v. d. Redaktion betrifft: erziehung, Weinheim/Basel, 1976, S.7; vgl. A. Kaiser/F.-J. Kaiser (Hg.), Projektstudium und Projektarbeit in der Schule, Bad Heilbrunn/Obb. 1977 (beide Titel mit umfangreichen Bibliographien).

103 Vgl. als Überblick W. Jank/H. Meyer, Didaktische Modelle, Frankfurt/M. 1991, S.337-384; eine „Landkarte“ (S.347) verdeutlicht die starke Beeinflussung dieses Konzeptes durch reformpädagogische Vorbilder.

zwischen Schule und Betrieben.¹⁰⁵ Anregungen hierzu gingen dabei von der sowjetischen Reformpädagogik (Nadeshda K. Krupskaja) aus.

Traditionen der deutschen Reformpädagogik, die dem Gedanken der Selbsttätigkeit, des selbsttätigen Lernens oder der Selbstregulierung der Schülerschaft verpflichtet waren, lebten in der Sowjetischen Besatzungszone unmittelbar nach dem Kriege kurzzeitig noch einmal in einzelnen Reformschulen wie der Magdeburger Berthold-Otto- oder der Chemnitzer Humboldtschule auf; Weimarer Selbsttätigkeitskonzepte prägten wesentlich auch die Neulehrerausbildung, an der viele von den Nazis entlassene ehemalige Reformpädagogen beteiligt waren. Die Stalinisierung der Erziehungspolitik seit Ende der 1940er Jahre führte zur Eliminierung der aufgeführten Reformschulen und ihrer Repräsentanten innerhalb der Schul- und Hochschullehrerschaft wie auch zu einer zunehmenden Distanzierung von der Reformpädagogik der Weimarer Republik, deren Prinzip der Selbsttätigkeit noch in den 1970er Jahren einer reaktionären Funktion verdächtig wurde:

„Selbsttätigkeit ist nicht mehr wie in der progressiven bürgerlichen Pädagogik Mittel einer allseitigen wissenschaftlichen humanistischen Bildung; sie ist in dem neuen Bedingungsgefüge zu einer Sonderform der politisch-ideologischen Manipulierung der Volksmassen geworden. Als Teil einer reaktionären Zielsetzung erfüllt sie selbst eine reaktionäre Funktion.“¹⁰⁶

105 Vgl. H. Klein, Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR. Entwicklung, Erfahrungen, Probleme, Hamburg 1962; L. Gläser/Ch. Lost, Zur Entwicklung des Volksbildungswesens in der Deutschen Demokratischen Republik in den Jahren 1956-1958 (Monumenta Paedagogica, Bd. XIX), Berlin (Ost) 1981, S.105-123; W. Kuhr/R. Oberliesen, Arbeitslehre und polytechnische Bildung, in: R. Oberliesen u.a. (Hg.), Schule Ost – Schule West. Ein deutsch-deutscher Reformdialog, Hamburg 1992, S.223-238; G. Geißler, Geschichte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik 1945-1962, Frankfurt/M. 2000, S.482ff. u.ö.; E. Thiedemann, Das polytechnische Prinzip im Bildungswesen der DDR, in: St. Bollinger/F. Vilmar (Hg.), Die DDR war anders. Eine kritische Würdigung ihrer sozialkulturellen Einrichtungen, Berlin 2002, S.78-106.

106 J. Gebhardt, Zur gesellschaftlichen Funktion des Prinzips der Selbsttätigkeit in der spätbürgerlichen Pädagogik. Bericht über ein Kolloquium der Sektion Erziehungs-

Es dauerte bis in die 1980er Jahre, ehe die reformpädagogische Tradition und mit ihr Selbsttätigkeitskonzepte des ersten Jahrhundertdrittels wieder entdeckt wurden, wobei die Pädagogische Hochschule Leipzig eine Vorreiterrolle spielte.¹⁰⁷ Ab etwa der zweiten Hälfte der 1980er Jahre kam es im Zuge von Glasnost zu einem Umdenken hinsichtlich der Reformpädagogik auf breiter Basis, das sich auch in der letzten Auflage der „Geschichte der Erziehung“ von 1987 niedergeschlagen hat.¹⁰⁸ Das Umdenken in Richtung auf reformpädagogische Positionen zur „Selbsttätigkeit“ spiegelt nicht zuletzt die didaktische Diskussion der endachtziger Jahre, die vor allem von Arbeiten Lothar Klingbergs bestimmt wurde. Dessen „Überlegungen zur Dialektik von Lehrer- und Schülerertätigkeit im Unterricht der sozialistischen Schule“ (1987)¹⁰⁹ enthält ein ausführliches Kapitel „Zur Subjektposition des Lernenden – das Prinzip: Mitgestalten, Mitverantworten, Mitentscheiden“. Die gesellschaftli-

wissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle vom 31.10.1975, in: Pädagogische Forschung 17(1976)1, S.29.

107 Christa Uhlig, die dort seit der zweiten Hälfte der 1970er Jahre an einem Projekt zur „differenzierten Erforschung der spätbürgerlichen Reformpädagogik“ – so die damalige Terminologie – beteiligt war, seit 1981 auch die Leitung dieses Projektes inne hatte, nennt im Sinne „begünstigender Faktoren“ – als äußeren Anlass – den bevorstehenden 100. Geburtstag Paul Oestreichs 1978, für den ein Kolloquium vorbereitet werden sollte, sowie das für Fragen der Reformpädagogik aufgeschlossene Klima der Pädagogischen Hochschule Leipzig, so dass unterschiedliche Sektionen an der Thematik interessiert waren. Aus dem Projekt ging damals eine größere Zahl von Promotionsvorhaben hervor wie zu Fritz Gansberg, zu Heinrich Scharrelmann, zu Kurt Löwenstein, zum Leipziger Lehrerverein, zur Entwicklung sächsischer Versuchsschulen oder zum „Neusprachlichen Arbeitsunterricht an den höheren Schulen Deutschlands in der Weimarer Republik“, zu Themen also, bei denen Selbsttätigkeit in der einen oder anderen Form eine zentrale Rolle spielte; vgl. Uhlig, Gab es eine Chance?, a.a.O.; dies., Zur Rezeption der Reformpädagogik, a.a.O. (beide Anm. 97), dort auch Nachweise der aufgeführten Qualifikationsarbeiten.

108 Vgl. Günther u.a., a.a.O. (Anm. 12).

109 L. Klingberg, Überlegungen zur Dialektik von Lehrer- und Schülerertätigkeit im Unterricht der sozialistischen Schule, Potsdam 1987; vgl. Jank/Meyer, a.a.O. (Anm. 103), S.275-284.

chen Veränderungen nach dem Herbst 1989 führten dann zu einer regelrechten Reformpädagogik-Renaissance in Ostdeutschland mit Gründung einer Vielzahl, zumeist privat finanzierter alternativer Schulmodelle, bei denen dem Prinzip der Selbsttätigkeit – als Reaktion auf starke Tendenzen zur Gängelung der Schülerschaft in der DDR-Schule – ein hoher Stellenwert zukam.

Auf der Grundlage anglo-amerikanischer Anregungen, z.B. des self-directed-learning, entwickelten sich seit den 1990er Jahren unter dem Einfluss interaktiver Medien in Gesamtdeutschland Weiterführungen von Selbsttätigkeitskonzepten unter dem Begriff „Neue Lernkultur“¹¹⁰. Ihr Grundgedanke ist, dass Schüler, um selbstorganisiert und selbstbestimmt arbeiten zu können, dafür eine Kompetenz der Lernfähigkeit erwerben müssen, die es ihnen gestattet, Lernziele und Lernarrangements selbst zu setzen. Begriffe wie „Selbstkonditionierung“, „Selbstmanagement“, „Selbstevaluation“, „Selbstassessment“ (der eigenen Arbeitsfähigkeit) erinnern an Vorstellungen vom Arbeitnehmer als Unternehmer seiner eigenen Arbeitskraft; die Rede ist sogar davon, dass Kinder auf diesem Wege lernen sollen, sich in einer marktwirtschaftlichen Ordnung zurechtzufinden und Unternehmenskompetenzen (entrepreneurship) herauszubilden, z.B. in Schülerfirmen und auf Schülerfarmen. Moderne Unterrichtsgestaltung bedürfe dazu nicht nur selbsttätigen, lebendigen, entdeckenden, produktiven oder projektartigen Lernens, sondern sollte sich verbinden mit Lernberatung, Lerncoaching, Lernstattinstallation usw. Ebenfalls „Neuer Lernkultur“ zuzurechnen sind Ansätze zur Entwicklung methodischer und kommunikativer Kompetenzen, losgelöst von Inhalten, wie sie vor allem Heinz Klippert in Zusammenarbeit mit der Bertelsmann-Stiftung entwickelt hat. Ob die skizzierten Konzepte einer neuen Lernkultur wirklich zu Selbstbestimmung im Sinne von Mündigkeit beitragen können, wie dies der Anspruch zumindest gesellschaftspolitisch engagierter Reformpädagogen gewesen ist, bleibt zu bezweifeln.

6. Aktuelle Perspektiven

Die „Reformpädagogische Bewegung“ hat eine kaum noch zu überschauende Vielfalt pädagogischen Denkens gerade zur Selbsttätigkeit von Schülern hervorgebracht. Es gibt gegenwärtig keine ernst zu nehmende pädagogische Auffassung, die Selbsttätigkeit in Frage stellen würde, wobei nicht zu übersehen ist, dass sich damit von Anfang an häufig konservative politische oder auch irrationale Vorstellungen und in den zurückliegenden Jahrzehnten managementähnliche bzw. technokratische Intentionen verbunden haben. Nicht zuletzt daraus ergeben sich neue Forschungsfragen:

- Wodurch unterscheiden sich pädagogische *und* nicht-pädagogische Konzepte von Selbsttätigkeit, inwieweit lassen sie sich durch *unterschiedliche* Begriffe, beispielsweise Selbsttätigkeit, Selbstständigkeit und Selbstorganisation, fassen? Inwieweit bedarf es zur Beantwortung dieser Frage einer Kontextualisierung von Selbsttätigkeit, einschließlich anthropologischer Voraussetzungen und gesellschaftspolitischer Absichten und inwieweit kann Selbsttätigkeit *für sich* überhaupt schon *pädagogischen Wert* beanspruchen?
- Im Besonderen sind Qualitätsmerkmale der Selbsttätigkeit zu identifizieren, die sie von bloßer Geschäftigkeit und bloßem Aktionismus unterscheiden. Eine solche Qualitätsbestimmung wird insbesondere dann notwendig, wenn Aneignungsziele und -inhalte zugunsten diffuser methodischer Kompetenzforderungen aufgegeben werden, wobei das Problem einer Verhältnisbestimmung von materialer und formaler Bildung nicht neu ist. Die Gefahr besteht heute jedoch mehr denn je, dass die Absicht, Schüler das Lernen lernen zu lassen, zu einer Verselbstständigung methodischer Handlungsvorschriften führt.
- Völlig neue Fragen ergeben sich aus den Möglichkeiten und Risiken des Einsatzes „Neuer Medien“ im Bereich des Selbstlernens und der damit verbundenen Vermittlung von Methodenkompetenz für selbstorganisiertes Lernen. Die Neuen Medien sind sowohl hinsichtlich der durch sie eröffneten neuen Möglichkeiten wie auch in Bezug auf

110 Vgl. Jahrbuch für Pädagogik 2006: Infantilisierung des Lernens? Neue Lernkulturen – ein Streitfall, Frankfurt/M. 2007.

die damit eintretenden Einschränkungen der Selbsttätigkeit zu befragen.

- Die „Neuen Medien“ und die mit ihnen verbundenen Individualisierungstendenzen verschärfen die Frage nach individueller *und* gemeinschaftlicher Selbsttätigkeit und fordern neue Formen pädagogischer Gestaltung, um beide in die notwendige Balance zu bringen. Obwohl mit der Schaffung von Arbeits- und Projektgemeinschaften zunehmend kollektive Formen der Selbsttätigkeit Eingang in pädagogische Konzepte gefunden haben, enthält die Organisation einer arbeitsteiligen Selbsttätigkeit vielfache Forschungsfragen.
- Das Egalitätsprinzip der Reformpädagogik (*jedes Kind*) fordert einheitliche, für alle geltende Ziele und von allen zu erbringende Leistungen. Aber die Einheitlichkeit trifft auf zumindest biologisch-sozial, aber auch sozial-kulturell-ethnisch *unterschiedliche* Voraussetzungen bei den Einzelnen –, das Egalitätsprinzip widerstreitet mit dem Differenzprinzip. Noch wenig erforscht ist etwa die Frage geschlechtsspezifischer Rollen oder ethnischer Verschiedenheit als Ressource in Selbsttätigkeitsprozessen. Die zunehmende Rigidität bei der Überprüfung einheitlicher Leistungsanforderungen (einheitliche Abiturarbeiten, Vergleichsarbeiten etc.) lässt die in der Reformpädagogik propagierte *nicht-selektive* Interessen- und Fähigkeitsdifferenzierung zunehmend als irrales Lösungsmodell erscheinen.
- Die Dreigliedrigkeit des Schulwesens und die Ausgliederung der Vorschulerziehung aus Bildungskonzepten haben die Frage verdrängt, wie Selbsttätigkeit altergemäß entwickelt und gefördert und wie eine altersgerechte Systematik in der Entwicklung der Selbsttätigkeit gesichert werden kann. Der bei Wetekamp (1908) erreichte Stand zur Selbsttätigkeit bei Vorschulkindern erscheint gegenwärtig noch nicht ausgeschöpft zu sein.¹¹¹
- Ungeklärt erscheinen Fragen, wie Arbeitserziehung in einer unter heutigen Bedingungen zu denkenden „Arbeitsschule“ entwickelt werden kann und Kinder an eine Arbeit in einer

automatisierten Produktion und anonymen Dienstleistungsgesellschaft herangeführt werden können, die das Erlebnis der Vergegenständlichung eigener Wesenskräfte ermöglicht.

- Überraschend wenig thematisiert worden ist, wie die universitäre Ausbildung Lehrer heranzubilden hilft, die selbst als reformpädagogische Akteure des selbsttätigen professionellen Lernens aufzutreten vermögen.
- Nicht zuletzt: Geht man davon aus, dass jede Vergegenwärtigung von Vergangenheit eine Art „Horizontverschmelzung“¹¹² darstellt zwischen dem geschichtlich Anderen der Überlieferung und der Gegenwart desjenigen, der sie aneignet, muss jede Generation ihre „Klassiker“ neu aneignen. Dies gilt auch für die reformpädagogische Literatur zum Thema „Selbsttätigkeit“, die gerade unter den ange deuteten Fragestellungen eine Fülle interessanter Anregungen und Perspektiven, wenn auch keine fertigen Antworten bereithält.

7. Auswahlbibliographie

a. Quellen

- Blonskij, P. P., Die Arbeitsschule, hg. v. Ch. Uhlig, Berlin (Ost) 1986.
- Eildermann, H., Die neue Schule, in: Neue Bahnen 18(1906/07)6, S.241-265.
- Ferrière, A., Schule der Selbsttätigkeit oder Tatschule, Weimar 1928.
- Foerster, F. W., Schule und Charakter. Beiträge zur Pädagogik des Gehorsams und zur Reform der Schuldisziplin, mit dem Untertitel: Moralpädagogische Probleme des Schullebens (1907), Zürich 1918¹³.
- Gansberg, F., Demokratische Pädagogik. Ein Weckruf zur Selbstbetätigung im Unterricht, Leipzig 1911.
- Gaudig, H., Die Schule der Selbsttätigkeit (Auswahl aus seinen Schriften), hg. v. L. Müller, Bad Heilbrunn/Obb. 1969.
- Heywang, E., Was ist Arbeitsschule?, Langensalza 1927.

111 Vgl. W. Wetekamp, Selbstbetätigung und Schaffensfreude in Erziehung und Unterricht, Leipzig 1908.

112 Der Begriff „Horizontverschmelzung“ stammt von Hans-Georg Gadamer, Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen 1965², S.289.

- Kerschensteiner, G., Begriff der Arbeitsschule (zuerst 1912), Leipzig/Berlin 1922⁵.
- Kerschensteiner, G., Der pädagogische Begriff der Arbeit (zuerst 1923), in: G. Kerschensteiner, *Ausgewählte Pädagogische Schriften*, Bd. II, hg. v. G. Wehle, Paderborn 1968, S.42-62.
- Leipziger Lehrerverein (Hg.), *Die Arbeitsschule. Beiträge aus Theorie und Praxis*, Leipzig (zuerst 1909) 1922⁴.
- Montessori, M., *Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter*, Stuttgart 1923.
- Müller, L., *Einstellung auf Freitätigkeit*, Leipzig 1925.
- Müller, L., *Von freier Schülerarbeit*, Leipzig 1926.
- Oestreich, P., *Die elastische Einheitsschule: Lebens- und Produktionsschule*, Berlin 1921.
- Oestreich, P., *Die Produktionsschule als Nothaus und Neubau: Elastische Einheits-, Lebens-, Berufs- und Volksschule*, Berlin 1924.
- Rude, A., *Die Neue Schule und ihre Unterrichtslehre*, Bd. I: *Die Neue Schule*, Osterwiesek u.a. (zuerst 1927) 1930^{2/3}.
- Seidel, R., *Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule*, Zürich (zuerst 1909) 1910³.
- Seinig, O., *Die redende Hand. Wegweise zur Einführung des Werkunterrichts und der Klassenzimmertechniken in Volksschule und Lehrerbildungsstätte, sowie anderen höheren Lehranstalten für Knaben und Mädchen*, Leipzig (zuerst 1910), 1923^{8/9}.
- Wolff, A., *Das Prinzip der Selbsttätigkeit in der modernen Pädagogik*, Langensalza 1921.

b. Quellensammlungen

- Dietrich, Th. (Hg.), *Die Landerziehungsheimbewegung*, Bad Heilbrunn/Obb. 1967.
- Lorenzen, H. (Hg.), *Die Kunsterziehungsbewegung*, Bad Heilbrunn/Obb. 1967.
- Reble, A., *Die Arbeitsschule: Texte zur Arbeitsschulbewegung*, Bad Heilbrunn/Obb. 1969.
- Uhlig, Ch., *Reformpädagogik: Rezeption und Kritik in der Arbeiterbewegung. Quellenauswahl aus den Zeitschriften Die Neue Zeit (1883-1918) und Sozialistische Monatshefte (1898/97-1918)*, Frankfurt/M. 2006.

c. Sekundärliteratur

- Bernhard, A., *Demokratische Reformpädagogik und die Vision von der neuen Erziehung. Sozialgeschichtliche und bildungstheoretische Analysen zur Entschiedenem Schulreform*, Frankfurt/M. 1999.
- Burger, E., *Arbeitspädagogik. Geschichte, Kritik, Wegweisung* (zuerst 1914), Leipzig 1923².
- Günther, K.-H., *Überlegungen zur Bewertung der Reformpädagogik*, in: K.-H. Günther, *Über pädagogische Traditionen. Aus Schriften und Reden zur Geschichte der Erziehung*, Berlin (Ost) 1988, S.295-310.
- Günther, K.-H. u.a. (Hg.), *Geschichte der Erziehung*, Berlin (Ost) 1987¹⁵.
- Hansen-Schaberg, I./Schonig, B. (Hg.), *Reformpädagogik. Geschichte und Rezeption*, Baltmannsweiler 2002.
- Hackl, B., *Die Arbeitsschule. Geschichte und Aktualität eines Reformmodells*, Wien 1990.
- Keim, W., *Praktisch-berufliches Lernen als Teil der Allgemeinbildung – Eine historisch-systematische Studie*, in: F. Edding u.a. (Hg.), *Praktisches Lernen in der Hiberniapädagogik. Eine Rudolf-Steiner-Schule entwickelt eine neue Allgemeinbildung*, Stuttgart 1985, S.223-278.
- Oelkers, J., *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte* (zuerst 1989), Weinheim/München 2005⁴.
- Scheibe, W., *Die Reformpädagogische Bewegung*, Weinheim (zuerst 1969), Weinheim/Basel 1994¹⁰, Tb 1999; 2010².
- Skiera, E., *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*, München/Wien 2003.
- Tietze, A., *Der polytechnische Unterricht in der DDR*, Frankfurt/M. 2012.
- Uhlig, Ch., *Einleitung*, in: Ch. Uhlig (Hg.), *Reformpädagogik: Rezeption und Kritik in der Arbeiterbewegung*, Bd. 1, Frankfurt/M. 2006, S.27-215.
- Wedemeyer-Kolwe, B., *„Der neue Mensch“. Körperkultur im Kaiserreich und in der Weimarer Republik*, Würzburg 2004.

Individualität

Dieter Kirchhöfer

1. Einführung
2. Gesellschaftliche Kontextuierung
3. Individualität im Schnittpunkt zeitgenössischer wissenschaftlicher und philosophischer Diskurse
4. Die Individualitätsvorstellungen der Reformpädagogik
5. Individualität und Entwicklung
6. Individualitätsentwicklung und Gemeinschaftserziehung am Beispiel schulstruktureller und didaktisch-methodischer Vorstellungen reformpädagogischer Versuchsschulen
7. Rezeptionsgeschichte und Forschungsstand
8. Auswahlbibliographie

1. Einführung

„*Gemeinschaft und Persönlichkeit, um diese Punkte schwingt die Ellipse der Zukunftserziehung.*“¹

„Individualität“ und „Individualisierung“ bilden Leitbegriffe der deutschen wie der internationalen Reformpädagogik. Ob von den schöpferischen Kräften des Kindes, vom Kind als Künstler oder vom „Genius des Kindes“ gesprochen, Kritik an den „Seelenmorden“ junger Menschen geübt, herkömmliche Familienerziehung als Dressur, die bestehende Schule als Fabrik oder Maschine verworfen, umgekehrt eine „Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit“ gefordert wird, immer verbinden sich damit Vorstellungen von einer unverwechselbaren Individualität des Kindes oder Jugendlichen, die es stärker zu berücksichtigen und zu fördern gilt.² So durchgängig jedoch die Forderung nach einer *individuellen* Erziehung in der Reformpädagogik gewesen ist, so unterschiedlich sind die sich damit verbindenden Inhalte wie auch die Begrifflichkeit, vor allem wenn man ihre Beziehungen

zu Komplementärbegriffen wie „Gesellschaft“ und „Gemeinschaft“ mitberücksichtigt.

Im folgenden Beitrag wird nach einer vorläufigen Klärung der Begriffe der Individualitätsdiskurs in der Reformpädagogik in den Kontext veränderter ökonomisch-sozialer Bedingungen und daraus resultierender emanzipatorischer Bewegungen im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert einerseits, des zeitgenössischen wissenschaftlichen und philosophischen Denkens andererseits hineingestellt. Anschließend soll nach Gemeinsamkeiten und Differenzen in den Individualitätsauffassungen unterschiedlicher reformpädagogischer Richtungen gefragt, der Zusammenhang von Individualität und Entwicklung erörtert sowie dem Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft in den schulstrukturellen Vorstellungen und didaktisch-methodischen Arrangements nachgegangen werden. Ein kurzer Überblick über die Rezeptionsgeschichte des reformpädagogischen Individualitätsverständnisses nach dem Zweiten Weltkrieg in beiden deutschen Staaten sowie Anmerkungen zum gegenwärtigen Forschungsstand schließen den Beitrag ab.

Ungeachtet unterschiedlicher Deutungen wird *Individualität* (auch als „Persönlichkeit“, „Person“, „Individuum“ oder „Begabung“ bezeichnet) in Diskursen der Reformpädagogik übereinstimmend als Besonderheit und dem Individuum alleinig zugehörige Eigentümlichkeit (Originalität, Eigenwesen, Singularität) und

1 S. Kawerau 1921, zit. n. ders., *Gemeinschaftsleben und Gemeinschaftskunde*, in: P. Oestreich (Hg.), *Menschenbildung. Ziele und Wege der entschiedenen Schulreform*, Berlin 1922, S.117-150, Zitat S.118.

2 Eine systematische Darstellung der kritischen Einwände gegen das aus dem 19. Jahrhundert überkommene Schulwesen findet sich in J. Kühnel, *Die alte Schule*, Leipzig 1924.

insofern als spezifische Qualität des Individuums verstanden. *Individualität* als Gesamtheit der die Einzigartigkeit ausmachenden Merkmale und *Individuum* als das singuläre Einzelwesen werden im reformpädagogischen Sprachgebrauch unterschieden. Das Individuum prägt im Verlaufe seiner Genese eine mehr oder weniger stark profilierte Individualität aus, die es von anderen Individuen abhebt. Im Sprachgebrauch der Reformpädagogik wird häufig auch der Begriff *Persönlichkeit* verwandt (Peter Petersen, Hugo Gaudig), der Merkmale sozial erworbener Eigenschaften eines Individuums fasst. Persönlichkeit ist danach sozial geformte Individualität, die ideale Normen oder Werte der verschiedenen Lebensgebiete in sich aufgenommen hat. Individualität ist in diesem Verständnis nur die Potenz, aus der sich die Persönlichkeit entwickeln kann. *Individualismus* – zumeist pejorativ gebraucht – kennzeichnet im Sprachgebrauch der Reformpädagogik die auf dem Privateigentum beruhende Vereinzeln des Individuums. Sie ist Ergebnis einer auf Konkurrenz und Wettbewerb orientierten bürgerlichen Gesellschaft und des daraus resultierenden egoistischen Strebens, sich gegenüber den übrigen Mitgliedern der Gesellschaft abzuheben. Im Gegensatz dazu findet man in einzelnen Diskursen (z.B. der Entschiedenen Schulreformer) die Formulierung vom *wahren Individualismus* mit einer positiven Konnotation. Häufig taucht im Zusammenhang mit Individualität auch der Begriff *Individualisierung* auf. Im Unterschied zu modernen soziologischen Wortbedeutungen, die darin vor allem die Freisetzung des Individuums aus traditionellen Zwängen und Bindungen und die Erweiterung der individuellen Handlungsoptionen und Entscheidungsmöglichkeiten zur autonomen Gestaltung der Lebensführung und des Lebensverlaufes verstehen, sehen die reformpädagogischen Diskurse der Zeit vor und nach dem Ersten Weltkrieg „Individualisierung“ vor allem als Zuwendung zum einzelnen Kind. Erziehung hat in dieser Lesart vom einzelnen Kinde auszugehen und zum einzelnen Kinde hinzuführen. In einem engeren Sinn versteht Reformpädagogik „Individualisierung“ als didaktisch-methodisches Arrangement eines individuell differenzierenden Unterrichtens. Individualitätsentwicklung und Individualismus sind

wiederum nicht mit dem soziologischen Begriff *Individuation* gleichzusetzen, mit dem ausgedrückt werden soll, dass sich das Allgemeine im Einzelnen aussondert und die Selbstwerdung im Sinne der Selbstdifferenzierung vollzieht. „Individuation“ wird im Sprachgebrauch der Reformpädagogik häufig als Gegensatz zu „Sozialisation“ gebraucht. Wie bereits angedeutet, erscheint *Individualität* vielfach im Zusammenhang mit, sehr oft in Entgegensetzung zu *Gemeinschaft* (und entsprechenden Synonymen wie „Gemeinwesen“, „Allgemeines“, „Soziales“).³

2. Gesellschaftliche Kontextuierung

Das beginnende 20. Jahrhundert brachte mit einem *neuen Typus der Arbeit* und ihrer *veränderten Vergesellschaftung* auch eine stärkere Zuwendung zum Individuum hervor. Die fordistisch organisierte Industrialisierung erzwang im Beschäftigungssystem der Industrie, der Banken, des Militärs und selbst in der Bürokratie einerseits den doppelt freien Lohnarbeiter, der über die Herausbildung und den Verkauf seiner Arbeitskraft frei verfügen konnte und Selbstverantwortung und Initiative aufweisen musste. Andererseits förderte dieselbe Produktionsorganisation und Gesellschaftsstruktur einen Grad an individueller Abhängigkeit und disziplinierender Einordnung des Teilarbeiters in das System kapitalistischer Produktionsverhältnisse, die jegliche individuelle Selbstverfügung und Individualitätsentfaltung zerstörte und es zuließ, dass Individualitätskonzeptionen als Anpassungs-, Harmonisierungs- und Normierungskonzepte charakterisiert werden konnten.

3 Eine vergleichbare begriffliche Unterscheidung bei Adolf Rude: „a) Eine *Person* ist ein Wesen mit dem Bewusstsein seines Ich, also ein Mensch, der die allererste Stufe der Entwicklung vollendet hat. b) Jede *Person* hat *Individualität*, das heißt Eigenart, körperliche und geistige Eigentümlichkeiten, durch die sie sich von anderen Menschen unterscheidet. c) *Persönlichkeit* ist eine *Person* mit stark ausgeprägter, geschlossener Eigenart und mit Selbstbestimmung. *Persönlichkeit* umfasst aber den ganzen Menschen, Leib und Seele, mit allen seinen Kräften. d) *Beharrlichkeit* in der Selbstbestimmung, im Wollen und Handeln, macht eine *Persönlichkeit* zum *Charakter*.“ (A. Rude, *Die Neue Schule und ihre Unterrichtslehre*, Osterwieck/Leipzig 1927, S.4).

Dieser Widerspruch kennzeichnet alle Individualitätsdiskurse der Reformpädagogik.

Die in der Folge der ökonomischen Entwicklung seit Ende des 19. Jahrhunderts erstarken sozialen und politischen *Emanzipationsbewegungen des Proletariats, der Frauen und der Jugend* sahen in der Entfaltung und Autonomie des Individuums den entscheidenden Zugang zu Veränderungen in der Gesellschaft. Die angestrebte soziale, feministische oder sexuelle Emanzipation setzte die Befreiung des Individuums von den Zwängen klerikaler Bevormundung und militaristisch-monarchistischer Ideologie voraus. Die Hinwendung zum Kind, das Recht des Kindes auf die Entfaltung seiner Individualität, die pädagogische Maxime des „vom Kinde aus“ wurden zu einem Mythos, der vor dem Ersten Weltkrieg als Kampfformel für die Erziehungskritik gegen die wilhelminische Schule den kleinsten gemeinsamen Nenner der verschiedenen reformpädagogischen Strömungen bildete.

Schon sehr frühzeitig ließ sich eine *soziale* Zuordnung der Individualitätskonzeptionen erkennen. *Bürgerlich, vielfach bildungsbürgerlich orientierte Reformkonzepte* suchten die Individualität im bürgerlichen System zu entwickeln und wirkten letztlich systemreformierend, wobei sie *innerhalb* des bürgerlich-kapitalistischen Systems gegebene Spielräume für Individualitätsförderung nicht nur ausschöpfen, sondern hervorbringen und erweitern wollten. Dagegen band die *proletarisch orientierte Reformbewegung* die Individualität an die Überwindung der bürgerlichen sozialen und politischen Strukturen. Bildung des Individuums zur Individualität wurde in der proletarischen Bewegung als Chance zur sozialen Emanzipation gesehen, was die vielgestaltigen Beziehungen zwischen Arbeiterbewegung und Reformpädagogik erklärt.⁴ Dabei ist zu beachten, dass in der Arbeiterbewegung die Abneigung gegen den Individualismus und damit oft auch gegen das Streben nach Individualität stark verankert war. „Der Individualismus spinnt seine ganze Philosophie aus dem Ich heraus; was das Ich bedarf und was das Ich darf und will, das ist auf jeder Seite zu lesen; aber ein kleiner Faktor bleibt dabei immer außer

Betracht; nämlich die anderen Menschen, die anderen Ichs“.⁵ Clara Zetkin sprach 1902 in der „Neuen Zeit“ von den „hohlen Individualitätsprotzen, ... die sich ... das Recht, sich als ‚Übermensch‘ zu gebärden, einzig und allein aus ihrer souveränen, rohen Verachtung der ‚Herdentiere‘, der Massen ableiten“.⁶

Die Erfahrungen des Ersten Weltkrieges und der nachfolgenden revolutionären Ereignisse ließen die Differenzen zwischen bürgerlich und sozialistisch orientierten Reformpädagogen in Bezug auf die gesellschaftlichen Implikationen ihrer Individualitätsvorstellungen noch deutlicher hervortreten. Betonte man auf Seiten bürgerlicher Reformpädagogen das Recht des Individuums auf seine Individualität vor dem Hintergrund eines eher allgemeinen (un- oder vopolitischen) Spannungsfeldes von Individuum und Gemeinschaft, so hob man im Umfeld der Arbeiterbewegung die politischen Aspekte der Gemeinschaft hervor und sah den Zusammenhang des „neuen Menschen“ mit dem geschichtlichen Leben der Klasse und dem Klassenkampf für die sozialistische Gesellschaft.⁷ Die Erfahrungen der jungen Sowjetpädagogik unterstützten diese Politisierung. Das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft mit unterschiedlichen Kontextualisierungen wurde zu einem zentralen pädagogischen Diskursthema bürgerlicher und sozialistischer Reformpädagogik während der gesamten Weimarer Republik.

Die reformpädagogischen Individualitätsvorstellungen enthielten aber auch alle Widersprüche der vielfältigen, in sich differenzierten Emanzipationsbewegungen. So war das Individualitätsverständnis der Reformpädagogik einerseits Produkt bürgerlich-aufklärerischen Denkens, das die Selbstschöpfung des Menschen favorisierte und die Emanzipation von fremdgesetzten Zwängen verlangte. Zugleich beinhalteten viele

4 Vgl. Ch. Uhlig, *Reformpädagogik: Rezeption und Kritik in der Arbeiterbewegung*, Frankfurt/M. 2006.

5 O. Ernst, *Bücher vom letzten Jahre. Eine kritische Plauderei*, in: *Die Neue Zeit* (1897/98)39, wiederabgedr. in: Uhlig, a.a.O. (Anm. 4), S.317f., Zitat S.318.

6 C. Zetkin, *Das Weib und der Intellektualismus*, in: *Die Neue Zeit* (1902/03)28, zit. n. Uhlig, a.a.O. (Anm. 4), S.144.

7 Vgl. S. Kawerau, *Jugendnot*, in: G. Danziger/S. Kawerau (Hg.), *Jugendnot. Vorträge gehalten auf der IX. öffentlichen Tagung des Bundes entschiedener Schulreformer*, Berlin 1922, S.7-15.

reformpädagogische Konzepte Merkmale einer Modernisierungs- und damit zugleich antiaufklärerischen Kulturkritik (Paul Anton de Lagarde, August Julius Langbehn), die sich gegen den mit der bürgerlichen Ordnung einsetzenden Individualismus und die Zerstörung traditioneller Bindungen wehrte, die Gemeinschaft gegen das Individuum setzte und damit auch Raum für konservative und rückwärtsgewandte Individualitätsauffassungen bot. So forcierten einzelne reformpädagogische Konzepte Elitebildung und favorisierten Begabungstypologien, andere setzten sich dagegen für die Förderung benachteiligter Kinder aus bildungsfernen Schichten ein; es gab Konzepte, die eine Indoktrination des Führerprinzips förderten, andere wiederum stellten die geistige Autonomie in den Mittelpunkt ihrer Individualitätsauffassungen. Wiederum andere sahen im Aufwachsen in ländlichen Schonräumen einen Weg zur Individualitätsentwicklung und grenzten sich von Versuchen wie etwa bei Fritz Karsen ab, die das Aufwachsen in sozialen Ballungsräumen als Königsweg der Individualitätsentwicklung stützten (s.u.). Bei einzelnen Reformpädagogen löste sich das Individualitätsparadigma ganz von politischen Zusammenhängen und war daher in beliebige politische Systeme einordbar.

3. Individualität im Schnittpunkt zeitgenössischer wissenschaftlicher und philosophischer Diskurse

Die Individualitätsdiskussion am Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelte sich vor dem Hintergrund eines breiten Spektrums zeitgenössischer Diskurse, wobei die schulpädagogisch-praktische Reformbewegung – vor allem innerhalb der Volksschullehrerschaft – relativ wenig Bezug auf die akademischen Diskurse nahm. Reformpädagogik wurde hier vor allem als didaktische Innovation verstanden.⁸ Trotzdem blieb sie mit der modernen wissenschaftlichen Erkenntnisentwicklung verbunden und fand in den Diskursen um ein neues Menschenbild – auch in dessen irrationalistischen

Versionen – ein breites Angebot. Aufschluss darüber gaben z.B. die Debatten zum materialistischen Monismus (Ernst Haeckel), der materialistischen Naturauffassung (Jakob Moleschott), zur Eugenik (Ellen Key) oder zur Sexualerziehung der Jugend (Friedrich Wilhelm Foerster), die sich vor und nach der Jahrhundertwende in dem sich ausbreitenden Zeitschriftenspektrum der Volksschullehrerschaft spiegelten. Die Psychologie mit der Zuwendung zur experimentellen Psychologie (Ernst Meumann) oder zur Tiefenpsychologie (Carl Gustav Jung) entwickelte sich zur Wissenschaft vom konkreten Individuum und löste mit der Leib-Seele-Diskussion ein verändertes Verständnis des konkreten Individuums aus. Die Kinderpsychologie (Wilhelm Preyer) diskutierte die Zusammenhänge von Entwicklung und Lernen, Milieu und Anlage und erweiterte damit das Verständnis der sich im Individuum verkörpernden natürlichen und gesellschaftlichen Einheit. Die Individualpsychologie (Alfred Adler, Otto Rühle, Alice Rühle-Gerstel) beeinflusste auch Vorstellungen der außerschulischen Kinderfreundebewegung (Otto Felix Kanitz, Kurt Löwenstein) und suchte das Verhältnis von Autonomie und Sozialität als dialektischen Entwicklungsprozess zu fassen. Die Psychoanalyse führte mit der Entdeckung des Unbewussten als Teil des Individuums und dem Miteinander/Gegeneinander/Ineinander von Es, Ich, Über-Ich zu einer Strukturierung der Gesamtperson. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Persönlichkeits- und Entwicklungspsychologie zu einer der grundlegenden Theorien der Reformpädagogik wurden, auch wenn das Säuglings- und Kleinkindalter wenig Beachtung fanden.

Im Unterschied zu den Erkenntnissen der Naturwissenschaft und Psychologie, die über Arbeiterbildungsvereine und populärwissenschaftliche Zeitschriften theoretisch interessierte Arbeiter und Teile der Volksschullehrer erreichten, verblieben die universitären philosophischen Diskurse vielfach in den Zirkeln von Sympathisanten und Mentoren der Lehrerbildung und wirkten erst von dort auf Diskurse der Reformpädagogik. In der heterogenen Situation des beginnenden 20. Jahrhunderts trafen sehr verschiedene philosophische Strömungen wie Empiriekritizismus (Richard Avenarius, Ernst

⁸ Vgl. z.B. die repräsentative Aufsatzsammlung von J. Gläser (Hg.), Vom Kinde aus, Hamburg 1920.

Mach), Moralismus (Sören Kierkegaard, Friedrich Nietzsche), Pragmatismus (William James, Charles Peirce), Neukantianismus (Ernst Cassirer, Paul Natorp, Heinrich Rickert, Karl Vorländer, Wilhelm Windelband), Lebensphilosophie (Henri Bergson, Wilhelm Dilthey, Georg Simmel, Oswald Spengler) oder „religiöser Sozialismus“ (Martin Buber, Carl Mennicke) aufeinander. Es war gerade die auf das Kind zentrierte Individualitätsdiskussion, in der sich naturwissenschaftlich und experimentell arbeitende Wissenschaftskonzepte der sog. wertfreien „Gesetzeswissenschaften“ und der geisteswissenschaftlich, wertbezogenen „Ereigniswissenschaften“ begegneten. Die Gegenüberstellung von Natur-, Kultur-, Geistes-, und Gesellschaftswissenschaften erreichte mit dem Marburger Neukantianismus einen ersten Höhepunkt und brachte gesonderte Erkenntnismethoden über die Individualentwicklung hervor. In der Lebensphilosophie sah insbesondere Wilhelm Dilthey im Verstehen als spezifischer geisteswissenschaftlicher Erkenntnisweise den Zugang zum „ganzen Menschen“ und seinem wollenden, fühlenden und verstehenden Wesen. Insofern gab es keine einheitliche theoretisch begründende Individualitätsauffassung, auf die Reformpädagogik hätte rekurrieren können. Die heterogenen, in sich widersprüchlichen Strömungen überformten das philosophisch-pädagogische Individualitätskonzept der deutschen Aufklärung. Die Inthronisierung des Ichs bedeutete zugleich die Gefahr eines Abrückens von der Geschichte der Vernunft und einer Zuwendung zum Voluntarismus und Irrationalismus, die kaum noch etwas mit den Ideen der Aufklärung gemein hatten. Dies mag die stark irrationalistisch und antiaufklärerisch erscheinenden Positionen von Reformpädagogen wie Ellen Key, Berthold Otto oder Peter Petersen erklären.

4. Die Individualitätsvorstellungen der Reformpädagogik

Für die verschiedenen Richtungen der Reformpädagogik bildete die Differenz des kindlichen Individuums zum Erwachsenen ein Leitthema. Individualität wurde in Bezug zur kindlichen Entwicklung und zu den individualitätsfördernden Möglichkeiten von Erziehung gedacht. Das

kindliche Individuum hob sich nicht nur als Individualität von den anderen Individuen ab, sondern auch, indem es seine eigene spezifische „kindgemäße“ Qualität ausprägte. Kinder waren dabei keine kleinen Erwachsenen mit allen ausgebildeten Fähigkeiten im verkleinerten Maßstab, sondern einzigartige und originale Wesen. In der proletarisch orientierten Reformpädagogik fand sich eine solche Sonderung von Kindheit gegenüber der Erwachsenenheit allerdings weniger stark ausgebildet. Kindheit und Kinder wurden darin als Erscheinungsformen allgemeiner gesellschaftlicher Verhältnisse und Teil einer umfassenderen Gesellschaftspraxis aufgefasst, Kinder wurden vor allem als Menschen, als Individuen der „Masse Mensch“ (Karsen) gesehen.⁹ In dem Maße, in dem Existenz und Entwicklung aller möglich wurde, entstanden auch humane Bedingungen für Kindheit. Kindgerechtigkeit und Kinderfeindlichkeit waren insofern praktische Zustände, die es als Teil der allgemeinen Mission der Klasse zu befördern oder zu überwinden galt, was für Vertreter der Arbeiterbewegung einschloss, sich für eine humane Kindheit und eine kindgerechte Schule einzusetzen. In der bürgerlich orientierten Reformpädagogik konnte die Unterscheidung/Absonderung des Kindes von den Erwachsenen zu Mythenbildungen über das Kind führen, in der proletarischen die Verwischung der Differenz zwischen Kind und Erwachsenem zu seiner Vereinnahmung für politische Zwecke.

Ungeachtet unterschiedlicher sozialer und kultureller Perspektiven in den Individualitätsvorstellungen bildeten sich übereinstimmende Positionen zwischen den reformpädagogischen Richtungen heraus:

- Die „neue Erziehung“ sollte sich auf die Individualität des Kindes hin orientieren, das Kind war der Bezug allen pädagogischen

9 Vgl. z.B. F. Karsen, Vorwort zu einem Lehrplan, in: Aufbau, Erziehungswiss. Zs., hg. v. Bund der Freien Schulgesellschaften Deutschlands e.V. 4(1931), S.33-41, hier S.35ff., wieder abgedr. in: I. Hansen-Schaberg/B. Schonig (Hg.), Reformpädagogik. Geschichte und Rezeption, Baltmannsweiler 2002, S.128-138; Kawerau, Jugendnot, a.a.O. (Anm. 7), S.14; ders., Soziologische Pädagogik, Leipzig 1924², S.17 u. 19.

Denkens, wobei es zur „Pädagogik vom Kinde aus“ unterschiedliche Auffassungen gab.

- Das kindliche Individuum sei entwicklungs-fähig, unabhängig davon, ob diese Entwicklungsmöglichkeit durch die Anlagen oder die kontextualen äußeren Verhältnisse begrenzt und/oder ermöglicht gesehen wurde. Erziehung musste demzufolge der natürlichen geistigen, körperlichen und psychischen Entwicklung des Kindes folgen. Individualität wurde insofern nicht als harmonische statische Stabilität von mit sich selbst identischen Subjekten, sondern als flexible, dynamische Persönlichkeitsdisposition angesehen.
- Individualitätsentwicklung bedeutete gegen den Allgültigkeitsanspruch klerikalen Denkens gerichtete Stärkung der individuellen Subjektivität, ungeachtet der konkreten Vorstellungen, was unter dieser Subjektivität verstanden werden konnte.
- Die Entwicklung des kindlichen Individuums sollte sich in der Ganzheit von „Kopf, Herz und Hand“ vollziehen, die eine organisch ineinander und aufeinander wirkende Einheit bildeten, wobei in einzelnen praktischen Reformkonzepten kognitive bzw. intellektuelle Ressourcen der Kinder auch abgewertet wurden.
- Kindliche Individualität wurde als Verschiedenheit der Individuen aufgefasst. Die Verschiedenheit wurde aus der Natur des Kindes, seinen natürlichen Anlagen erklärt und mit dem Begriff der Begabung gefasst, wobei auch hier wieder unterschiedliche Intentionen dieses Begriffs existierten.
- Unterricht und Erziehung orientierten auf die spezifische individuelle Entwicklung und selbstaufbauende Eigenart des Kindes. Die neue – und per se auch bessere – Erziehung des „neuen“ Menschen intendierte Aktivierung der Schüler, partnerschaftliche Formen der Zusammenarbeit zwischen den Schülern, eine selbsttätige Gestaltung des Schullebens als Selbstverwaltung sowie anschaulichere Formen des Lehrens und auf diesem Wege Gestaltung einer „neuen“ Schule der Zukunft.
- Das Individualitätsverständnis umfasste nicht zuletzt das Recht des Lehrers auf seine eigene Individualität, seine individuellen Überzeugungen, die eigenständige Wahl seiner

Unterrichtsmethoden und seinen individuellen pädagogischen Stil.

Dabei waren die einzelnen reformpädagogischen Auffassungen auch in Bezug auf ihr Verständnis von Individualitätsentwicklung widersprüchlich und inhomogen. *Individualität* verkörpert z.B. nach *Hugo Gaudig* (1860-1923) den „einem einzelnen Menschen eigenen Komplex von Naturbestimmtheiten und Naturkräften, die neben- und aufeinander, nicht selten auch gegeneinander wirken.“ Im Unterschied dazu bezeichnet *Persönlichkeit* ein System von Kräften, die methodisch geschult und durch eine Wertgesinnung gekennzeichnet sind, mit anderen Worten: „den seiner selbst mächtigen, die Kräfte seiner Natur zur Verwirklichung des Ideals seiner Individualität zusammenfassenden, auf den Gebieten des Lebens sich frei aus sich heraus bestimmenden Menschen“. Individualität und Persönlichkeit verhalten sich also zueinander wie zwei Stufen des Menschseins. „Individualität“ beinhaltet nur eine „vorpersönliche“ und „unterpersönliche“ Stufe, ihr fehlt noch ein von außen oder selbst gesetztes Entwicklungsziel, das Gaudig als „Ich der Sehnsucht“ bezeichnet. Das Streben danach, das zwar nicht an Stand und Besitz, wohl aber an „Zeit und ... Kraft für ein freies Sichauswirken“ gebunden ist, markiert den Weg zur Persönlichkeit. „In der letzten ‚Klasse‘ ... führt von denen, die in den Anfängen des Personwerdens stehen, eine Skala mit unendlich feinen Übergängen bis zu den ‚Vollendeten‘, denen sich das Ich der Sehnsucht verwirklicht, wenn auch das Vollmaß der Vollendung nur als idealer Grenzfall zu denken ist.“¹⁰

Die Unterscheidung von Individualität und Persönlichkeit nutzte auch *Peter Petersen* (1884-1952). Er bekannte sich in seiner „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ zur voll entfalteten *Individualität* als Bildungsziel und unterschied sie vom Ziel der Erziehung, das er in der Herausbildung der *Gemeinschaft* und der *Persönlichkeit* sah. „Ziel der Bildung ist die voll entfaltete Individualität, die innere Freiheit des Einzelnen, Ziel der Erziehung ist und bleibt stets die Ge-

10 Zitate H. Gaudig, *Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit*, 2 Bde., Bd. 1, Leipzig 1917, S.296, 87, 27; vgl. K. H. Günther, *Über die Persönlichkeitspädagogik Hugo Gaudigs*, Berlin 1957, S.39ff., 50ff.

meinschaft und der Einzelne nur als für die Gemeinschaft, d.h. als Persönlichkeit“.¹¹ Zur Persönlichkeit wird der Einzelne, indem er sich – auf dem Wege eines „allgemeinen Vorgangs der Anpassung, des Hineinlebens, richtiger fast des Hineingelebtwerdens in die Gemeinschaft“ – zu einem „Volksbürger“ bildet, der sich in die Schulgemeinschaft als Vorstufe zur Integration in die Volksgemeinschaft einordnet. Die freie Tätigkeit des einzelnen Schülers, seine Selbstbestimmung, werden danach gefördert, wenn sich seine Bindungen an das gemeinschaftliche Wertesystem festigen.¹² Ähnlich seinem kritischen Verhältnis zur von ihm als „naiv“ bezeichneten pädagogischen Reformbewegung übte Petersen auch Kritik an den Bestrebungen der experimentellen Pädagogik, nach allgemeinen Gesetzen der Erziehung zu suchen.

„Die bisherige Arbeit an der Psychologie und an einer von ihr aus bestimmten ‚experimentellen Pädagogik‘ oder ‚psychologischen Pädagogik‘ oder ‚pädagogischen Psychologie‘ ... [festigte] ... in mir die Überzeugung, daß ... diese den Pädagogen keinerlei nennenswerten Hilfsmittel lieferten, um die kindliche Individualität, vor allem in ihren entscheidenden Äußerungen und in ihrem Grundwesen, ihrem Charakter, zu verstehen und zu deuten.“¹³

Fritz Gansberg (1871-1950) wiederum sah in der *Individualität* den aufgeklärten politischen Bürger, der in der Schule und im Staate sich seiner Verantwortung bewusst ist und Verantwortung wahrnimmt. „Selbständige Köpfe fordert das Leben, Menschen die nicht nur gelernt haben, die auch urteilen und ihre Phantasie gebrauchen können“, die „eigene Gedanken zu denken und zu verteidigen wagen“¹⁴. Ganz im Sinne eines Bekenntnisses zur Aufklärung und im Gegensatz zu Petersens Individualitätsauffassung bedarf das sich selbst aufklärende Indi-

viduum bei Gansberg der Entwicklung seiner Vernunft und kritischen Urteilsfähigkeit.

Paul Oestreich (1878-1959) ging noch einen Schritt weiter und forderte „Befreiung und Selbstvollendung jeder *Individualität* ... zu wahrer *Brüderlichkeit*“, somit zur „Verantwortung“ und das bedeutete zugleich zu einer revolutionären Haltung. „Der brüderliche, religiöse Mensch ist Revolutionär, denn umwälzen muß er die Zustände, zerreißen und neuordnen die Beziehungen so, daß Brüderlichkeit möglich sei.“¹⁵

5. Individualität und Entwicklung

Das Individualitätsverständnis in der Reformpädagogik korrespondierte mit dem *Verständnis von Entwicklung* wie dem *Verhältnis von Erziehung und Entwicklung*. Begriffe wie der „werdende Mensch“, die „werdende Persönlichkeit“, die „werdende Gesellschaft“, der „neue“ Mensch rekurrten letztlich auf Entwicklungsvorstellungen: Die „Entwicklung zur Persönlichkeit“ kann geradezu als Leitidee vieler Reformpädagogen gelten.¹⁶ Bei grundsätzlich übereinstimmender Annahme der Entwicklungsfähigkeit des Individuums lassen sich in den unterschiedlichen Reformkonzepten verschiedenartige Entwicklungsauffassungen erkennen. Nur bedingt ist es dabei möglich, den einzelnen Richtungen linear und eindimensional Vertreter zuzuordnen, zumal einzelne Reformer in sich selbst widersprüchliche Entwicklungspositionen vereinen. So ging z.B. Maria Montessori einerseits von der freien, möglichst ungestörten Entfaltung der Anlagen aus, zugleich strebte sie andererseits die Gestaltung der kindlichen Umwelt zu einer bildenden Umwelt an und forderte die freie intellektuelle Arbeit als Basis einer auch Einordnung fordernden Disziplin. Tendenziell lässt sich freilich erkennen, dass konservative Reformpädagogen eher zu anlagenorientierten, liberale und sozialistische zu umwelt- oder tätigkeitsorientierten Positionen neigten.

11 P. Petersen, *Allgemeine Erziehungswissenschaft*, Berlin/Leipzig 1924, S.106.

12 Ebd., S.104ff., Zitate S.104.

13 P. Petersen/E. Petersen, *Die pädagogische Tatsachenforschung*, Paderborn 1965, S.67.

14 F. Gansberg, *Demokratische Pädagogik*, Leipzig 1911, S.277 u. 234; vgl. T. Rülcker, *Politische Reformpädagogik – eine verdrängte Dimension*, in: *Pädagogik und Schullalltag* 52(1997), S.157-165.

15 P. Oestreich, *Der brüderliche Mensch*, in: *Danziger/Kawerau, a.a.O. (Anm. 7)*, S.138-140, hier S.139 u. 138.

16 → Beitrag: Entwicklung.

a. Individualität als Gesamtheit der vererbten und in der pränatalen Phase erworbenen biotischen und physiologischen Anlagen (anlagenorientierte Entwicklungsauffassung der Individualität)

Ellen Keys „Jahrhundert des Kindes“ setzte einen paradigmatischen Impuls auch für das Individualitätsverständnis der Reformpädagogik. Sie kritisierte nicht nur den uniformierten Kameradschafts- und Korpsgeist der Schule, sondern klagte auch das Recht des Kindes auf seine individuelle Entfaltung ein. In der Tradition von Montaigne, Rousseau, Spencer oder Nietzsche und deren Individualitätsvorstellungen stehend, entwickelte sie ein Erziehungsverständnis, das auf die selbstbestimmte und ungestörte Kraftentwicklung des Kindes orientierte. „Das Kind nicht in Frieden zu lassen, das ist das größte Verbrechen der gegenwärtigen Erziehung gegen das Kind. ... Ruhig und langsam die Natur sich selbst helfen lassen und nur sehen, daß die umgebenden Verhältnisse die Arbeit der Natur unterstützen, das ist Erziehung.“¹⁷ In mehr oder weniger verschleierte Form folgten viele Reformpädagogen biologischen Erklärungen der „Natur des Kindes“, der „natürlichen Begabung“, der „Natürlichkeit der Erziehung“ bzw. der „natürlichen Erziehung“. Adalbert Rang spricht von einer Tendenz zur „Naturalisierung“ in der Reformpädagogik, Heinz-Elmar Tenorth von einer Tendenz, die Natur des Kindes als Argument in der Pädagogik zu nutzen, damit eine Popular-Anthropologie zu konstituieren, die u.a. dazu dient, Erziehung und Pädagogik zu rechtfertigen.¹⁸

Das Erkenntnisinteresse vieler Reformpädagogen an der Entwicklung der kindlichen Individualität erklärt ihre Aufmerksamkeit gegen-

über Erkenntnisfortschritten in der psychophysiologischen Naturwissenschaft:

„Eine ganze Reihe wichtiger Fragen, wie die nach den ‚angeborenen Ideen‘, nach der Vererbung erworbener Eigenschaften, der Parallelität der Entwicklungsphasen des kindlichen Geistes und der Geistesgeschichte der Menschheit ... können nur durch die sorgfältigste Beobachtung der ursprünglichen Elemente des kindlichen Bewusstseins ihrer Beantwortung nahe gerückt werden. ... Bisher hat die Pädagogik mehr oder minder mit der Abstraktion ‚das Kind‘ hantiert und zu wenig beachtet, daß jedes Kind seine eigene Art zu fühlen, zu denken und zu wollen besitzt.“¹⁹

Die Zuwendung zu den naturwissenschaftlichen Grundlagen kindlicher Entwicklung erweiterte bzw. korrigierte nicht nur das bisherige Menschenbild, sondern brach den bisher postulierten Zusammenhang von Sozialstatus und Begabung bzw. Schulerfolg auf, die Leistung war danach nicht mehr allein der sozialen Herkunft geschuldet, sondern auch den genetisch-biologischen Dispositionen, aus denen einerseits die Einmaligkeit und individuelle Differenz der Individualität, aber andererseits zugleich auch die Möglichkeit erwuchs, soziale Ungleichheit „natürlich“ zu begründen.

Die unterschiedlichen Deutungsmöglichkeiten von „Entwicklung“ erklären sowohl die Auseinandersetzungen um das Verhältnis von Individualität und Begabung als auch die Entstehung devianter und delinquenter Ausprägungen von Individualität. Für Reformpädagogen, die dem Reifungsparadigma folgten, konnte sich Erziehung nur die Aufgabe stellen, alle Bedingungen zu schaffen bzw. auszuschließen, welche die natürliche Entwicklung, d.h. eine anlagengemäße Entfaltung der menschlichen Natur, ermöglichten bzw. behinderten, ansonsten schien das Reifen durch erzieherische Intervention nicht beeinflussbar. In der Folgezeit blieb für anlagenorientierte reformpädagogische Konzepte der Hauptgrundsatz der Erziehung

17 E. Key, Das Jahrhundert des Kindes. Studien, neu hg. v. U. Herrmann, Weinheim/Basel 1992, S.78 u. 77.

18 A. Rang, Zum Bildungskonzept der Reformpädagogik, in: O. Hausmann/H. Marotzki (Hg.), Diskurs Bildungstheorie II. Problemgeschichtliche Orientierung. Rekonstruktion der Bildungstheorie, Weinheim 1989, hier S.286; H.-E. Tenorth, Natur als Argument in der Pädagogik des 20. Jahrhunderts, in: M. S. Baader u.a. (Hg.), Ellen Keys Reformpädagogische Vision, Weinheim/Basel 2000, S.301-320; → Beitrag: Natur.

19 G. Schönfeldt, Rezension zu James Sully: Untersuchungen über die Kindheit, in: Die Neue Zeit (1897/98)8, auszugsweise wieder abgedr. in: Uhlig, a.a.O. (Anm. 4), S.310f., Zitat S.310.

„Freiheit des Wachstums!“²⁰ wobei nur so viel Individualität im Individuum für möglich angenommen wurde, wie sie sich aus den angeborenen Voraussetzungen ergab: Erziehung „kann ... nie ersetzen, was Naturanlage dem Menschenkind versagt“²¹.

Das Problem nativistisch-biologistisch orientierter Auffassungen von Individualität bestand weniger darin, den Anteil der Anlagen zu betonen und radikale pädagogische Lösungen, z.B. die Pädagogik des kindlichen Wesens (Jöde) oder der „Entfesselung der Seele“ (Schlünz) zuzulassen,²² als vielmehr diese Anlagen in Inhalt und Entwicklungsrichtung als unveränderlich zu erachten und von den Anlagen her auf eine vorgegebene soziale Stellung des Individuums zu schließen. So ging Peter Petersen von der unveränderlichen, von Geburt an feststehenden genetischen Anlagendetermination aus, die das Individuum drei Menschentypen zuordnen ließ: dem „Eingeweidety“, dem Typ der „Relativ-Passiven“, die keine höhere Verantwortung übernehmen können, und dem Typ der „Schöpferischen“, „Tätigen“, die als „Führer“ in der „Volksgemeinschaft“ wirken.²³ Erziehung hatte danach den Heranwachsenden nur zu unterstützen, seine Bestimmtheit zu erkennen und ihm dazu zu verhelfen, seinen ihm möglichen Dienst an der Gemeinschaft zu leisten und so zur Persönlichkeit zu werden. Die Entwicklung der Individualität zur Persönlich-

keit offenbarte die dem Einzelnen zukommende Dienstfunktion in der Gemeinschaft. So war es möglich, aus der anlagenbegründeten Determination der Entwicklungsmöglichkeiten jedes Menschen eine anlagenbedingte soziale Ungleichheit zu postulieren.

Die „Reformpädagogische Bewegung“ folgte auch in den anlagenorientierten Auffassungen nur in Ausnahmen dem Keyschen Diktum, Erziehung mit einem nach eugenischen Gesichtspunkten gezeugten Nachwuchs beginnen zu lassen, der dann von liebenden Menschen betreut werden sollte, um mit einer gesteuerten und selektierten Erbfolge letztlich deviantes und delinquentes Verhalten auszuschließen. In dieser eugenischen Variante musste das wichtigste Element der Entwicklung der erzieherische Eingriff durch die Auslese von Trägern günstigen Erbmaterials sein, dessen Entfaltung und Weitergabe dann zu sichern war. Voraussetzung für ein erzieherisches Einwirken bildete für Anhänger der nativistisch determinierten Reformpädagogik in jedem Fall die Annahme, dass es möglich sei, die Anlagen im Kinde zu erkennen, den „Bauplan des Kindes“ (Montessori) zu erforschen und Bedingungen für die natur- und d.h. anlagebedingte Entwicklung jedes einzelnen Menschen zu schaffen.

Die internationale stimmte mit der deutschen Reformbewegung zumindest in Bezug auf die Kindzentrierung weitgehend überein. So können z.B. Alexander Sutherland Neills Thesen als radikale Individualisierung des pädagogischen Prozesses verstanden werden, indem „jedes Kind seinen unbewussten Trieben folgen“ soll. „Die Kinder können zum Unterrichts gehen, sie dürfen aber auch wegbleiben – sogar jahrelang, wenn sie nur wollen.“ Das Spiel bestimmt das Leben in der Schule, nicht einmal das geregelte, sondern das „planlose Spiel, bei dem das Kind seiner Phantasie freien Lauf lassen kann“²⁴. Bei *Pavel P. Blonskij* (1884-1941) und *Adolphe Ferrière* (1879-1960) findet sich eine biogenetische Deutung dieses Prozesses, in der Erziehung auch als „Entfaltung der angeborenen natürlichen Eigenschaften des Kindes“

20 F. Hilker, Einleitung. Grundriss der neuen Erziehung, in: ders. (Hg.), Deutsche Schulversuche, Berlin 1924, S.8.

21 H. Lietz, Ziele, Mittel und Grenzen der Erziehung. Ein Vortrag vor einem Zuhörer (zuerst 1910), wieder abgedr. in: ders., Schulreform durch Neugründung. Ausgewählte Pädagogische Schriften, hg. v. R. Lasahn, Paderborn 1970, S.76-82, Zitat S.76.

22 Vgl. F. Jöde (Hg.), Pädagogik deines Wesens. Gedanken aus dem Wendekreis, Hamburg 1920; F. Schlünz, Die Entfesselung der Seele, Lauenburg 1919.

23 Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O. (Anm. 11), S.261 u. 263; vgl. D. Benner/H. Kemper, Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik, Weinheim/Basel 2003, S.216f.; zu Grundlagen von Petersens Pädagogik umfassend: R. Döpp, Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zum Ende der Eindeutigkeit, Münster u.a. 2003.

24 A. S. Neill, Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill, Hamburg 1969, S.270, 23, 76.

gesehen, diese Entwicklung aber als biogenetisches Grundgesetz aufgefasst wird. Wie im biologischen Leben sieht Blonskij Gesellschaft und Individuum sich immer höher entwickeln, Stadien folgend, so dass das Individuum den historischen Gang der Menschwerdung nachvollzieht.²⁵ Ferrière fragt *expressis verbis*, ob „der Typus eines Kindes von vornherein gegeben [sei] oder ... die Erziehung ihn umwandeln“ könne. Seine Antwort, „daß bis auf plötzliche Wandlungen, die in der Vererbung ihren Grund haben (und für die die Zeit der Pubertät merkwürdige Beispiele liefern kann) der Typus jedes Kindes ein für allemal gegeben ist“, so dass „die Schule ... nichts mehr dulden darf, was die Seele und dem Körper des Kindes von außen eine Gestalt aufzwingt, die eher eine Missgestalt zu nennen wäre.“²⁶

b. Individualität als Gesamtheit der angeeigneten sozialen Verhältnisse, die das Individuum in seinem Verhalten determinieren und seine Eigenschaften/ Identität prägen (umweltorientierte Auffassung der Individualitätseentwicklung)

Den Auffassungen von der genetischen Prädetermination der Individualität standen Positionen entgegen, welche die Herausbildung der Individualität als Resultat von Umwelteinflüssen sahen und durch Erziehung die Wirkungen dieser Einflüsse nicht sich selbst überlassen, sondern sie steuern wollten (z.B. Fritz Karsen im „Versuchsfeld“ Berlin-Neukölln²⁷, aber auch

Konzepte einer „dorfeigenen Schule“ in den ländlichen Reformschulen der Weimarer Zeit²⁸). Ausgangspunkt der neuen Schule war es, die für Erziehungsprozesse relevanten Verhältnisse so zu ändern/zu gestalten/umzuwälzen, dass sich Individualität herausbilden konnte. Ohne spezifische Zuordnungen vorzunehmen, bewegten sich die reformpädagogischen Diskurse auf drei unterschiedlichen Ebenen:

Erstens der Ebene des sozialen Umfeldes (der Landschaft, der Örtlichkeit, des Milieus): Aufgabe der Erziehung sollte es sein, ein gesundes Milieu zu schaffen, aus dem das Kind die Kräfte zum Wachstum schöpfen konnte. Das Konzept der großräumigen „Siedlung“, in das Schule eingefügt war, stellte danach ein optimales Milieu dar, in dem durch „neue Erziehung“ der „neue Mensch“ entstehen würde. Intention der Landerziehungsheime und der ländlichen Reformschulen war es, dem Motto „Licht, Liebe und Leben“ zu folgen und die Heranwachsenden in einer eigenen Arbeits- und Lebenswelt aufwachsen zu lassen. Widrige, entfremdete Umstände, z.B. der „höllischen“ Großstadt, verkrüppelten danach die Individualität, rechtschaffene naturnahe Verhältnisse, z.B. des Dorfes, ließen die Individualität entfalten:

„... ein rechtschaffenes Dorf, ein rechtschaffenes Bauernhaus und eine rechtschaffene Dorfschule in ihrer Einheit [stellen] die vollkommenste Bildungsstätte dar ..., die es auf Gottes Erdboden für die Kinder- und Knabenjahre geben kann. Sie bieten alle Bildungsmöglichkeiten in der Form, in der dieses Lebensalter sie braucht und für die Entwicklung der leiblichen und geistigen Kräfte verwerten kann.“²⁹

In Umkehrung der Konzeption der Landerziehungsheime, die Heranwachsende von den deformierenden großstädtischen Lebensräumen fernhalten wollten, sahen Vertreter der großstädtischen Lebensgemeinschaftsschulen gerade in den Einflüssen der industriellen und von technischen und zivilisatorischen Neuerungen geprägten Umwelt

25 Vgl. K. H. Günther u.a., *Geschichte der Erziehung*, Berlin 1987, S.531ff., hier S.531; als Text Blonskij zur „genetischen Methode als einzigem Mittel zur organischen Entwicklung des kindlichen Bewußtseins“: P. P. Blonskij, *Aufgaben und Methoden der neuen Volksschule*, 1917, in: ders., *Die Arbeitsschule*, eingeleitet, ausgew. u. erläutert v. Ch. Uhljg, Berlin-Ost 1986, S.88f.

26 A. Ferrière, *Schule der Selbstbetätigung oder Tatchule*, Weimar 1928, S.140f., 303; → Beitrag: Natur.

27 Vgl. G. Radde, *Fritz Karsen. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit*, erw. Neuausg., Frankfurt/M. 1999; ders. u.a., *Schulreform – Kontinuitäten und Brüche. Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln*, 2 Bde., Opladen 1993.

28 Vgl. J. F. Dietz, *Das Dorf als Erziehungsgemeinde*, Weimar 1931².

29 F. Paulsen, *Dorf und Dorfschule als Bildungsstätte* (zuerst 1905), in: R. Kabisch (Hg.), *Aufsätze zeitgenössischer pädagogischer Schriftsteller*, Bielefeld/Leipzig 1912, S.24.

der Großstadt die Möglichkeit, eine dynamische und dispositive Individualität zu prägen.

„Die Weltstadt hat eine ganz bestimmte Wirklichkeit und damit auch eine ganz bestimmte Wirksamkeit. Sie beeinflusst, formt, gestaltet die Menschen, die unter ihren Bedingtheiten aufwachsen. Diese Bedingtheiten sind wirtschaftlicher, sozialer, politischer und kultureller Natur.“³⁰

Zweitens der Ebene der Schule selbst als Umwelt (Schulprofil, Schulorganisation, Anlage und Architektur der Schule): Der Spannungsbogen der *Schulprofile* unter den Versuchsschulen reichte von der familiär orientierten Hauserziehung Berthold Ottos, über die autoritär oder demokratisch organisierten Landerziehungsheime, die verschiedenen Formen der arbeitsschulorientierten Reformschulen, die Lebensgemeinschaftsschulen bis hin zur Elastischen Einheitschule des Bundes Entschiedener Schulreformer. Die *Schulorganisation*, und von dieser wiederum unterschieden die *Unterrichtsorganisation*, wurde wesentlich durch die Idee des fächer- und stundenübergreifenden Unterrichts geprägt. Typisch für die Schulen der Reformpädagogik, ungeachtet ihrer weltanschaulichen Ausrichtung und ihrer theoretischen Konzepte, waren neue Formen der Flexibilisierung des Tages- und Wochenrhythmus, der Auflösung des starren Klassenverbandes, zumindest für bestimmte Zeitabschnitte, teilweise auch die Ersetzung des Jahrgangs- durch das Stammgruppenprinzip. Die Vorstellung von der prägenden Kraft der Umwelt führte zwangsläufig auch zu der Frage nach der Gestaltung der räumlichen Umwelt. Die *Architektur* der Schule und des Klassenraumes wurde in den Entwürfen nicht nur als ästhetisches Objekt des Betrachtens, sondern als Bestandteil der pädagogischen Aufgabe angesehen. Die Bedeutsamkeit der äußeren Raumverhältnisse für die kindliche Entwicklung führte zu einer engen Zusammenarbeit mit reformorientierten Architekten wie Reinhold Kiehl, Ludwig Hoffmann, Alfred Messel.³¹ 1919 schrieb Heinrich Tessenow in seinem Aufsatz

„Kinder und Schulen“: „Die Schule der Großstadt ist verpflichtet zu suchen, daß jedes Kind ein möglichst tüchtiger Großstädter werde.“³² Die Schulanlage, die Bruno Taut für die Karl-Marx-Schule in Berlin entwarf, sollte „das Gesicht einer Pädagogik tragen, der die Stärkung der Lebenskraft Hauptsache ist“.³³

Drittens der Ebene des Schullebens und der Gestaltung der Schule als Lebensstätte der Heranwachsenden: Die Schule zur Persönlichkeit sollte eine Schule zur Gemeinschaft sein, die allen Individualitäten Spielraum bietet³⁴, indem sie sich als Lebenswelt verstand und diese gestaltete – dies nicht als Zustand, sondern als fortwährend im Fluss befindlicher Prozess. So wollte Paul Oestreich seine Elastische Einheits-, Lebens- und Produktionsschule einerseits den Individuen anpassen, andererseits durch ihre Vielgestaltigkeit und Farbigkeit eine reichhaltige Individualitätsentwicklung anregen (vgl. 5c.). Dabei ging es nicht um Streben nach pädagogischer Vollkommenheit, als vielmehr um die Inangasetzung von Entwicklungsprozessen, die Weg und Ziel zugleich waren.

Als Vorläufer dieses umweltorientierten reformpädagogischen Konzeptes lässt sich in gewisser Weise das von Robert Owen in New Lanark (England, ab 1800) und in New Harmony (USA, 1825-1827) schon Anfang des 19. Jahrhunderts entwickelte Siedlungskonzept der Erziehung ansehen, in dem ein optimales pädagogisches Milieu einen „neuen Menschen“ schaffen sollte.³⁵ In der Kibbuz-Erziehung in Palästina, vor allem seit den 1920er und 30er Jahren, fand dieses Prinzip seine dauerhafte Verwirklichung.³⁶

32 Zit. n. ebd., S.24.

33 B. Taut, Erläuterung zum Entwurf der Schulanlage am Dammweg, in: Radde u.a., Schulreform, a.a.O. (Anm. 27), S.218-222, Zitat S.222.

34 Vgl. Oestreich, Der brüderliche Mensch, a.a.O. (Anm. 15), S.23.

35 Vgl. Günther u.a., a.a.O. (Anm. 25), S.313-316; Th. Dietrich, Sozialistische Pädagogik. Ideologie ohne Wirklichkeit. Grundlagen, Erziehungs- und Schulkonzeptionen, Erkenntnisse, Bad Heilbrunn/Obb. 1966, S.86-90; R. Owen, Pädagogische Schriften, hg. v. K. H. Günther, Berlin-Ost 1955.

36 Vgl. L. Liegle/F.-M. Konrad (Hg.), Reformpädagogik in Palästina. Dokumente und Deutungen zu den Versuchen einer „neuen“ Erziehung im jüdischen

30 Karsen, Lehrplan, a.a.O. (Anm. 9), S.33.

31 Vgl. B. Jakob, Reinhold Kiehls Großschulbauten, in: Radde u.a., Schulreform, a.a.O. (Anm. 27), Bd.1, S.24-31.

c. Individualität als Gesamtheit der in der verändernden Tätigkeit der Umwelt erworbenen individuellen Subjektivität (tätigkeitsorientierte Individualitätsentwicklung)

Konzepte, die diesem Paradigma folgten, gingen davon aus, dass das Individuum seine Individualität in der Tätigkeit ausbildet und die aktive, tätige Wechselwirkung mit der Umwelt auch das Individuum verändert (am deutlichsten in den verschiedenen Konzepten der Produktionsschule³⁷). Das Individuum schöpft seine Individualität, indem es schöpferisch die Umwelt verändert. In der Erziehung sollte nichts herausgeholt und nichts „hineingetrichtert“ werden, sondern die Kinder sollten lebhaft tätig sein, wobei in einer solchen Auffassung gelegentlich die natürlichen Anlagen vernachlässigt wurden. Erst in der Tätigkeit konnte danach das Kind seine Wesenskräfte und damit sich selbst in dem objektivierten Resultat seines Tuns erkennen. Es genügte dabei nicht, wie von vielen Reformpädagogen angestrebt, das Kind in eine Tätigkeit zu versetzen (z.B. durch das Sammeln in der Tatschule Ferrières, das Pflegen der Pflanzen in der Berliner Gartenschule) oder eine Vielfalt von Tätigkeiten anzustreben. Vielmehr musste zum einen die Tätigkeit einen gegenständlichen, sozialen oder ästhetischen Sachverhalt außerhalb des Kindes verändern, eine sinnlich wahrnehmbare *Veränderung* bewirken, die es dem Kinde ermöglichte, über das Resultat des eigenen Tuns und damit über die eigenen Wesenskräfte zu reflektieren. Zum anderen musste die Veränderung zumindest partiell das Resultat *eigener* Tätigkeit sein. Erst das von dem Kind selbst erzeugte Produkt war danach der unbestechliche Richter darüber, was es konnte oder noch nicht vermochte. Veränderung der äußeren Welt und Selbstveränderung fielen zusammen.

Die Individualität bildete sich danach vor allem in der produktiv-gegenständlichen Tätigkeit

Gemeinwesen Palästinas (1918-1948), Frankfurt/M. 1989.

37 Vgl. als Überblick A. Rude, Die Neue Schule und ihre Unterrichtslehre, Bd. 1: Die Neue Schule, Osterwieck/Leipzig 1927, S.112-120.

der Arbeit heraus.³⁸ Die reformpädagogischen Vorstellungen reichten von Konzepten, durch Schüler als produktiv Tätige in Werkstätten, Schulgärten, Schulküchen gemeinnützliche Gebrauchswerte erzeugen zu lassen, z.B. in der Handarbeits- oder Handfertigkeitsschule (Carl Götze und Alwin Pabst), dem handwerksmäßigen Arbeitsunterricht von besonders vorgebildeten Gewerbelehrern (Georg Kerschesteiner), dem Werkunterricht (Heinrich Scherer), der Gartenarbeitsschule (August Heyn), der Tatschule (August Lay) bis zum Konzept einer Produktionsschule im Bund Entschiedener Schulreformer (Paul Oestreich, Siegfried Kawerau).³⁹

Neben der produktiv-gegenständlichen Tätigkeit stellte in vielen reformpädagogischen Konzepten die Mitwirkung an der Gestaltung des Schullebens eine wichtige individualitätsfördernde Tätigkeitssphäre dar.⁴⁰ Dabei galt, dass die Schüler vor allem das Leben an der Schule als das einer Gemeinschaft erfuhren und – bei den Reformern in unterschiedlichem Ausmaß – mitgestalten sollten. Die Schule war also nicht nur formende Umwelt wie in den umweltorientierten Individualitätskonzepten, sondern Resultat eigener Tätigkeit. Bei *Hermann Lietz* (1868-1919) war es das Mitmachen und die Gestaltung sozialer Lebensformen, *Gustav Wyneken* (1875-1964) sah die Schule als selbsterziehende Gemeinschaft. Die Lebensgemeinschaftsschulen vertrauten auf die gemeinschaftsbildende Wirkung des Schullebens, in dem die Kinder die Regeln der Gemeinschaft selbst erzeugten, Berthold Otto wollte die Selbstbestimmung der Kinder im Rahmen einer Schulverfassung mit

38 → Beiträge: Selbsttätigkeit; Arbeit.

39 Vgl. P. Oestreich (Hg.), Zur Produktionsschule (Entschiedene Schulreform III). Abrisse und Leitsätze nach den Vorträgen der dritten Tagung des Bundes entschiedener Schulreformer v. 2. bis 6. Okt. 1920, Berlin 1921; ders. (Hg.), Die Produktionsschule als Nothaus und Neubau. Referate der Herbsttagung 1923 des Bundes entschiedener Schulreformer, Berlin 1924; vgl. zur Frage, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit der junge Mensch über die produktiv-gegenständliche Arbeit seine Individualität im Sinne eines selbsttätigen und reflexiven Subjekts entwickeln kann B. Hackl, Die Arbeitsschule. Geschichte und Aktualität eines Reformmodells, Wien 1990.

40 → Beitrag: Feste und Feiern.

Parlament und Gericht verwirklichen. Der Daltonplan wies einen auch wirtschaftlichen Weg, wie die Schule als Ganzes als eine Gemeinschaft wirken konnte. In allen Versuchen sollte die Gestaltung des eigenen Schullebens (z.B. der Schüler selbstverwaltung als Moderieren, Schlichten, Beraten, Kontrollieren) die Kinder befähigen, ihre sozialen Beziehungen solidarisch zu gestalten, soziale Erfahrungen zu erwerben und so auf die künftigen Aufgaben im Geschäfts- und Berufsleben vorbereiten.

Häufig mit der tätigen Gestaltung des Schullebens verbunden, folgten reformpädagogische Konzepte dem Gedanken, dass die Schüler auch Verhältnisse außerhalb der eigenen Schule als Teil ihrer Lebenswelt verändern sollten (z.B. durch stadtteilorientierte Schülerzeitungen). Fritz Karsen sah z.B. gerade in der großstädtischen Wirklichkeit Berlins „gesellschaftliche Bedingungen, unter denen die Schüler nach und nach heranwachsen, in die sie hineinwachsen, die sie *mitformen* und *umformen*“. Der Arbeitsplan Karsens enthielt Arbeitsaufgaben, in denen sich „die Bedürfnisse dieser Jugend innerhalb der werdenden Gesellschaft aussprechen. Sie wollen die Welt, diese Wirklichkeit, unter der sie sich formen ..., in ihren Zusammenhängen, d.h. auch in ihrer So-Gewordenheit verstehen, um sie zu *verändern*“.⁴¹

Ein solcher Gedanke führte schließlich auch zu der Vorstellung, Kinder in die Veränderung politischer Verhältnisse einzubeziehen (z.B. in der Kinderfreundebewegung: „Keiner zu klein, um ein Kämpfer zu sein“). Während sozialdemokratische Politiker wie *Heinrich Schulz* (1872-1932) oder *Kurt Löwenstein* (1885-1939) die Individualität als Voraussetzung für die politische Partizipation und die Vorbereitung auf die künftige politische Tätigkeit (z.B. durch die Entwicklung der Streitkultur, der Einhaltung parlamentarischer Spielregeln, der Kompromissfähigkeit und der Vereinbarungsbereitschaft) sahen, erachteten Vertreter der kommunistisch orientierten Reformbewegung den Hauptweg der Individualitätsentwicklung in der aktiven Teilnahme am gegenwärtigen Klassenkampf. Kern der Individualität sollte das widerständige Klassenbewusstsein werden.

Das Konzept tätigkeitsorientierter Individualitätsentwicklung spielte auch in der internationalen Reformpädagogik eine wichtige Rolle wie beispielsweise bei den Russen *Pavel P. Blonskij* und *Nadeshda Krupskaja* (1869-1939) oder dem Franzosen *Célestin Freinet* (1896-1966). Seine „Moderne französische Schule“ wollte die Schule mit dem Leben fest verbinden und die kindliche Persönlichkeit durch die und in der Tätigkeit selbst hervorbringen. Mit der Arbeit an einer Druckerpresse sollte der Schüler die Vergegenständlichung seiner eigenen Wesenskräfte erfahren und so sich selbst reflektieren und verändern können. Mit dem gedruckten Text hatte der Schüler „vor seinen Augen oder vor seinem Geist einen Abschnitt [seines] Textes, der so etwas wie ein Stück seines Lebens ist. Buchstabe für Buchstabe, Wort für Wort, Komma für Komma ... Hier erfordert der Fehler die Korrektur“.⁴²

6. Individualitätsentwicklung und Gemeinschaftserziehung am Beispiel schulstruktureller und didaktisch-methodischer Vorstellungen reformpädagogischer Versuchsschulen

a. Das Verhältnis von Individualitätsentwicklung und Gemeinschaftserziehung in schulstrukturellen Vorstellungen von Reformschulen

Die Entfaltung der Individualität war für die Mehrheit der Reformpädagogen an *Gemeinschaft* gebunden, Gemeinschaft wurde als wichtigste Entwicklungsbedingung der Individualität gesehen.⁴³ Durch die Gemeinschaft sollten die Kinder die arbeitsteilige Kooperation und die

42 C. Freinet, Der Buchdruck in der Schule, in: Internationale Zs. f. Erziehungswissenschaft 2(1932/33), S.54-65, wieder abgedr. in: H. Röhrs (Hg.), Die Reformpädagogik des Auslandes, Düsseldorf/München 1965, S.289-296, danach zit. S.292; vgl. C. Freinet, Die moderne französische Schule (zuerst 1943), hg. v. H. Jörg, Paderborn 1979; R. Kock, Die Reform der laizistischen Schule bei C. Freinet. Eine Methode befreiender Volksbildung, Frankfurt/M. 1995, insbes. S.103-199.

43 → Beitrag: Schule; Gemeinschaft und Gesellschaft.

41 Karsen, Lehrplan, a.a.O. (Anm. 9), S.41 u. 40.

Wirkungen auch des fremden Tuns erleben, ohne dass die eigene Tätigkeit nicht hätte zum Ergebnis kommen können. Individualität war in diesem Verständnis in wesentlichem Maße realisierter sozialer Beziehungsreichtum. Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit schulstrukturelle Bedingungen reformpädagogischer Versuchsschulen Individualitätseinfaltung ermöglichten oder behinderten und inwieweit in ihnen das Verhältnis von Individualitätseinfaltung und Gemeinschaftsbildung als pädagogisches Verhältnis wirksam wurde. Zu den schulstrukturellen Bedingungen gehören Fragen nach der Jahrgangsorientierung, der Fachgliederung, der Konstituierung von Studiengemeinschaften, der Etablierungsmodi von Lehrplänen, der Selbstverwaltungsgremien der Schüler, der Autonomierechte der Schulen, der Integration der Schulen in das öffentliche und produktive Leben der Gemeinde oder der Konstituierung von Schulgemeinden als „bewussten Trägern des Schullebens und [als] ... Bildungs- und Kulturmittelpunkt des örtlichen öffentlichen Lebens“⁴⁴. Die vorgenommene Unterscheidung zwischen individual- und gemeinschaftsorientierten schulstrukturellen Vorstellungen ist nicht in einem trennscharfen Sinne zu verstehen. Vielmehr kreuzten und überlagerten sich egalitäre und antiegalitär-elitäre, demokratisch-emanzipatorische und konservativ-autoritäre, familiäre und schulisch-institutionelle Strukturformen, erlebnisorientierte, antiintellektuell und rational, der ökonomischen Vernunft gehorchende oder formal und material orientierte Lehr- und Lernformen im Spannungsfeld von Individuum und Gemeinschaft. Zudem bildeten die beiden Pole „Individualität“ und „Gemeinschaft“ selbst ein widersprüchliches Verhältnis: Während die individualorientierte Perspektive das Eigenrecht und die Autonomie (die Ichstärke) des Kindes und die Widerständigkeit des individuellen Subjektes gegenüber sozialen Zwängen hervorhob, stellte die stärker sozialorientierte Sicht die Bedeutsam-

keit der Gemeinschaft als homogenes Gebilde mit einer einheitlichen moralisch, religiös oder mythisch begründeten Aufgabenwelt heraus, die eine Ein- und Unterordnung des Individuums forderte. Das hervorgehobene Eigenrecht des Individuums wurde mit der Forderung nach seiner Unterordnung unter die Gemeinschaft und deren Interessen unter einer solchen Sicht wieder aufgehoben.

Gemeinschaftsorientierte Vorstellungen

In den stärker gemeinschaftsorientierten reformpädagogischen Vorstellungen wurde Gemeinschaft wiederum hierarchisch-autoritär oder auch egalitär-emanzipatorisch gedeutet. In *hierarchisch-autoritären Vorstellungen* existierte die Gemeinschaft als apartes gesondertes Subjekt, das vielfache ideologische Deutungen zuließ: romantisch verklärende pathetische Utopien, nationale historische Verklärungen (das Germanentum, der Orden) oder totalitäre Ideologisierungen, die sich wiederum verschiedener Synonyme bedienten, wie Volk, Nation, Vaterland, Klasse, Partei. Das aparte Subjekt gab den Individuen Sinn- und Zwecksetzung vor und wurde nicht mehr hinterfragt, sondern als a priori gesetzt. Pädagogische Horizonte einer Individualitätsbildung wie „individuelle Eigentümlichkeit“, „freie Geselligkeit“, „diskutierende und diskutierte Öffentlichkeit“ wurden durch affirmative Anpassungsleistungen an eine immanente Teleologie des Gemeinschaftslebens ersetzt. Es war nur so viel Individualität durch den Einzelnen realisiert, wie er den Sinn der Gemeinschaft angeeignet hatte. Die von der Reformpädagogik mit Recht beklagte und bekämpfte zwecksetzende Fremdbestimmung des Individuums wurde letztlich so wieder eingefügt und emanzipatorischen Strebungen entgegengestellt.

In den Landerziehungsheimen *Lietzcher* Prägung z.B. war die Gemeinschaft hierarchisiert, der Einzelne wurde durch Gesinnungsbildung in das Ethos des Volkes oder der Gesellschaft eingegliedert, zugleich aber in seinem Bewusstsein über die eigene Klassenlage oder die in ihr wirkende Solidarität behindert. In der Freien Schulgemeinde Wickersdorf – so die Intention von *Wyneken* – sollte sich das kollektive Ich ganz im Sinne der Jugendbewegung gegen individualistische Strebungen durchsetzen. Der soziale Charakter des Lebens seiner Schule war der einer Ein-

44 Richtlinien und Grundsätze, nach denen die Versuchsschulen (Lebensgemeinschaftsschulen) einzurichten sind, in: J. Nydahl (Hg.), *Das Berliner Schulwesen*, Berlin 1928, S.53-55, hier S.55, wieder abgedr. in: I. Hansen-Schaberg/B. Schonig (Hg.), *Reformpädagogik. Geschichte und Rezeption*, Baltmannsweiler 2002, S.125-127.

ordnung. Erzieher und Zöglinge wirkten in ihr wie die verschieden gearteten Zellen eines Organismus, an dessen Leben alle beteiligt waren, aber in unterschiedlichen Funktionen und mit unterschiedlicher Bedeutsamkeit für den Organismus. Die sich daraus ergebende Anpassungsfähigkeit an die vorgegebene Positionierung bildete den Rahmen für die Entfaltungsmöglichkeiten der Individualität.⁴⁵

Peter Petersen verstand Gemeinschaft als gesellschaftliches Beziehungsgefüge, in dem der Einzelne seinen Platz finden und als Glied der Gemeinschaft tätig werden konnte. Gemeinschaft sei die innere Ganzheit, sie sei Gemeinde, die gegenüber dem Einzelnen erhaben, durch einen gemeinsamen Geist verbunden (ein Orden) sei. Der Sozialwille dieser Gemeinschaft war nach Petersen dem Einzelwillen überlegen. Erziehung hatte nicht die Aufgabe, die individuelle Eigentümlichkeit zu entwickeln, sondern den Einzelnen in der Gemeinschaft und durch die Gemeinschaft zum *Dienst* an der Gemeinschaft zu führen. Nicht das individuelle eigentümliche Individuum, sondern die gemeinschaftsbezogene Persönlichkeit sei das Ziel von Erziehung. Aufgabe und Leistung der Erziehung war es danach, die naturhaft feststehenden Anlagen des Einzelnen im Rahmen eines pädagogisch arrangierten Gemeinschaftslebens in Begabungen zu überführen, die den Anforderungen an ein substantielles Gemeinschaftsleben entsprachen. Durch das dem Unterricht vorgeordnete Gemeinschaftsleben sollten die Schüler lernen, den natürlichen Lebenssinn der neuen Schule als verbindlichen Lebenszweck zu erfahren. Dieser Vorgang wurde als Hineinleben, als Hineingelebtwerden in eine Gemeinschaft gedeutet. Die Positionen zur Überordnung der Gemeinschaft führten Petersen schließlich zum Volk als Gemeinschaft und zur Aufgabe der Erziehung, den Einzelnen zur Liebe zum Volk zu erziehen und jedes Indi-

viduum als Tateinheit zu betrachten, das erst vom Volksganzen als „oberster Besonderung der geistigen Gemeinschaften“⁴⁶ ihre Bestimmung fand. Die Natur des Kindes wurde irrational mit der Natur der Nation verbunden.

In ähnlicher Weise sah auch *Georg Kerschensteiner* (1854-1932) die Grundintention der staatsbürgerlichen Erziehung darin, die Vorstellung der Gleichheit in eine freiwillige Unterordnung der Mehrheit unter eine Herrschaft der Minderheit der Begabten zu wandeln. Schulstrukturell sollte deshalb auch in einer nationalen Einheitsschule der Dualismus von praktisch-manuell Tätigen und geistig-theoretisch Begabten bzw. von niederer und höherer Schulbildung mit Verweis auf die unterschiedlichen Begabungen und Interessen verstärkt werden.

„Der moderne Staat erreicht sein Ziel am ehesten dadurch, dass er dem Einzelnen eine Erziehung angedeihen lässt, kraft derer er imstande ist, die Staatsaufgabe selbst im großen und ganzen wenigstens zu verstehen, und gemäß welcher er den ihm nach seiner Leistungsfähigkeit zukommenden Platz im Staatsorganismus ausfüllen kann und will.“⁴⁷

Die Gemeinschaft wurde auch in den *emanzipatorisch-egalitär orientierten schulstrukturellen Vorstellungen* als übergeordnete Gegebenheit bejaht. Sie konstituierte sich als Ergebnis des freiwilligen Zusammenwirkens von gleichberechtigten Akteuren, die rational ihre sozialen Interessen reflektierten: In den Lebensgemeinschaftsschulen Hamburgs, Bremens oder Berlins wurde z.B. durch eine bewusst installierte Selbstverwaltung die Fremdkontrolle durch den Lehrer durch die Selbstkontrolle der Schüler ersetzt und so ein disziplinierendes Moment erzeugt. Das Ganze des Schullebens sollte als „eigentlicher Erzieher“ auftreten, in dem die Schüler die Regeln ihres Zusammenlebens fanden und sich als Gemeinschaft konstituierten. In einer funktionierenden Lebensgemeinschaft wurde der Einzelne dabei an die Sachaufgaben einer sich organisch entwickelnden Gemeinschaft gebunden und erlebte

45 „*Sie [die Schule] ist die Institution, die das Einzelbewußtsein teilnehmen lässt am Gesamtbewußtsein der Menschheit.*“ (G. Wyneken, *Erziehungsheime oder Schulen? Zur Einführung der Freien Schulgemeinde*, 1907, zit. n. D. Benner/H. Kemper, Hg., *Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*, Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik, Weinheim 2001, S.116).

46 Petersen, *Allgemeine Erziehungswissenschaft*, a.a.O. (Anm. 11), S.246.

47 G. Kerschensteiner, *Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend* (zuerst 1901), zit. n. Kabisch, *Aufsätze*, a.a.O. (Anm. 29), S.41.

in einer „beseelten“ Gemeinschaft/Gruppe die Kraft partnerschaftlicher Umgangs- und Ausdrucksformen. Die Freiheit realisierte sich als Freiwilligkeit, die aber wiederum einem Zwang der Gemeinschaft gehorchte. Der Einzelne konnte so viel Individualität entwickeln, wie er die Ziele der Gemeinschaft als seine eigenen begriff und für sich annahm. Dabei ist zu beachten, dass z.B. in den Richtlinien und Grundsätzen der Lebensgemeinschaftsschulen klare Verantwortlichkeiten der Lehrer („des Lehrkörpers“) ausgewiesen wurden und die verschiedenen Institutionen wie Schüler- und Elternausschuss, Schulausschuss oder Schulgemeinde in ihrer Gesamtheit Schulordnung und „Schulzucht“ durchzusetzen hatten.⁴⁸

Individualorientierte Vorstellungen

Auch die individualorientierten schulstrukturellen Vorstellungen intendierten die Übereinstimmung der Mitglieder in einer Gemeinschaft; das alternative Handeln des Individuums und die sich ausprägende Vielfalt der Individuen fungierte jedoch nicht nur als Bedingung oder Medium der zu konstituierenden reichen Gemeinschaft, vielmehr war die reiche Individualität das *Ziel* der zu entfaltenden Gemeinschaftsbeziehungen. Vielfalt und Reichtum der Gemeinschaft wurden als Bedingung und Medium der Individualitätseinfaltung gesehen.

In bewusster Entgegensetzung zu den Formen der Schulgemeinden von Gustav Wyneken oder Hermann Lietz erwuchs in der Odenwaldschule (*Paul Geheeb*), später in der schweizerischen *École d' Humanité* die Gemeinschaft aus einer familialen Perspektive. In Familiensystemen gruppierten sich mehrere Schüler um einen besonders anerkannten Erzieher bzw. um ein Erzieherehepaar. Mit dem Älterwerden der Zöglinge führte die Familiengemeinschaft den jungen Menschen zur Selbstentfaltung. Erziehung verstand sich als Prozess andauernder, allmählich bewusst werdender Auseinandersetzung, in der sich jedes Individuum mit seiner Umgebung befand. Die Individualität konnte sich dabei in ihrer Eigentümlichkeit entwickeln. Die unverwechselbare Herausbildung der Individualität vollzog sich in der selbstbestimmten Selbsttätig-

keit: „Werde, der du bist!“ „Werde ein Selbst, werde das Selbst, das in der ganzen Welt nur du, unersetzbar und unvergleichlich, durch Entwicklung der dir innewohnenden Individualität zu werden vermagst.“⁴⁹ Anders als in den zuvor behandelten Beispielen diente „Gemeinschaft“ hier primär der Entwicklung des Individuums, sie wurde freilich von Geheeb nicht geringgeschätzt, insofern „das Individuum aus der Gemeinschaft hervorgeht und darauf angewiesen ist, in ihr zu leben, ohne sie weder entstehen konnte noch isoliert zu existieren vermag“⁵⁰.

Ein weitgehend dialektisches Verständnis des Verhältnisses von Gemeinschaft und Individualität findet sich in schulstrukturellen Vorstellungen sozialistisch orientierter Pädagogen. Gemeinschaft und Individualität bedingten hier einander. *Fritz Karsen* (1885-1951) sah die Gemeinschaft als ein kooperatives arbeitsteiliges System, in dem kein Unterschied mehr zwischen der Ordnung der geistigen Arbeit und der Ordnung des sonstigen schulischen Zusammenlebens bestand und die Kooperation durch den gemeinsam verabschiedeten Arbeitsplan und eine gemeinsam entworfene Haus- oder Verwaltungsordnung geregelt wurde. Voraussetzung dieser selbstgesetzten Ordnung war das freie, verantwortungsvoll bewusste Handeln des Einzelnen. Für Karsen war die Person nur dort „ganz sie selbst, wo sie eine volle, ja die höchste Offenbarung des verbindenden Lebens der Gemeinschaft, ... der Menschengemeinschaft“, war. Sie war nur dort „ganz Gemeinschaft, wo sie ganz frei“⁵¹ war. Sozialismus und wahre Persönlichkeit bedingten einander.

49 P. Geheeb, Die Odenwaldschule. Ihre geistigen Grundlagen, in: Hilker, Deutsche Schulversuche, a.a.O. (Anm. 20), S.91-101, hier S.93.

50 Ebd., S.93f.

51 F. Karsen, Die Schule der werdenden Gesellschaft, Stuttgart/Berlin 1921, S.25f. – In ähnlicher Weise entwickelte Anna Siemsen die Idee einer freien Gemeinschaft, in der sich das Individuum zur Individualität entwickeln kann, zugleich an der Gestaltung der Gemeinschaft verantwortlich beteiligt ist. Voraussetzung dafür war freilich eine Gesellschaft, in der „Gleichheit des Rechts und der Würde“ *aller* garantiert wurde, weil nur sie Anerkennung der Individuen in ihrer Vielfalt und Differenz sicherten. (A. Siemsen, Die gesellschaftlichen Grundlagen der Erziehung, Hamburg 1948, S.160) ; vgl. M. Jungbluth, Anna Siemsen – eine demokratisch-sozialistische Reformpädagogin, Frankfurt/M. u.a. 2012.

48 Vgl. Richtlinien und Grundsätze, a.a.O. (Anm. 44), S.55.

Auch im Konzept der elastischen Einheitschule Paul Oestreichs und des Bundes Entschiederer Schulreformer bedingten sich Bildung zur Individualität und Gemeinschaftserziehung wechselseitig. Schule hatte die Aufgabe, die eigen-schöpferische Tätigkeit aller Kinder zu stärken – im Unterschied zu den Begabungsschulen des Mannheimer Schulsystems – und sie so zu befähigen, einen demokratischen Sozialismus zu entwickeln. Die angestrebte Einheitsschule sollte nicht in „öder mechanischer Gleichmacherei, ... sondern in der einheitlichen Bewertung und unterschiedslosen Ausbildung aller Begabungs- und Interessenrichtungen“⁵² Individualitäten hervorbringen. Dazu bedurfte das Kind nicht vorrangig der Ausbildung einzelner Seiten seiner Individualität, sondern eines „gewissen Maßes von Totalausbildung in jedem Menschen“⁵³ und der ganzheitlichen Selbstfindung in der sich altersgemäß weiter öffnenden Lebensfülle. Die staatliche Schule war dazu in eine Schule der Gemeinschaft zu überführen, in der allen Individualitäten Spielraum für die eigene Entwicklung geboten wurde. „Die Schule des extremsten Individualismus (wie verständnislose Gegnerschaft unser Schulbild nennt) ist also auch die Schule extremster Gemeinschaftlichkeit. Und eine *Kultur*gemeinschaft ist nur gerade so weit möglich, als sie alle individuellen Wesenheiten entwickelt...“⁵⁴

b. Ambivalenzen in didaktisch-methodischen Individualitätsarrangements reformpädagogischer Schulmodelle

Die angestrebte Einheit von Individualitätsbildung und Gemeinschaftserziehung brachte in den konkreten didaktisch-methodischen Arrangements der Reformschulen Ambivalenzen im Sinne von Öffnungen wie auch Begrenzungen für die Individualitätsentwicklung hervor. Der Wunsch, Gesellschaftsreform durch Schulreform zu bewirken, erzeugte Idealbilder eines

„neuen Menschen“, die in sich selbst widersprüchlich und oft auch illusionär waren. „Die ganze Erziehung und Schule sei ein einziges großes rhythmisches Spiel der Jugend, die nur Liebe und Freiheit kennt. Dann ist die Schule auch ein Kind der Sonne ...“⁵⁵ – so das bezeichnende Fazit eines der Vorträge auf der Tagung des Bundes Entschiederer Schulreformer von 1922 zum Thema „Jugendnot“.

Ambivalenzen in Bezug auf die Individualitätsentwicklung ergeben sich etwa aus folgenden Ansprüchen der „Neuen Schulen“:

Begabungsentwicklung jedes Schülers

Es gehörte zum Grundkonsens der „Reformpädagogischen Bewegung“, die Begabungsentwicklung jedes Schülers durch ein vielfältiges Angebot unterschiedlicher Betätigungsweisen zu fördern. Mit Hilfe des *Gesamt-* oder auch des *Kernunterrichtes* sollte die durch das System der Wissenschaften erzeugte Fächertrennung überwunden und die Vermittlung eines stoffübergreifenden Wissens erreicht werden. Darauf aufbauend wurde z.B. durch die *Freiarbeit* dem Einzelnen die Möglichkeit gegeben, seinen Interessen und Neigungen gemäß eine spezielle Profilierung auszuformen. Diesem Ziel dienten auch die von vielen Reformschulen eingerichteten Arbeitsgemeinschaften. Der Vielfalt von Angeboten entsprechend betonten die Entschiederer Schulreformer, dass Einheitsschule „nicht im Sinne öder mechanischer Gleichmacherei“ zu verstehen sei,

„wie die Anhänger der alten Klassenschule behaupten, sondern in der einheitlichen Bewertung und unterschiedslosen Ausbildung aller Begabungs- und Interessenrichtungen, seien sie vorwiegend technisch-werkstätiger, künstlerisch-darstellerischer oder wissenschaftlich-forschender Art“⁵⁶.

Die Mehrzahl der Schulreformer übersah jedoch, dass die unterschiedliche soziale Herkunft auch unterschiedliche und unentwickelte Interessen- und Begabungsrichtungen hervorgebracht hatte und die *Startbedingungen* des Einzelnen in *seiner* Schulkarriere höchst unterschied-

52 F. Hilker, Die Jugend in der neuen Gesellschaft, in: Danziger/Kawerau, a.a.O. (Anm. 7), S.102-113, Zitat S.106.

53 Ebd.

54 P. Oestreich, Die Erziehungsnot und die notwendige Schule, in: Menschenbildung. Ziele und Wege der entschiedenen Schulreform, Berlin 1922, S.1-28, Zitat S.23.

55 W. Mies, Schule und Jugend, in: Danziger/Kawerau, a.a.O. (Anm. 7), S.77-86, hier S.86.

56 Hilker, Die Jugend, a.a.O. (Anm. 52), S.106; vgl. W. Keim (Hg.), Kursunterricht – Begründungen, Modelle, Erfahrungen, Darmstadt 1987.

lich waren. Die prononcierte Förderung von Begabungen und die damit verbundene didaktisch-methodische Differenzierung enthielt somit auch Gefahren einer schleichenden sozialen Differenzierung, welche „die speziellere Züchtung ... in der Klasse, der der einzelne durch Geburt angehört“⁵⁷, verstärkte. Auch die durchgängige didaktische Orientierung auf Formen einer selbstinitiierten und selbstgesteuerten Tätigkeit des Individuums enthielt diese Ambivalenz, insofern die jungen Menschen unterschiedliche Voraussetzungen für derartige Arbeitsformen mitbrachten; auch hier machte sich die soziale Herkunft der Einzelnen bemerkbar.

Die Entschiedenen Schulreformer forderten, um möglichst frühzeitig sozial bedingten Benachteiligungen zu begegnen, frühkindliche Förderung über Kinderkrippen und Kindergärten.

Die Variabilität der Lehrpläne

Der Verzicht auf normative Zielstellungen der Schule und ihre Ersetzung durch die sich ständig wandelnden Bedürfnisse der Jugend befreite einerseits die Individualitätsentwicklung von gesetzten Normativen einer bürgerlichen Interessen gehorchenden Klassenschule.

„Erst nachdem in dieser Weise Klarheit darüber geschaffen ist, daß an Stelle der Ziele der Schule, wie man es früher verstand, das Bedürfnis der in der geschichtlichen Dialektik heranwachsenden und von ihr bestimmten Jugend zu setzen ist, kann Form und Inhalt des Lehrplans bestimmt werden.“⁵⁸

Damit verband sich vielfach die Ablehnung verbindlicher Lehrpläne, die in Stoff- und Stundenplänen zeitliche und stoffliche Proportionen vorschrieben oder empfahlen.

„Verbindliche Stoffpläne werden nicht aufgestellt. Der ordnende Grundsatz aller Schularbeit ist die Entfesselung schöpferischer Kräfte im Kinde. ... An Stelle der Lehrpläne tritt der Arbeitsplan der Lebens- und Arbeitsgemeinschaften Stundenpläne fallen fort. Für den Fortgang der Arbeit ist das wechselnde Bedürfnis der Gemeinschaft und der natürliche Ablauf der Arbeit selbst, d.h. der aller wissenschaftlichen, künstlerischen

und technischen Arbeit innewohnende gesetzmäßige Zwang zur Vollendung entscheidend.“⁵⁹

Die Lehrplanarbeit ging von den alltäglichen Bedürfnissen aus, „die durch die natürliche Entwicklung und die gesellschaftliche Lage dieser Schüler bedingt sind und sich mit der Veränderung der allgemeinen gesellschaftlichen Lage wandeln“⁶⁰. Solche Aussagen erschienen als befreiend und progressiv gegenüber der Dressur staatlich verordneter Lehr- und Stundenpläne. Zugleich wandten sie sich aber auch gegen die systematische Vermittlung eines Grundwissens an Bildungsinhalten, zu denen die Mehrheit der Schüler außerhalb der Schule keinen Zugang mehr hatte. Ebenso erzeugten sie die Gefahr der Beliebigkeit von Arbeitsplänen, die nämlich von den jeweiligen Schulkonferenzen oder sogar einzelnen Klassengemeinschaften abhingen. Deshalb gab es auch im Bund Entschiedener Schulreformer deutlich warnende Stimmen, die sich sowohl „von der Autoritätsstarre der alten Schule“ als auch „von dem Freiheitsüberschwang der ebenfalls einseitigen Pädagogik ‚vom Kinde aus‘ distanzierten“⁶¹.

Vorrang formaler vor materialer Bildung

Eine ähnlich ambivalente Sicht ergibt sich in Bezug auf die Favorisierung methodischer Elemente in der Bildung. Die Schule vermittelt „nicht Kenntnisse, sondern förder[t] in Kindern und uns die Fähigkeit zum Erkennen [und] ... die Kraft, aus körperlicher und geistiger Bedarfswirtschaft das Leben zu formen.“⁶² „Mit dem Grundsatz materieller Bildung wird rücksichtslos gebrochen. Kenntnisse und Fertigkeiten sind natürliche Ergebnisse schaffender Arbeit, nicht Selbstzweck des Unterrichtes.“⁶³ Aber die Orientierung auf eine formale Bildung – das Lernen zu lernen – führte dazu, dass Bildungsinhalte letztlich austauschbar und nebensächlich wurden, somit der Zugang zu einer systematischen Bildung gerade für Schüler aus bildungsfernen Bevölkerungsschichten erschwert war. Nur wenige Repräsen-

57 Karsen, Lehrplan, a.a.O. (Anm. 9), S.35.

58 Ebd., S.37.

59 Richtlinien und Grundsätze, a.a.O. (Anm. 44), S.54.

60 Karsen, Lehrplan, a.a.O. (Anm. 9), S.37.

61 Hilker, Die Jugend, a.a.O. (Anm. 52), S.105.

62 T. Oelfken, Grundschulbesuche, in: Danziger/Kawerau, a.a.O. (Anm. 7), S.141-145, Zitat S.142.

63 Richtlinien und Grundsätze, a.a.O. (Anm. 44), S.54.

tanten reformpädagogischer Schulen, wie z.B. Fritz Karsen, erkannten, dass auch die amerikanischen Vertreter des Projektgedankens wie John Dewey oder William Heard Kilpatrick eine Sonderbetonung der Techniken und Methoden ablehnten, weil sie den „Unterricht in eine Zweiheit“ zerrissen, „in eine sinnvolle soziale Arbeit und in sinnloses oder mindestens in seinem Sinn nicht begriffenes, individuelles Lernen mit listigeren Methoden“⁶⁴.

Abbau von Leistungsdruck

Nahezu alle Richtungen der „Reformpädagogischen Bewegung“ stimmten darin überein, den *Leistungsdruck aus der Schule zu entfernen*. Viele der Versuchsschulen hoben deshalb den Versetzungszwang auf, verzichteten auf Zensuren und Prüfungen als Zugangs- und Zulassungsberechtigungen in Schullaufbahnen und wollten so dem Einzelnen ermöglichen, seine Individualitätsentwicklung frei von äußeren Zwängen und den individuellen Möglichkeiten gemäß zu nehmen. Das eigene Lerntempo entschied auch über den jeweiligen Entwicklungsfortschritt und den individuellen Bildungsforgang. Die Rücknahme des Leistungsdrucks aus der Schule war ohne Zweifel eine wesentliche Befreiung der Kinder aller sozialer Schichten. Gerade aber für Kinder aus sozial schwachen Schichten bedeutete jedoch der Abbau von regelmäßiger, durchschaubarer Leistungsforderung und -bewertung auch einen Verzicht auf individuell abrechenbare nächste Stufen individueller Entwicklung, eine Reduzierung positiver Leistungserlebnisse und damit letztlich einen Abbau von Leistungsmotivation und Leistungsanreiz.

Insofern verbanden sich mit dem didaktischen Konzept der selbsttätigen gemeinschaftlichen Erarbeitung der Bildungsinhalte, der angestrebten Begabungsentwicklung aller Kinder, des Abbaus von Leistungsdruck und der Favorisierung methodischer Momente auch ein Verzicht auf eine verbindliche systematische intellektuelle Grundbildung – und trotz erklärter gegenteiliger Absichten – auf eine planmäßige Leistungsentwicklung aller Schüler. Gerade für benachteiligte Kinder aus sozial schwachen und bildungsfernen Familien bestand zumindest die Gefahr,

dass eine solche didaktische Orientierung die soziale Stigmatisierung und soziale Selektion verstärkte, so wie sie den Kindern aus sozial privilegierten Familien erweiterte Spielräume eröffnete. Insofern unterlag auch die „Reformpädagogische Bewegung“ den Arbeitsverhältnissen einer „unbefreiten Gesellschaft“⁶⁵.

7. Rezeptionsgeschichte und Forschungsstand

Emanzipatorische Vorstellungen der Reformpädagogik zur Herausbildung von Individualität standen im krassen Gegensatz zu einer nationalsozialistischen Ideologie, für die der Einzelne nur in der (Zwangs-)Gemeinschaft seine Existenzberechtigung überhaupt erhielt und der Gedanke von Führer und Gefolgschaft bindend war.

In den Westzonen und der späteren BRD fanden im Zuge des allgemeinen restaurativen Klimas Individualitätsdiskurse der Weimarer Republik keine Fortsetzung. Erst die Alternativschulbewegung der 1970er Jahre griff auf reformpädagogische Debatten und Modelle der 1920er Jahre zurück,⁶⁶ wobei im Mittelpunkt allerdings weniger Fragen der Individualität, als der Kritik an der autoritären Institution Schule und deren Erziehungskonzept standen. Gleichwohl gingen Vorstellungen einer kindzentrierten Pädagogik, einer Orientierung auf Selbsttätigkeit und Selbsterfahrung, wie sie für viele Reformschulen der 1920er Jahre charakteristisch waren, in Alternativschulprojekte wie die Glockseeschule in Hannover und die Laborschule in Bielefeld ein.

In der Sowjetischen Besatzungszone und späteren DDR standen in den ersten Jahrzehnten der Aufbau einer neuen Schulstruktur, die Sicherung einer hohen wissenschaftlichen Allgemeinbildung in einer Einheitsschule und die Förderung sozial benachteiligter Kinder im Vordergrund. Bis in die 1950er Jahre gab es vereinzelte Versuche, Reformideen zu realisieren, ohne dass es dazu einer gesonderten Indi-

65 J. Heydorn, Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Frankfurt/M. 1970, S.260.

66 Vgl. W. Keim, Zur Reformpädagogik-Rezeption in den alten Bundesländern – Phasen, Funktionen, Probleme, in: A. Pehnke (Hg.), Ein Plädoyer für unser reformpädagogisches Erbe, Berlin 1992, S.111-139.

64 Karsen, Lehrplan, a.a.O. (Anm. 9), S.39.

vidualitätsdiskussion bedurft hätte. Es dominierte ein naiv-deterministisches Verständnis des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft bzw. Individuum und Kollektiv. Begabungserkennung und -förderung waren diskreditiert. Erst in den 1980er Jahren wurde in Folge einer allgemeinen philosophischen und kulturwissenschaftlichen Individualitätsdiskussion, u.a. im Anschluss an Lucien Sève und Adam Schaff, auch konzeptionell ein erweitertes Individualitätsverständnis zum Bestandteil schulpolitischer Richtlinien. Aber auch hier blieb es bei der Vorstellung, Individualität ließe sich auf individuelle Besonderheiten (Edgar Drefenstedt) oder auf individuelle Lernwege (Helmut Weck) reduzieren. Als Unterrichtsgrundsatz blieb die Einheit von Einheitlichkeit und Differenzierung wesentliches didaktisches Prinzip (Lothar Klingberg). Im Vorschulbereich versuchten Hans-Georg und Gerlinde Mehlhorn in Leipzig auch individualitätsbegründete strukturelle Wege differenzierter Bildung zu öffnen. Einfluss auf die Individualitätsdiskussion nahm die Rezeption der Schriften Wassili Suchomlinskis, der – Korczak zitierend – aufgefördert hatte: „Vergewaltigt nicht die Seele des Menschen, beobachtet aufmerksam die Gesetze der natürlichen Entwicklung eines jeden Kindes, seine Besonderheit, Bestrebungen und Bedürfnisse.“⁶⁷ Mit der Wende erfuhren reformpädagogische Konzepte und Modelle in der DDR durch basisdemokratische Kräfte einen kurzzeitigen Aufschwung, der wesentlich durch das Individualitätsparadigma – als Reaktion auf zuvor erfahrene „Zwangskollektivität“ – getragen wurde.

Seit den 1990er Jahren zeichnen sich unter dem Aspekt der Individualitätsdiskussion vor allem Versuche ab, eine sog. „Neue Lernkultur“ zu konstituieren, die individualisiertes mediales Lernen mit erfassen will.⁶⁸ Die differenzierten Formen (E-Learning, Blended learning, Computerunterstützter Unterricht, E-Collaboration, Distance Learning, Homeschooling) orientieren sich

an Theorien der Selbstorganisation (self-directed learning, Selbstassessment), der Autopoiesis, der Kompetenzentwicklung und -bewertung und kennzeichnen eine Reformorientierung, in der Individualität wesentlicher Bezugspunkt schulischen Lernens werden soll. Diese Orientierung ist jedoch vielfach der Forderung untergeordnet, die Beschäftigungsfähigkeit, Flexibilität und den Unternehmensgeist des Einzelnen unter wechselnden und unberechenbaren Verwertungsbedingungen zu sichern. Die Formel, dass der Einzelne „Unternehmer seiner eigenen Arbeitskraft“ werden müsse, bildet die vorläufige Kulmination ökonomisch orientierten Individualitätsstrebens. Auch die praktischen schulischen Gestaltungsversuche öffnen nicht nur Räume einer verstärkten Zuwendung zur Individualität, sondern enthalten Tendenzen einer Infantilisierung und Kommerzialisierung, die letztlich individuelle Subjektivität einschränken. Vor allem in der Erwachsenenbildung wird der Zugang zur Individualität durch perfektionierte Test- und Selbsttestmethoden erschlossen, um alle Seiten des Individuums auf ihre ökonomische Verwertbarkeit zu prüfen und das Individuum sich selbst durch ein perfektioniertes Selbstmanagement der Kapitalverwertung zu unterwerfen.

Für die Schule wird die theoretische Diskussion auf die Sicherung von Basis- und/oder Schlüsselkompetenzen für möglichst viele Kinder orientiert. Methoden- und Kommunikationstraining, Meritentafeln, Trainingsräume, Vereinbarungskulturen, Vergleichsarbeiten dienen schon von der Zielvorstellung her nicht der Herausbildung von Individualität, sondern eines perfektioniert ausgerichteten individuellen Wirtschaftssubjektes, das in seiner Subjektivität leichter einer fremdbestimmten Kapitalverwertung unterworfen werden kann. Durch frühkindliche Bildung und Begabungsentwicklung sollen die kindlichen Leistungsdispositionen frühzeitig herausgebildet werden. Dabei zeichnet sich eine weitere Diskursorientierung ab, die Individualität an neurophysiologische Grundlagen der Hirnforschung zu binden und, indem die Willensfreiheit des Individuums bestritten wird, ein biologistisches Menschenbild durchzusetzen.⁶⁹

67 W. Suchomlinski, *Mein Herz gehört den Kindern. Aufzeichnungen eines Erziehers*, Berlin-Ost 1966, S.14.

68 Vgl. zum Folgenden D. Kirchhöfer/G. Steffens (Red.), *Infantilisierung des Lernens? Neue Lernkulturen – ein Streitfall*, in: *Jahrbuch für Pädagogik* 2006, Frankfurt/M. 2007.

69 Vgl. G. Roth, *Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*, Frankfurt/M. 1997.

Unter einer solchen Sicht gehen Vertreter der Selbstorganisationstheorie unter Nutzung des systemtheoretischen Autonomiebegriffs von einem Menschenbild aus, in dem Menschen sich im Rahmen einer biologisch/neurophysiologischen Organisationsform ständig selbst erzeugen. Auch in diesem Zusammenhang wird zwar die Schichtgebundenheit schulischer Leistungen und die Einschränkung von Durchlässigkeit in der gegenwärtigen Gesellschaft diskutiert, aber nicht zu adäquaten alternativen Schulmodellen hingeführt, die reformpädagogische Vorstellungen hätten aufgreifen können. Auf der Ebene der erziehungswissenschaftlichen Diskussion sind im Zusammenhang mit Kompetenzmessung und -bewertung neuerdings Fragen der Bewertung und der Bewertungskriterien von Individualität in der Diskussion.

Die Besinnung auf reformpädagogische Individualitätsdiskussionen ist heute nicht nur sinnvoll und notwendig, um alternative Möglichkeiten individueller Leistungsentwicklung zu erschließen, sondern auch um den genannten, sich u.a. auf Reformpädagogik berufenden Verzerrungen individualitätsorientierter Diskurse eine wissenschaftlich begründete humane Individualitätskonzeption entgegenzusetzen. Für die Historiographie der Erziehung wäre die Aufarbeitung und Archivierung bisher sträflich vernachlässigter Modelle einer emanzipatorisch- und proletarisch-sozialistischen Reformpädagogik notwendig, die eine systematische Aufarbeitung reformerischer Anstrengungen in den sozialistischen Ländern einschließen müsste.

8. Auswahlbibliographie

a. Quellen

- Benner, D./Kemper, H. (Hg.), Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik, Weinheim 2001.
- Danziger, G./Kawerau, S. (Hg.), Jugendnot. Vorträge, gehalten auf der IX. öffentlichen Tagung des Bundes entschiedener Schulreformer, Leipzig 1922.
- Dirksen, A., Individualität als Kategorie, Berlin 1912.
- Gansberg, F., Demokratische Pädagogik, Leipzig 1911.
- Gläser, J. (Hg.), Vom Kinde aus, Hamburg 1920.
- Henke, F., Die Individualität in der Pädagogik, Leipzig 1924.
- Hilker, F., Deutsche Schulversuche, Berlin 1924.
- Kabisch, R. (Hg.), Aufsätze zeitgenössischer pädagogischer Schriftsteller, Bielefeld 1912.
- Key, E., Das Jahrhundert des Kindes. Studien, neu hg. v. U. Herrmann, Weinheim/Basel 1992.
- Knortz, K., Individualität. Pädagogische Betrachtungen, Leipzig 1897.
- Litt, T., Individuum und Gemeinschaft, Leipzig/Berlin 1919.
- Siemsen, A., Die gesellschaftlichen Grundlagen der Erziehung, Hamburg 1948.
- Uhlig, Ch., Reformpädagogik: Rezeption und Kritik in der Arbeiterbewegung; Quellenauswahl aus den Zeitschriften *Die Neue Zeit* (1883-1918) und *Sozialistische Monatshefte* (1895/97-1918), Frankfurt/M. 2006.

b. Sekundärliteratur

- Hansen-Schaberg, I./Schonig, B. (Hg.), Reformpädagogik. Geschichte und Rezeption, Baltmannsweiler 2002.
- Kirchhöfer, D./Steffens, G. (Red.), Infantilisierung des Lernens? Neue Lernkulturen – ein Streitfall. Jahrbuch für Pädagogik 2006, Frankfurt/M. 2007.
- Neuhäuser, H./Rülcker, T. (Hg.), Demokratische Reformpädagogik, Frankfurt/M. u.a. 2000.
- Pehnke, A. (Hg.), Ein Plädoyer für unser reformpädagogisches Erbe, Berlin 1992.
- Radde, G. u.a. (Hg.), Schulreform – Kontinuitäten und Brüche. Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln, Bd. 1: 1912 bis 1945, Opladen 1993.
- Rülcker, T./Oelkers, J. (Hg.), Politische Reformpädagogik, Bern u.a. 1998.
- Sève, L., Marxismus und Theorie der Persönlichkeit, Berlin-Ost 1973.
- Zur Ambivalenz der Reformpädagogik. Ein Gespräch zwischen Wolfgang Keim und Bruno Schonig, in: Pädagogik und Schulalltag 52 (1997)2, S.193-198.

Religiosität/Spiritualität

Heiner Ullrich

1. Einleitung
2. Transformationen des Religiösen in der Moderne
3. Formen der Religiosität und Spiritualität in der Reformpädagogik
4. Ausblick
5. Auswahlbibliographie

1. Einleitung

In keinem der bekannteren deutschen Standardwerke über die historische Reformpädagogik – weder bei Herman Nohl, Wolfgang Scheibe und Hermann Röhrs noch bei Jürgen Oelkers, Andreas Flitner oder Ehrenhard Skiera – wird die Religiosität und Spiritualität der Reformpädagogik explizit zum Thema gemacht. Gleichwohl ist den meisten Autoren bekannt, wie eng zentrale Ansätze der „Neuen Erziehung“, insbesondere bei Ellen Key, Maria Montessori, Rudolf Steiner und Peter Petersen, mit religiösen und weltanschaulichen Positionen verbunden sind. Für Ralf Koerrenz und Norbert Collmar ist „Religion ... ein Aspekt der ‚Reformpädagogik‘, der bislang viel zu wenig beachtet wurde. Ohne diesen Aspekt bleiben jedoch viele Motivationen der Reformpädagoginnen und Reformpädagogen im Dunkel.“¹ Die bisherige bildungshistorische Forschung muss sich vorwerfen lassen, dass sie im Ausgang von einem eindimensionalen Begriff der Säkularisierung übersehen hat, dass die Entkirchlichung und Entchristlichung der modernen Gesellschaft immer auch von Tendenzen der metaphysischen Wiederbeheimatung und der Re-Sakralisierung der Lebensvollzüge begleitet war.

„Nimmt man zudem die Diskussion zur Kenntnis, die seit der Reichsgründungszeit, verstärkt jedoch um 1900, Intellektuelle, Wissenschaftler und Künstler über die Zukunft der Kultur ihrer

Epoche sowie die Rolle neuer Religion (oder Religiosität) als integrierender Deutungsmacht geführt haben, so kommt man nicht umhin, die enge Beziehung zwischen der kulturell-ästhetischen sowie [pädagogischen] Praxis bildungsbürgerlicher Reformbewegungen und der Suche nach neuer Religion zu thematisieren.“²

Der im Kontext der Lebensreform und der sozialen Frage geführte Kampf der Reformpädagogen gegen die „alte Schule“ richtete sich oft auch gegen die Macht der christlichen Kirchen; das Ringen um die „neue Erziehung“ war zugleich eine Suche nach anderen oder neuen Formen der Religiosität und Gemeinschaft.

Beachtenswerte Forschungsarbeiten zur Religiosität der Reformpädagogen sind erst in den vergangenen beiden Dekaden vorgelegt worden und stellen in der umfangreichen Literatur über die Reformpädagogik bislang nur ein Miniatursegment dar. Die Mehrzahl dieser Studien bezieht sich auf einzelne Reformpädagogen, nur wenige auf das Verhältnis von Reformpädagogik und Religion insgesamt. Ralf Koerrenz (1989)³ und Fritz Osterwalder (1998)⁴ arbeiten

1 R. Koerrenz/N. Collmar (Hg.), Die Religion der Reformpädagogen. Ein Arbeitsbuch, Weinheim 1994, S.4.

2 J. H. Ulbricht, Religiosität und Spiritualität, in: D. Kerbs/J. Reulecke (Hg.), Handbuch der Reformbewegungen, Wuppertal 1998, S.495.

3 Vgl. R. Koerrenz, Hermann Lietz. Grenzgänger zwischen Theologie und Pädagogik. Eine Biographie, Frankfurt/M. 1989.

4 Vgl. F. Osterwalder, Der Erzieher als nationaler Prophet. Nation, Seele, Kind und Entwicklung – liberale Theologie als Kontext deutscher Reformpädagogik, in: T. Rülcker/J. Oelkers (Hg.), Politische Reformpädagogik, Bern 1998, S.125-149.

die enge Verbindung von Pädagogik und evangelischer Theologie in den Landerziehungsheimen von Hermann Lietz sowie Koerrenz (1996)⁵ in einer weiteren Studie für den Internatsgründer Bernhard Hell heraus. Die Bedeutung von Ellen Keys „Lebensglauben“ für ihre Kindheitsutopie bildet einen Schwerpunkt in der Untersuchung von Reinhard Dräbing (1990)⁶. Die religiösen Züge in der Pädagogik Maria Montessoris werden bislang hauptsächlich in der Rezeption ihrer Liturgie für Kinder und ihres Programms für eine „Kosmische Erziehung“ thematisiert⁷. Die lebenslange enge Beziehung zwischen der Reformpädagogik Peter Petersens und dem Neuprotestantismus steht schließlich im Mittelpunkt zweier Publikationen von Hein Retter (1995; 2007)⁸. Eine Darlegung der weltanschaulichen Grundzüge der Waldorfpädagogik Rudolf Steiners und ihrer Rezeption im 20. Jahrhundert liefert die Monografie von Heiner Ullrich (2011)⁹. Den Blick auf die „Religion der Reformpädagogen“ in Deutschland insgesamt werfen Ralf Koerrenz und Norbert Collmar (1994)¹⁰ mit ihrer kommentierten Sammlung von Texten deutscher Reformpädagogen zum Streit über die Abschaffung oder Beibehaltung des schulischen Religionsunterrichts. Die bislang umfassendste Untersuchung über die Formen der Religiosität im Umfeld der Reformpädagogik hat Meike Sophia

Baader (2005)¹¹ vorgelegt. Sie bereichert das Spektrum der bekannten Reformpädagogen insbesondere durch die Untersuchung der religiösen Züge im Wirken des Künstlers und Lebensreformers Fidus sowie in der Tätigkeit der Lehrerin Alwine Keller in der Odenwaldschule Paul Geheeb's. Der Gewinn ihrer Überblicksstudie liegt nicht in der systematischen Analyse der einzelnen Reformpädagogiken, sondern in der Profilierung der epochaltypischen Spezifika des Religiösen auf dem Gebiet der Neuen Erziehung.

Die hauptsächlichlichen Unterschiede zwischen den vorliegenden Studien betreffen inhaltlich das Verständnis von Religion und methodisch die Tiefe der systematischen Analyse. Überwiegend arbeiten die meisten Autoren im impliziten Anschluss an die theologische Tradition mit einem substanzialen Begriff der Religion als der zumeist institutionalisierten Erfahrungsform eines übernatürlichen Wesens, eines Göttlich-Numinosen bzw. eines Heiligen.¹² Allein Baader bezieht ihre Analysen explizit zurück auf ein funktionales soziologisches Verständnis des Religiösen als Form der Bewältigung von „großen Transendenzen“, die auch in einer individualisierten Weltansicht und in einer unsichtbaren Weise erfolgen kann¹³. Als zentrale Befunde bisheriger Forschung dürfen jedenfalls gelten: Die Reformpädagogen haben „wesentliche, bisher nicht rekonstruierte Impulse aus der Auseinandersetzung mit Religion im Kontext von Modernisierungsprozessen seit der Jahrhundertwende erfahren.“¹⁴ Ihre „vagierende Religiosität“ (Nipperdey) bewegt sich zwischen der – innerchristlichen – Kritik an den erstarrten Normen und Formen der etablierten Amtskirchen und der – außerkirchlichen – Entfaltung neuer Formen des

5 Vgl. R. Koerrenz, *Schule als Gemeinde*. Bernhard Hells schulpädagogische Schriften, Weinheim 1996.

6 Vgl. R. Dräbing, *Der Traum vom „Jahrhundert des Kindes“*. Geistige Grundlagen, soziale Implikationen und reformpädagogische Relevanz der Erziehungslehre Ellen Keys, Frankfurt/M. 1990.

7 Vgl. G. Schulz-Benesch, *Montessori und Religion*, in: *Montessori-Werkbrief* 28(1990)3, S.95-113; vgl. R. Fischer u.a. (Hg.), *Die „Kosmische Erziehung“ Maria Montessoris*, Münster 1999.

8 Vgl. H. Retter, *Theologie, Pädagogik und Religionspädagogik bei Peter Petersen*, Weinheim 1995; ders., *Reformpädagogik und Protestantismus im Übergang zur Demokratie*, Frankfurt/M. 2007.

9 Vgl. H. Ullrich, *Rudolf Steiner. Leben und Lehre*, München 2011.

10 Vgl. Koerrenz/Collmar, a.a.O. (Anm. 1).

11 Vgl. M. S. Baader, *Erziehung als Erlösung. Transformationen des Religiösen in der Reformpädagogik*, Weinheim/München 2005, S.9.

12 Vgl. z.B. die Bestimmung „Religion ist die Auseinandersetzung des Menschen mit der Wirklichkeit angesichts eines Letztgültigen, das die gegebene Wirklichkeit transzendiert“ (F. Oser/P. Gmünder, *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung*, Zürich 1984, S.9).

13 Vgl. H. Knoblauch, *Die Verflüchtigung der Religion ins Religiöse*, in: Th. Luckmann, *Die unsichtbare Religion*, Frankfurt/M. 1991, S.7-41.

14 Baader, a.a.O. (Anm. 11), S.9.

Religiösen. Deren Spektrum reicht vom evolutionistischen Monismus und Nietzscheanismus der Freireligiösen bzw. Freidenker, über die Theosophie und Anthroposophie bis zum Buddhismus. Diese Formen einer neuen „privaten“ Religiosität stellen Antworten auf die Sinnkrise dar, welche die Verwissenschaftlichung der modernen Kultur im 19. Jahrhundert im Milieu der Gebildeten ausgelöst hat.

Im Folgenden soll zunächst ein Überblick über die Transformationen des Religiösen zu Beginn der Moderne gegeben werden, welche sich am besten von einem funktionalen Religionsbegriff her erfassen lassen. Als Religiosität werden dann *alle* Formen der Erfahrung von Transzendenz verstanden, nicht nur solche, die sich an Glaubenssystemen und deren kirchlichen Organisationen orientieren. Mit dem Begriff der Spiritualität wird zusätzlich eine existentielle Grundhaltung erfasst, die in unterschiedlichen weltanschaulichen Kontexten – zumeist in der Traditionslinie des abendländischen Idealismus – den Primat des Geistigen im Menschen postuliert und unter einer „materialistischen“ Moderne leidet.¹⁵

2. Transformationen des Religiösen in der Moderne

a. Das Zeitalter des Positivismus¹⁶ und die Krise der christlichen Religion

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts vollzogen sich im Bewusstsein der Intellektuellen zwei Umbrüche in der metaphysischen Grundeinstellung: die Abkehr von der tradierten Religion und die „Entthronung des Geistes“ zugunsten des Leibes.¹⁷ Den ersten „revolutionären Bruch im Denken des 19. Jahrhunderts“ (Löwith) unternimmt besonders wirkungsvoll Lud-

wig Feuerbach mit seiner radikalen Religionskritik und seiner Anthropologie des Leiblichen, ebenso die Anhängerschaft Charles Darwins mit der Erklärung der Genese des Menschen als Zufallsergebnis der Evolution sowie Friedrich Nietzsche mit der Verkündung des Todes Gottes und der Lehre vom Übermenschen.

Für *Ludwig Feuerbach* ist die Gottesvorstellung nichts anderes als eine Projektion der Menschen. Die Religion hat die Funktion, den Menschen von der ständigen Furcht vor dem Leid und dem Sterben zu entlasten. Zur Kompensation dieses Ohnmachtsgefühls projizieren die Menschen ideale Eigenschaften, z.B. Barmherzigkeit und Güte, auf ein überweltliches, allmächtiges göttliches Wesen. Im Glauben daran, dass Gott als Träger dieser Attribute eine fraglos gegebene übersinnliche Wirklichkeit ist, haben die Menschen bisher nicht durchschaut, dass das göttliche Wesen in Wirklichkeit durch ihre Einbildungskraft von ihnen selbst geschaffen worden ist. Die Lehren der Religionen handeln in Wirklichkeit nicht von den Offenbarungen einer allmächtigen Gottheit und ihrer Wirkungen auf das Weltgeschehen, sie sind vielmehr „Wunscherfüllungen“ der Menschen, in denen sich die Strukturen und Wertorientierungen ihrer Kulturen Ausdruck verschaffen. Die religiösen Texte müssen mit Hilfe der „Umkehrmethode“ als Ausdrucksformen der Menschen, ihrer Verhältnisse und ihrer Sehnsüchte verstanden werden¹⁸. Religion ist also in Wahrheit Anthropologie, nämlich indirekte ideale Selbstdarstellung des Menschen. Deshalb ist die Aufgabe des zeitgenössischen Denkens die Rückverwandlung der Theologie und der ihr nachfolgenden idealistischen Philosophie in eine Anthropologie, d.h. in eine Grundwissenschaft vom Menschen.¹⁹ Diese hat nun nicht mehr von Gott auszugehen, sondern vom Menschen. Und beim Menschen nicht mehr von dessen angeblicher Geistigkeit, sondern unmittelbar von seiner Leiblichkeit mit ihren Bestimmtheiten wie Sinnlichkeit, Sexualität und mitmenschlicher Bezogenheit auf ein Du. Der Mensch ist wesenhaft nicht von der

15 Vgl. A. Solignac, *Spiritualität*, in: J. Ritter/K. Grönder (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 8, Basel 1995, Sp.1415-1422.

16 Bekanntlich hatte der französische Philosoph Auguste Comte in seinen „cours de philosophie positive“ (1830-42) gelehrt, dass der menschliche Geist nach dem Durchlaufen des theologischen und des metaphysischen Stadiums nunmehr in dasjenige der positiven Wissenschaften eintrete.

17 Vgl. W. Schulz, *Philosophie in der veränderten Welt*, Stuttgart 2001⁷, S.369ff.

18 Vgl. J. Salaquarda, *Feuerbach*, in: G. Krause/G. Müller (Hg.), *Theologische Realenzyklopädie*, Bd. 12, Berlin u.a. 1983, S.148.

19 Ebd., S.372f.

Vernunft bestimmt, sondern vom nicht vernünftigen Lebenswillen, dessen Träger der Leib ist.

Der zweite Umbruch im Denken des 19. Jahrhunderts ist die Voranstellung der Erkenntnisse der (Einzel-)Wissenschaften vor die Ergebnisse systematischer Philosophie. Nicht mehr die religiöse Erfahrung oder die philosophische Reflexion, sondern die exakten Natur- und Geschichtswissenschaften sind das eigentliche Medium, in welchem sich der intellektuelle Mensch im nachmetaphysischen Zeitalter des Positivismus zu orientieren hat.²⁰ Das Vertrauen in die Allgemeingültigkeit allein der wissenschaftlichen Erkenntnis verbindet sich mit dem Glauben, dass die Herrschaft der Wissenschaft von sich aus zu einer höheren Stufe der Humanität führe. Die Grundlage für diesen Fortschrittsoptimismus liefert für viele Zeitgenossen nicht mehr die idealistische Geschichtsphilosophie Hegels oder die materialistische eines Karl Marx, sondern in erster Linie das Evolutionsprinzip des Darwinismus. Aus den weltanschaulichen Folgerungen, die viele aus den biologischen Entdeckungen Darwins über die Evolution der Arten ziehen, entspringt ein weiterer Impuls zur Religionskritik. Denn es verbreitet sich nunmehr die Vorstellung einer Entwicklung des Lebens, die nicht durch übernatürliche Kräfte bzw. Ideen gelenkt wird, gleichwohl aber voranschreitet.

Die tradierte Botanik und Zoologie hatte in Anlehnung an Leibniz die Gestaltenfülle der Natur als Ausdruck einer auf Vervollkommnung gerichteten göttlichen Schöpferkraft betrachtet. Diese teleologisch-finale Erklärung der Entwicklung wird durch die Forschungen *Charles Darwins* über „Die Entstehung der Arten“ (1859) zutiefst erschüttert und durch einen kausalmechanischen Entwicklungsbegriff abgelöst.²¹ Darwin demonstriert, dass die Verschiedenartigkeit der Lebewesen und die Zweckmäßigkeit ihres Verhaltens auch ohne die Annahme eines obersten Zwecksetzers allein als Folge ihrer natürlichen Selbsterhaltungsprozesse erklärbar sind. Die Arten sind nicht etwa unabhängig voneinander je für sich geschaffen worden, sondern in einem stetigen, in minimalen Veränderungen

fortschreitenden Gleitprozess entstanden, der sich aus der Selbsterhaltungstendenz der Organismen – dem „struggle for life“ und der Vererbung der günstigeren Eigenschaften – allein erklären lässt.²²

Die neue Sicht Darwins auf die Evolution des Lebendigen und damit auch auf die Genese und Stellung der menschlichen Gattung wurde von nur wenigen seiner Zeitgenossen in ihrer Radikalität mitvollzogen. In seiner großen Anhängerschaft entstehen starke postdarwinistische Tendenzen, die darauf zielen, der Evolution ihren Zufallscharakter zu nehmen und die Naturgeschichte – sowie die Menschheitsgeschichte – als einen sinnvollen Prozess der Höherentwicklung zu begreifen. Der Mensch ist auf dem Weg der natürlichen Zuchtwahl aus der Tierwelt entstanden und ist an einem Punkt der Evolution angekommen, an dem er die Lebensverhältnisse nunmehr selbst immer vollkommener gestalten kann.

„Der Darwinismus hat eine außerordentlich breite Wirkung auf das gebildete Bürgertum ausgeübt. Die Negation der Metaphysik des Geistes zugunsten einer ‚Natürlichkeit‘, die ihrerseits wiederum der wirtschaftlichen Situation des Konkurrenzkampfes entspricht, war ebenso zeitgemäß wie ein gemäßigter Fortschrittsglaube, der sich wesentlich auf die Macht der Wissenschaft stützte, die als solche, wie man meinte, den Trend zur allgemeinen Humanität befördert, insofern sie Vorurteile abbaut. Der Darwinismus wurde ... auch von den Sozialisten akzeptiert.“²³

Der dritte Angriff auf die christliche Jenseitsreligion und gegen die idealistische Metaphysik ging am Ende des 19. Jahrhunderts von der Lebensphilosophie *Friedrich Nietzsches* aus; und ihre Wirkung erstreckte sich weit hinein in das 20. Jahrhundert. „Leben“ wird zum kulturellen Kampfbegriff gegen eine intellektualistisch erstarrte Zivilisation und lebensfeindlich gewordene Religion; „Leben“ wird zu einer Parole für den Aufbruch in eine neue dynamische, jugendliche und schöpferische Kultur. „Leben als das den Geist, die Kultur, aber auch das individuelle Bewusstsein immer schon Tragende und Umgreifende – ... diese Metaphysik des Vorrational-

20 Vgl. ebd., S.567ff.

21 Vgl. J. Howard, Darwin. Eine Einführung, Stuttgart 1996, S.57.

22 Vgl. ebd., S.137.

23 Schulz, a.a.O. (Anm. 17), S.568f.

len, Arationalen, Antirationalen stellt den gesamten abendländischen Rationalismus in Frage und setzt ihn unter Legitimitätsdruck.²⁴ Alles Überkommene wird vor den Richterstuhl des Lebens zitiert und daraufhin befragt, ob es dem Leben dient. Nietzsche sieht seine Aufgabe in der Proklamation eines umfassenden Ja zum irdischen Leben als der einzig gegebenen Wirklichkeit und zur Erfüllung dieses Lebens in der Gegenwart. Er entwertet jeden Vernunftidealismus zugunsten einer Verabsolutierung des Lebens und verwirft jeden teleologischen Glauben an einen Fortschritt der Geschichte zugunsten der schöpferischen Erfüllung des Lebens im Augenblick. Das „Ziel der Menschheit kann nicht am Ende liegen, sondern nur in ihren höchsten Exemplaren.“²⁵ Ein leitendes Ideal Nietzsches ist der Freigeist, der alle tradierten Werte und Glaubensgewissheiten mit Hilfe der Natur- und Geschichtswissenschaften als interessengebundene Projektionen und machtdienliche Ideologien im „Haushalt der Triebe“ entlarvt. Zwar glaubt der Mensch, als Vernunftwesen zu handeln; tatsächlich wird sein Verhalten aber von mächtigen unbewussten Triebregungen bestimmt. Eine zentrale Angriffsrichtung des Freigeistes ist die Lebensfeindlichkeit des Christentums: Es steht mit seiner Lebensverneinung gegen die Natur und das Natürliche, z.B. das machtvolle, heroische und schöpferische Leben. Der Freigeist Nietzsche verkündet den Nihilismus: Die Gottlosigkeit und der Zerfall der Werte sind für ihn die Zeichen der Krise einer Gegenwart, welche die Gefahren der Dekadenz ebenso in sich trägt wie die Chancen der Heraufkunft des Neuen.

„Die Gottlosigkeit ist für Nietzsche ein Ereignis, durch das eine Entwicklung, die fast zwei Jahrtausende lang bestimmend war, abgeschlossen wird. Diesem Ereignis steht man mit Erleichterung gegenüber: man ist Gott endlich ‚los geworden‘, d.h. man ist von ihm frei gekommen; aber ebenso bestimmend ist die Trauer: der gott-lose Mensch hat keinen Halt mehr.“²⁶

Deshalb muss er die nun leer gewordene Stelle des Absoluten selbst besetzen, indem er sich vom Freigeist zum „Übermensch“ entwickelt und neue Wertetafeln zur Steigerung des Lebens aufstellt. Nietzsche betrachtet den Menschen einerseits biologisch in der Perspektive der Evolutionstheorie nur als ein „nicht festgestelltes Tier“; andererseits resultiert aus dieser Sonderstellung für ihn die einzigartige Möglichkeit der tätigen „Selbstzüchtung“ zum Übermensch. Der Übermensch als die zukünftige Bestimmung kann sich aber in einer Zeit, in der die Menschen der Herdenmoral einer christlich-lebensfeindlichen Massengesellschaft folgen, noch nicht verwirklichen. Er bedarf des Willens zur Macht, zur Selbstbejahung des Lebens und zur kreativen Selbsterfüllung im Diesseits. Der Übermensch überwindet durch diese neuen Wertsetzungen den Nihilismus und vollendet durch seine plastische Kraft den schöpferischen Prozess des Lebens.

Die Lebensphilosophie Nietzsches hat trotz ihrer radikalen Kritik des christlichen Glaubens letztlich selber Religionsstil. Dies zeigt der Rekurs auf den Religionsstifter Zarathustra ebenso wie der prophetische Duktus von Nietzsches Aphorismen und Gedichten. Er wirkt als Philosoph und Dichter, Antichrist und Religionsverkünder zugleich. Die höchste Resonanz erfuhren seine Gedanken in der intellektuellen Jugend zwischen den 90er Jahren des 19. Jahrhunderts und dem Beginn des Ersten Weltkriegs – in einer Zeit, die durch die neuen kulturkritischen Aufbrüche der Jugendbewegung, des Jugendstils, der Lebensreform und der Reformpädagogik gekennzeichnet war.

b. Die Entkirchlichung und die Privatisierung des Religiösen

Parallel zur metaphysischen Entwurzelung der Intellektuellen durch Religionskritik, Darwinismus und Lebensphilosophie verstärkten sich um 1900 vor allem in den Metropolen der Industrienationen die Prozesse der Entkirchlichung sowie der Pluralisierung und Privatisierung des Religiösen. Zwar bleibt in den deutschsprachigen Ländern die Konfessionsspaltung weiterhin der zentrale, auch für die Bereiche der Kultur, der Erziehung und der Politik bestimmende Faktor. Das

24 H. Schnädelbach, *Philosophie in Deutschland 1831-1933*, Frankfurt/M. 1983, S.175f.

25 F. Nietzsche, zit. n. M. Fleischer, Nietzsche, in: G. Krause/G. Müller (Hg.), *Theologische Realenzyklopädie*, Bd. 24, Berlin u.a. 1994, S.511.

26 Schulz, a.a.O. (Anm. 17), S.411.

Christentum behält in seiner tradierten kirchlich-konfessionellen Gestalt, die im protestantischen Bereich durch die enge Verbindung von Thron und Altar bzw. im katholischen durch den ultramontanen Bezug auf den Vatikan bestimmt ist, weiterhin seine Vorherrschaft. Doch

„innerhalb der beiden christlichen Kirchen standen konservative, gar fundamentalistische Positionen, die in der Erneuerung kirchlicher Autorität und der biblischen Überlieferung die Lösung der religiösen Krisis sahen, oftmals unversöhnlich denjenigen gegenüber, die allein die Individualisierung des Glaubens sowie die bedingungslose Akzeptanz kultureller Modernität als Chance zum Überdauern der christlichen Heilsschenschaft unter modernen Bedingungen begriffen.“²⁷

Die religiösen Reformtendenzen innerhalb und außerhalb der Kirche kommen insgesamt eher aus dem Protestantismus:

„Die Protestanten waren die Unruhigen und die Reflektierer, sie waren anfällig für Modernität, für den Zeitgeist und seine Trends, ... waren mit der lutherischen Bindung des Gewissens ans Wissen zuerst für die szientifische Religionskritik und dann die Nietzsches und seiner halbwissenschaftlichen Adepten so empfänglich und zugleich hungrig nach säkularen Überzeugungen.“²⁸

Mit den Freireligiösen Gemeinden war innerkirchlich schon im Umfeld der Revolution von 1848 eine frühliberale, dogmenkritische Bewegung entstanden, die sich für eine vernunft- und zeitgemäße Form der Verkündigung und für eine humanistische Toleranz gegenüber anderen Religionen und Weltanschauungen auf der Basis eines menschheitlichen Vernunftglaubens einsetzte. Die Freireligiösen lehnen jede persönliche Gottesvorstellung als eine menschliche Projektion ab. Gott bzw. das Göttliche ist für sie die Bezeichnung für das Unendliche, für die schöpferische Kraft der Natur und für die von den Menschen selbst entwickelten Ideen des Wahren, Schönen und Guten. In der gemeindlichen Praxis der freien Religion können die Menschen sich im

Streben nach Vervollkommnung unterstützen, das ihnen von Natur aus gegeben ist. Jesus Christus ist für sie keine göttliche Erlöserfigur, sondern ein maßgebender Mensch wie viele andere in der Geschichte der Menschengattung. In den „Weihestunden“ der freireligiösen Gemeinden steht das Wort des Predigers im Mittelpunkt; den christlichen Amtshandlungen entsprechend gibt es die Feiern der Namensweihe, der Jugendweihe, der Eheweihe sowie die Totenfeier.²⁹

Die vor und um 1900 massiv einsetzende Ablösung von der Kirche und von der tradierten Religion geschieht im gesellschaftlichen Gefüge von oben und von unten her – in den gebildeten Oberschichten und in der sozialdemokratischen städtischen Arbeiterschaft zugleich. In den Vereinen und Gesellschaften der Freidenker formiert sich eine atheistische Weltanschauung, die sich aus den Quellen der Feuerbachschen Religionskritik, der materialistischen Klassenanalyse und revolutionären Utopie des Karl Marx sowie aus der naturwissenschaftlichen Evolutionslehre speist. In ihrem antichristlichen Atheismus verbinden sich die Freidenker nach der Jahrhundertwende mit der freireligiösen Bewegung und mit monistischen Kreisen (z.B. mit dem Giordano-Bruno-Bund für einheitliche Weltanschauung des Berliner freireligiösen Predigers Bruno Wille und mit dem Monistenbund des Jenenser Zoologen Ernst Haeckel).

Neben den atheistischen Kritikern des Christentums bildeten die durch die faktische Unchristlichkeit ihrer Lebensführung aus den Kirchen ausgewanderten primär bürgerlichen Milieus eine zweite Gruppe der Unkirchlichen.³⁰ Sie fanden ihre „Ersatzreligion“ bzw. die Grundwerte ihres Alltags in innerweltlichen Transzendenzen, z.B. in der Hingabe an die Arbeit oder in der Zentrierung auf die Familie und auf die Erziehung der eigenen Kinder, im Glauben an die besondere menschheitliche Sendung der eigenen Nation oder im politischen Engagement für die Revolution und die Herbeiführung einer besseren Welt, in der Ausrichtung des Lebens auf die

27 Ullrich, a.a.O. (Anm. 2), S.496.

28 Th. Nipperdey, *Deutsche Geschichte 1866-1918*, Bd. 1: Arbeitswelt und Bürgergeist, München 1990, S.527f.

29 Vgl. V. Pitzer, *Freireligiöse Bewegung(en)*, in: G. Krause/G. Müller (Hg.), *Theologische Realenzyklopädie*. Bd. 12, Berlin u.a. 1983, S.567-572.

30 Vgl. zum Folgenden Nipperdey, a.a.O. (Anm.28), S.516ff.

Selbstkultivierung durch eine umfassende historische und naturwissenschaftliche Bildung oder in der quasireligiösen Verehrung und Zelebrierung der Kunst, die ja schon für die Romantiker die höchste Form des Geschmacks für das Unendliche bedeutete. Zeitgenössische Beispiele für den religiösen Anspruch der Kunst sind u.a. die Aufführungen der Opern Richard Wagners in Bayreuth, aber auch die Gesamtkunstwerke der Künstler des Jugendstils z.B. auf der Darmstädter Mathildenhöhe oder die zahlreichen Manifeste der Expressionisten über den Untergang des alten und den Aufstieg des neuen Menschen.

Unter den Anti- und Unkirchlichen entstand um 1900 im gebildeten Bürgertum neben dem Atheismus und den innerweltlichen Quasi-Religionen eine Welle neuer „vagierender Religiosität“. Sie ist bei vielen Suchern, Propheten, Gründern und Lebensreformern der Jahrhundertwende spürbar, in ihrer Wendung gegen den positivistischen Fortschrittsglauben der Zeit, gegen die Auflösung tradierter gemeinschaftlicher Lebensformen, gegen die Entzauberung der Welt durch Wissenschaft, Technik und Ökonomie.

„Die vagierende Religiosität war eine Antwort auf Krisenempfindungen der Zeit, auf die Verunsicherung durch Modernisierungsverluste, auf die Zweifel an den etablierten Sicherheiten, auf die Gefährdung der Personalität und der Kultur der Autonomie durch die ‚ehernen Gehäuse‘ der modernen Zivilisation. Die überlieferte Religion hatte, so schien es diesen Menschen, demgegenüber keine Kraft mehr, aber auch die Gegentradition der aufgeklärten Rationalität war seit Nietzsche unglaubwürdig, ja sie hatte ja in jene Krise der Modernisierung hineingeführt.“³¹

Das Spektrum dieser neuen säkularen Religiosität bzw. Erneuerung einer religiösen Kultur reicht von einem pantheistisch naturmystischen Monismus über die Theosophie, die Wiederentdeckung von Mystik und Mythos und eine religiöse Gestimmtheit in der Literatur bis zu einem rassistisch überhöhten Kult des Neu-Germanentums.³² Die Mehrzahl dieser neuen Formen außerkirchlicher Religiosität waren nicht nur Flucht-

wege aus der Moderne, sondern ebenso Motivationskerne für Reformen auf den verschiedensten Feldern der Kultur, insbesondere auch im Bereich von Erziehung und Bildung.

c. Die neuen Weltanschauungen und die neuen Formen innerweltlicher Religiosität

Viele der im Zeitalter des Positivismus metaphysisch heimatlos gewordenen Intellektuellen, Künstler, Pädagogen usw. wandten sich um 1900 neuen, nicht mehr explizit unter dem Signum der Religion auftretenden Weltanschauungen zu: vor allem dem Monismus, den Varianten des Nietzscheanismus und der Theosophie (bzw. Anthroposophie). In Deutschland war die populärste Weltanschauung mit religiösen Zügen um 1900 der Monismus, sein epochaler Hauptrepräsentant der Jenenser Zoologe und Naturphilosoph Ernst Haeckel. Die im Jahre 1906 im Deutschen Monistenbund zusammengeschlossene Anhängerschaft Haeckels wollte

„den Mächten der Vergangenheit eine überlegene geistige Macht in Gestalt einer einheitlichen, neuzeitlichen Weltanschauung entgegen[stellen] ... Diese Weltanschauung der Zukunft kann nur eine monistische sein, ... die einzig und allein die Herrschaft der reinen Vernunft anerkennt, dagegen den Glauben an die veralteten, traditionellen Dogmen und Offenbarungen verwirft.“³³

Haeckel hatte schon in den 60er Jahren des 19. Jahrhunderts begonnen, die Evolutionstheorie Darwins zu popularisieren und durch eigene embryonale Forschungen über die Parallelität von onto- und phylogenetischer Entwicklung (sog. „biogenetisches Grundgesetz“) empirisch weiterzuführen. Seine populärwissenschaftlichen Schriften, in denen er seinen evolutionären Monismus als naturwissenschaftliche Weltanschauung entfaltete, erreichten eine ungewöhnlich hohe Resonanz in nahezu allen sozialen Klassen. Von seinem berühmtesten Buch „Die Welträtself. Gemeinverständliche Studien über monisti-

31 Ebd., S.527.

32 Vgl. dazu die einschlägigen Beiträge in: Kerbs/Reulecke, a.a.O. (Anm. 2), S.495ff.

33 Gründungsauftrag des Deutschen Monistenbundes, zit. n. J. Hemleben, Ernst Haeckel, Hamburg 1964, S.130.

sche Philosophie“ (1899) wurden bis zum Jahre 1918 ca. 340.000 Exemplare gedruckt, bis 1933 waren es ca. 500.000; hinzu kommen Übersetzungen in 24 Sprachen. Haeckel geht von Darwins Evolutionslehre aus, bezieht aber sogleich die Menschen als die „höchsten organisierten Wirbeltiere“ mit „gemeinsamen Vorfahren in affenähnlichen Säugetieren“ in die Abstammungsgeschichte mit ein. Anders als Darwin, der für die Entstehung des ersten Organismus einen Schöpfungsakt annimmt, geht Haeckel davon aus, dass das Leben aus anorganischer, gleichwohl „beseelter Materie“ entstanden ist. Denn, wenn die phylogenetisch ältesten Vorfahren des Menschen einzellige Urtiere waren und jeder Mensch sich ontogenetisch aus einer einzelnen befruchteten Zelle entwickelt, dann muss die Seele, wenn sie dem Menschen nicht irgendwann von außen „eingehaucht“ wird, bereits in den „Urzellen“ vorhanden oder angelegt gewesen sein.³⁴ Aus den zugleich materiellen und spirituellen Urgebilden der „Moneren“ haben sich mehrzellige Organismen und schließlich die gesamte Artenwelt entwickelt. Anders als Darwin, für den der Fortgang der Evolution von je kontextabhängigen Anpassungsprozessen bestimmt wird, sieht Haeckel in der Entwicklung des Lebendigen das Walten eines Vervollkommnungsgesetzes, das auf eine Steigerung des „Lebenswertes“ gerichtet ist.³⁵

Mit dem Begriff „Monismus“ bezeichnet man eine Lehre, die im Unterschied zum Dualismus (z.B. von Geist und Körper, Gott und Welt, Idee und Materie) die Welt in all ihren Erscheinungen einheitlich aus nur einem Prinzip bzw. nur einer Substanz erklärt. Mit seinem pantheistisch geprägten Monismus schließt sich Haeckel an die Auffassungen Spinozas, Giordano Brunos und Goethes an. Denn anders als im strikten Materialismus ist für Haeckel alles Materielle zugleich belebt, beseelt, spirituell; und anders als für die Atheisten manifestiert sich für ihn im Walten der Naturgesetze die Kraft Gottes bzw. des Göttlichen. Allerdings entfällt für Haeckel durch die In-Eins-Setzung

von Gott und Natur jede personale Gottesvorstellung und Jenseitsorientierung. Als wissenschaftliche Philosophie geht der Monismus von den Fortschritten der Naturforschung, insbesondere von der Evolutionslehre aus und versucht, auf deren Grundlage Richtlinien für die Gestaltung des individuellen Lebens und der Kultur der Gegenwart zu entwickeln.

Die monistische Ethik knüpft empirisch an die Forschungen über die sozialen Instinkte der höheren Tiere an und lehrt – anders als diejenige des Christentums – den Grundsatz „Liebe den nächsten als dich selbst“, d.h. eine Lebensführung im Gleichgewicht von Selbst- und Nächstenliebe. Der höchste Zweck des Staates ist es, unter Berücksichtigung der Entdeckungen der Wissenschaft und der Erfindungen der Technik eine möglichst große Summe von Glück für jeden Einzelnen zu schaffen. In diesem Zusammenhang befürwortet Haeckel theoretisch durchaus auch eugenische Maßnahmen, die auf eine Verminderung des Anteils schwer kranker und schwer behinderter Menschen zielen.³⁶ Denn in der Ausschaltung der Selektion durch die Fortschritte der Medizin sieht er die Gefahr einer Degeneration der Kultur. Haeckel fordert die Trennung von Staat und Kirche sowie die Abschaffung des konfessionellen Religionsunterrichts an den Schulen bzw. seine Ersetzung durch eine vergleichende Religionsgeschichte. Im Lehrplan der reformierten Schulen muss – anstelle der alten Sprachen und der Geschichte – die Natur der Hauptgegenstand des Unterrichts sein sowie die Frage nach einer menschwürdigen Gestaltung der Gegenwart.³⁷

Neben der Ethik hat Haeckel auf der Grundlage seiner Naturforschungen auch eine monistische Ästhetik entworfen. Aus seiner intensiven Beschäftigung mit den Skelettformen der im Meer lebenden Strahlentierchen entwickelt er – in enger Geistesverwandtschaft mit dem idealistischen Morphologen Goethe – eine Lehre von der Genese der idealen organischen Grundformen. Im eindrucksvollsten Dokument seiner ästhetischen Naturbetrachtung, den 100 Abbil-

34 Vgl. K. Hofmann, *Der Naturforscher, Philosoph und Aufklärer Ernst Haeckel*, in: *Aufklärung und Kritik* 2(2000), S.36ff.

35 Vgl. Baader, a.a.O. (Anm.11), S.74.

36 Vgl. P. Weingart u.a., *Rasse, Blut und Gene. Geschichte der Eugenik und Rassenhygiene*, Frankfurt/M. 1992, S.77.

37 Vgl. Hofmann, a.a.O. (Anm. 34).

dungen zumeist wirbelloser Meeresorganismen in seinem Band „Kunstformen der Natur“ (1899-1904), illustriert Haeckel die Evolution der organischen Schönheit von der einfachen bis zur höchsten Ordnung. Die Natur ist die erste und größte Künstlerin, und die Kunst nur spätes Ergebnis der Evolution des Lebens. Die Haeckelschen Zeichnungen der Meeresorganismen dienten denn auch den zeitgenössischen Künstlern des Jugendstils als wichtige Anregungen.³⁸

Haeckels innerster Impuls zielt aber nicht nur philosophisch auf eine Erneuerung der Ideen des Wahren, des Guten und des Schönen auf der Grundlage der modernen Naturwissenschaften, sondern auch und gerade spirituell auf die Begründung einer monistischen Religion, eines neuen Diesseitiglaubens im Zeitalter der Wissenschaften. Als Mitgründer des Monistenbundes ruft Haeckel zur Bildung „freier Gemeinden“ auf, denen als „Andachthäuser“ leer stehende christliche Kirchen dienen sollen. Im Übrigen ist die Kirche des modernen Menschen die Natur, in deren vollkommenem Walten er Gott begegnet. Ernst Haeckels Wirkungen auf das deutsche Geistesleben um 1900 kann man wohl kaum überschätzen. Sein naturwissenschaftlich orientiertes Fortschrittsdenken findet in einem breiten politischen Spektrum von nationalen über liberale bis zu sozialistischen Positionen Resonanz, und die religiöse Gestimmtheit seiner Ideen beseelt und begeistert viele Sinnsucher unter den Dichtern und Künstlern, Gelehrten und Pädagogen des Fin de Siècle und des heraufziehenden neuen Jahrhunderts. Unter seinen intellektuellen Verehrern findet man u.a. die Mitglieder des Berliner Giordano-Bruno-Bundes, darunter zeitweilig auch Rudolf Steiner; unter den Pädagog/innen die Schwedin Ellen Key und zahlreiche Reformen aus der hamburgischen und bremischen Volksschullehrerschaft.

Die Wirkungen der Gedanken Nietzsches über den Tod Gottes und die Selbsterschaffung des Übermenschen sind im Vergleich zum Haeckelschen Monismus eher auf die Elite der kulturkritisch aufbegehrenden bürgerlichen Jugend beschränkt.³⁹

„Da Nietzsche fast per definitionem als dem bürgerlichen Geschmack und der Politik der Bourgeoisie feindlich gesinnt galt, stellte er ein großartiges Reservoir an Themen bereit, mit dem die Avantgarde in eine postliberale Welt aufbrechen konnte. Gerade das erklärt vielleicht die Leichtigkeit, mit der sich bestimmte Bewohner Asconas, manche Lebensreformer, Expressionisten und Anhänger Georges von anarchistisch-libertären zu faschistischen und nationalsozialistischen Positionen zu bewegen vermochten. Im Gefolge Nietzsches vermischten sich viele Arten von Dissens und alle politischen wie kulturellen Einstellungen, die durch eine Neigung zur Abkehr vom Rationalismus charakterisiert waren.“⁴⁰

Das ideelle Zentrum des ästhetischen, lebensreformerischen und religiösen *Nietzscheanismus* bilden die aus der Geniusmetaphysik des Frühwerks stammende Vorstellung von der dionysisch-ekstatischen Selbsterpreisgabe in der vollständigen Hingabe an Kunst und Kult sowie die aus dem prophetischen Gestus des Spätwerks abgeleitete Inspiration der Selbsterschaffung des Übermenschen aus dem Willen zur Macht über die Herdenmoral eines dekadenten Zeitalters. Den libertären Anarchisten und ersten Feministinnen auf dem Monte Verità, den Geistesaristokraten im Kreis um Stefan George und den jungen Expressionisten des „Sturm“ ist gemeinsam die elitäre Vision des einsamen, aber freien Übermenschen, der in seinem künstlerischen Schaffensprozess aus der Masse heraustritt, zugleich aber getragen wird von der Sehnsucht nach metaphysischer Beheimatung in einer neuen Gesinnungsgemeinschaft. Im Münchener Kosmiker-Kreis um Klages und George führt diese Sehnsucht zu einer dionysischen Gemeinschaftserfahrung und zur synkretistischen Wiederbelebung archaischer naturreligiöser Kulte. Die Lebensreformer, die sexuelle Befreiungsbewegung, der Feminismus, die Jugendbewegung⁴¹ – „wer

40 Ebd., S.85.

41 Das nietzscheanisch anmutende „Lichtgebet“ eines die Arme ekstatisch zum Himmel erhebenden nackten jungen Mannes auf einem erhabenen Felsen – dieses in Deutschland damals massenhaft verbreitete Bild des Jugendstilkünstlers Hugo Höppener, genannt Fidus, – schmückte in den Wandervogelzeitschriften das Titelblatt der Einladung zum „Ers-

38 Vgl. R. Mann, Ernst Haeckel – Zoologie und Jugendstil, in: Berichte zur Wissenschaftsgeschichte 1990, S.1-11.

39 Vgl. zum Folgenden S. E. Aschheim, Nietzsche und die Deutschen. Karriere eines Kults, Stuttgart/Weimar 1996.

radikal war, fühlte sich zu Nietzsche hingezogen wegen dessen vernichtender Kritik der Bourgeoisie. Zudem bot der Philosoph eine Gegensprache, eine Rhetorik der totalen Erneuerung und des Neuen Menschen, die revolutionäre Impulse zu kanalisieren vermochte, ihre Inhalte aber im Vagen und nicht genau Festzulegenden beließ.⁴²

Die Rezeption von Nietzsches Philosophie hat nicht nur zu einer Abkehr vom christlichen Glauben geführt, sondern auch zu einzelnen Erneuerungsversuchen innerhalb des Protestantismus und zur Neugründung nietzscheanischer Religionen. Gemeinsam ist ihnen die Verherrlichung des Vitalen, insbesondere des Heroischen, und des Irrationalen, speziell des Mythos. Die neuen, nachchristlichen Religionen nietzscheanischer Provenienz tragen das Gepräge eines religiösen Atheismus, säkularen Polytheismus oder kosmischer Mystik ohne Transzendenz. Einer der intellektuell einflussreichsten religiösen Nietzscheaner der Jahrhundertwende ist der Schriftsteller Julius Hart, der in seinem Buch „Der neue Gott“⁴³ die Ablösung des Christentums durch den Pantheismus und diejenige des alten Vatern Gottes durch einen neuen schöpferischen Menschen verkündet. Im Umkreis der „Neuen Gemeinschaft“ der Gebrüder Hart finden sich im damaligen Berlin Intellektuelle wie Gustav Landauer, Martin Buber, Erich Mühsam, das Mitglied des monistischen Giordano-Bruno-Bundes Wilhelm Bölsche sowie Rudolf Steiner. Was sie innerlich zusammenbindet ist der nietzscheanische Glaube an die unbeschränkte Selbsterschaffung des Menschen, an die Erneuerung der Kultur durch die Bildung neuer kultischer Formen der Gemeinschaft.

ten Freideutschen Jugendtag“ der deutschen Jugendbewegung im Oktober 1913 auf dem Hohen Meißner bei Kassel. Vgl. dazu das Kapitel „Fidus' Lichtgebet als Ikone der Lebensreformbewegung: Naturreligion und Sakralisierung des Körpers“ in Baader, a.a.O. (Anm. 11), S.86-122. Zur Religiosität der Jugendbewegung vgl. W. Mogge, Religiöse Vorstellungen in der deutschen Jugendbewegung, in: H. Cancik (Hg.), Religions- und Geistesgeschichte der Weimarer Republik, Düsseldorf 1982, S.90ff.

42 Aschheim, a.a.O. (Anm. 39), S.176.

43 J. Hart, Der neue Gott. Ein Ausblick auf das kommende Jahrhundert, Florenz/Leipzig 1899.

Eine internationale Moderreligion mit der Besonderheit weiblicher Führungsgestalten ist die in der bürgerlich-adeligen Oberschicht um 1900 verbreitete *Theosophie* (späterhin in Mitteleuropa noch stärker bekannt in der Variante der Anthroposophie). Wie der Monismus der Freidenker um Haeckel beansprucht sie, auf wissenschaftlichem Wege die Rätsel der Welt und des Menschen zu erkennen. Auch sie geht von der ursprünglichen Einheit bzw. untrennbaren Verbindung von Materie und Geist aus, aus der sich Welt und Mensch entwickelt haben. Aber in radikaler Opposition zum „materialistischen“ Darwinismus des Zeitgeistes propagiert sie den göttlich-geistigen Ursprung der Welt und des Menschen, wovon das „Geheimwissen“ aller Religionen unmittelbar berichtet. Die Theosophie versteht sich als eine wissenschaftliche Weltanschauung, die es allen Menschen ermöglichen will, zur Erkenntnis der höheren geistigen Welt und dadurch zum Kern aller Religion zu gelangen. Die Jahrhunderte alte theosophische Lehre⁴⁴ gründet sich in vielen Religionen auf Traditionen geheimen Wissens, das von Sehern und Mystikern über alle Zeiten hinweg bis in die Gegenwart weitergegeben worden ist. Dabei handelt es sich um eine in unmittelbarer Erfahrung gegründete, zunächst verborgene, aber durch Gebet, Meditation und Studium erreichbare übersinnliche Erkenntnis, die Einsicht in das Wesen und die Bestimmung des Menschen geben soll. Das spekulative Verlangen, den Glauben durch Wissen zu beweisen, verbindet die Theosophie mit der Alchemie und mit der Astrologie; das Verlangen, die All-Einheit des göttlichen Universums innerlich zu erfahren, rückt sie in die Nähe der Mystik; ein Hang zur Askese kennzeichnet die Lebensführung der Theosophen, weil nur geläuterte Seelen an den höheren Intuitionen und an dem Wunder der Schau des Einen und Ganzen Anteil haben können. Eine Neigung zum religiösen Synkretismus ist für das theosophische Denken ebenso charakteristisch wie ihr esoterischer Grundzug: bislang

44 Vgl. D. W. D. Shaw, Theosophie, in: G. Krause/G. Müller (Hg.), Theologische Realenzyklopädie, Bd. 33, Berlin u.a. 2002, S.393-398; H. Zander, Anthroposophie in Deutschland. Theosophische Weltanschauung und gesellschaftliche Praxis 1884-1945, Göttingen 2007, insbes. Kap. 2-4.

haben nur Auserwählte und besonders Gewürdigte die Erkenntnisse über die höheren Welten erlangen können.

Ohne jeden Bezug auf die christliche Theosophie gründete im Jahre 1875 die spiritistisch begabte Russin Helena Petrowna Blavatsky 1875 in New York die „Theosophische Gesellschaft“, um östliche Religion und westliche Wissenschaft zu einer zeitgemäßen Synthese zu bringen. Anders als die esoterische Tradition geht Blavatsky davon aus, dass die Fähigkeit zur Erkenntnis der geistigen Welten ursprünglich bei jedem Menschen veranlagt ist. Erst unter dem Einfluss des neuzeitlichen Rationalismus und Materialismus sei sie den meisten abhanden gekommen. Die jüngste Entwicklung der Menschheit gibt indes Anlass zur Hoffnung, dass in Zukunft immer mehr Menschen eine neue Hellsichtigkeit gewinnen werden. Über den Weg, auf dem die Fähigkeit zur übersinnlichen Erkenntnis wieder erlangt werden kann, geben die theosophischen Schriften Blavatskys genaue Anweisungen. Dabei wird der Ausbildung einer asketischen und moralisch verantwortlichen Lebensführung und der Meditation eine zentrale Rolle zugesprochen. Nach der Verlegung des Hauptsitzes der Theosophischen Gesellschaft nach Indien (seit 1882 in Adyar bei Madras), von wo aus sie von 1907 bis 1938 durch die Engländerin Annie Besant geleitet wird, werden brahmanische, buddhistische und hinduistische Elemente wie die Reinkarnationslehre und der Karma-Glaube in die theosophische „Geheimlehre“ Blavatskys aufgenommen. Deren Grundzüge sind die folgenden: Nach dem Prinzip der universalen Einheit sind Gott, die Welt und der Mensch wesensgleich. Alles Leben ist ursprünglich eins mit der höchsten Existenz. Die Weltentwicklung vollzieht sich als Heraustreten aus der Einheit und Rückkehr in sie. Die ursprüngliche Einheit hat die siebenfach gestuften Seinsregionen von der höchsten geistigen bis hinab zur untersten physischen aus sich heraus entlassen; im Laufe der Evolution des Universums kehren sie durch einen ansteigenden Vergeistigungsprozess, in welchem die Menschheit eine zentrale Rolle spielt, wieder in die höchste Einheit des Seins zurück. Auch das menschliche Wesen weist dieselben sieben Stufen ansteigender Vergeistigung auf, wobei die meisten Menschen gegenwärtig auf

die untersten vier – den physischen, den ätherischen, den astralischen und den Ich-Leib – beschränkt sind. Die kosmische Aufgabe des Menschen liegt darin, die moralischen und geistigen Fähigkeiten auszubilden, die ihn (wieder) zum Erreichen der höchsten Stufe führen. Die Entwicklung der geistigen Kräfte kann das Ich nicht in einem einzigen Menschenleben erreichen; sie geschieht durch die Reinkarnation des geistigen Ich-Kernes in mehreren aufeinander folgenden Lebensläufen. Nach dem Gesetz des Karma wird das Leben jedes Menschen nicht nur von seinen Taten und Gedanken im Hier und Jetzt, sondern durch die Schicksalsverkettung auch durch diejenigen in seinen früheren Erdenleben bestimmt. Gegenwärtiges Leid und Unrecht kann karmisch gesehen die Folge von Verfehlungen sein, die von einem geistigen Ich vor Jahrhunderten in einer anderen Verkörperung begangen worden sind. Das Entwicklungsziel des menschlichen Lebens ist – sowohl individualbiographisch als auch gattungsgeschichtlich – die Selbstvervollkommnung durch die Vergeistigung aller Lebensprozesse und der Aufstieg bzw. die Rückkehr in die geistig-göttliche Welt.

Die Theosophische Gesellschaft verstand sich als eine internationale und interreligiöse weltanschauliche Gemeinschaft ohne Ansehen der Rasse, der Religion, des Geschlechts und der sozialen Stellung zur Förderung der Religionswissenschaft, Philosophie und Naturwissenschaft und zur Erforschung der übersinnlichen okkulten Phänomene durch die Ausbildung der Erkenntnis der geistigen Welten. Die Theosophische Gesellschaft übte eine beträchtliche Wirkung auf die internationale Frauenbewegung und auf die Reformpädagogik aus, u.a. seit 1899 auf die junge, damals sozialreformerisch engagierte Maria Montessori.⁴⁵ Unter theosophischen Pädagoginnen und Pädagogen konstituierte sich 1915 in London als Keim einer übernationalen Reformbewegung die „Fraternity in Education“, aus der heraus Beatrice Ensor, zunächst zusammen mit *Alexander S. Neill* (1883-1973) die „New Education Fellowship“ entwickelte, deren Vorsitz sie bei der Gründung dieser bis heu-

45 Vgl. M. Schwegman, *Maria Montessori 1870-1952. Kind ihrer Zeit – Frau von Welt*, Darmstadt 2000, S.75ff.

te bestehenden reformpädagogischen Internationale im Jahr 1920 übernahm.⁴⁶ Den größten Einfluss hat die Theosophie auf Rudolf Steiner ausgeübt: auf seiner rastlosen Suche nach einer neuen metaphysischen Heimat bei den Monisten und Nietzscheanern fand er sein endgültiges geistiges Domizil und Wirkungsfeld im Jahre 1902 als Generalsekretär der Deutschen Sektion der Theosophischen Gesellschaft.⁴⁷ Nachdem Annie Besant als Präsidentin der Weltgesellschaft in Adyar die Theosophie immer mehr an den indischen Weisheitslehren orientiert hatte, trennte sich Steiner von ihr und gründete u.a. wegen seiner stärker auf die idealistische Naturphilosophie Goethes und auf das Christentum ausgerichteten „Geheimwissenschaft“ im Jahre 1913 die Anthroposophische Gesellschaft.

3. Formen der Religiosität und Spiritualität in der Reformpädagogik

a. Sittlich-religiöse Erziehung im Sinne des liberalen Protestantismus – die Pädagogik der Gründer der ersten Deutschen Landerziehungsheime

Das im Jahre 1898 auf dem Landgut Pulvermühle bei Ilsenburg im Harz von Hermann Lietz gegründete „Deutsche Landerziehungsheim“ stellte einen neuen Schultyp dar, der sich in seinem Bildungsprogramm von den damaligen (altsprachlichen) Gymnasien und durch seine freie Trägerschaft von den traditionellen kirchlichen und staatlichen Internaten unterscheiden wollte. Eines der Vorbilder war die „New School of Abbotsholme“, das englische Reforminternat Cecil Reddies, an welchem Lietz zuvor unterrichtet hatte.⁴⁸ Zentrale Spezifika des Landerziehungs-

heimes waren der Rückzug auf das Land, die Einheit von Schule und Internat sowie die Lebensgemeinschaft von Lehrern und Schülern. Als Gegenmodell zu den unübersichtlich und anonym gewordenen Lebensformen in der urbanisierten Gesellschaft stellte die insular abgeschlossene und pädagogisch durchgestaltete Welt der Schule, die zugleich Heim war, einen idealen pädagogischen Wirkungsraum dar. Aus der Einheit von Schule und Heim ergaben sich vielfältige praktische, ästhetische und soziale Bildungsmöglichkeiten, die über das fachbezogene, stark intellektualisierte Lernen der regulären Vormittagsschulen weit hinausgehen. In den Landerziehungsheimen bilden Lehrer und Schüler nicht nur eine Lehr-Lerngemeinschaft, sondern auch eine enge Wohn- und Lebensgemeinschaft. Durch das Familienprinzip begegnen sie sich auch als „ganze“ Menschen in ihren privaten Räumen. Als „Familienhäupter“ können und sollen die Lehrer-Pädagogen durchaus zu väterlichen Freunden, Kameraden und Beratern bei Lern- und Lebensproblemen werden. Das große Vertrauen in den Bildungswillen der Heranwachsenden zeigt sich auch in dem hohen Grad an Mitbestimmung und sozialer Verantwortung, der den Schülerinnen und Schülern zugebilligt wird.⁴⁹ Die gemeinsame Regelung der Angelegenheiten im eigenen „Schulstaat“ setzt die Anerkennung der Andersdenkenden ebenso voraus wie die Bereitschaft, über dem Trennenden auch ein Gemeinsames zu sehen.

Die Landerziehungsheime befinden sich mittlerweile schon „auf dem Weg in ihr zweites Jahrhundert“⁵⁰ und ihre Pädagogik hat in nahezu allen bisherigen Standardwerken über die „Reformpädagogische Bewegung“ einen zentralen Ort eingenommen. Dabei hat bis heute die Frage nach der Bedeutung der Religion in der Konzep-

46 Vgl. H. Röhrs, Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf in Europa. Hannover u.a. 1980, S.66; J. Oelkers, Reformpädagogik, in: D. Benner/J. Oelkers (Hg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim/Basel 2004, S.792.

47 Vgl. Ullrich, a.a.O. (Anm. 9), S.40-59.

48 Zu Gründern, Gründungen und Grundlagen der Landerziehungsheime vgl. den Überblick von U. Schwerdt, Landerziehungsheime – Modelle einer „neuen Erziehung“, in: I. Hansen-Schaberg/B. Schonig (Hg.), Land-

erziehungsheim-Pädagogik, Baltmannsweiler 2002, S.52-108; → Beitrag: Schule.

49 Es ist deshalb auch kein Zufall, dass die geschichtlichen Anfänge der Schülermitverwaltung in den Landerziehungsheimen liegen (vgl. dazu u.a. W. Scheibe, Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932, Weinheim/Basel 1994¹⁰, S.128f.).

50 Vgl. W. Harder, Landerziehungsheime auf dem Weg in ihr zweites Jahrhundert, in: Hansen-Schaberg/Schonig, a.a.O. (Anm. 48), S.250-270.

tion und Realisierung dieser ersten „neuen Schule“ der Reformpädagogik kaum eine Rolle gespielt. Dies scheint umso erstaunlicher angesichts der Tatsache, dass die drei Gründer der ersten Heime sämtlich examinierte evangelische Theologen waren (!).

Hermann Lietz (1869-1919)⁵¹ studierte zunächst in Halle, dann in Jena u.a. bei den liberalen Theologen Richard Lipsius und Paul Schmiedel und promovierte in Philosophie bei dem Neudealisten Rudolf Eucken. Unmittelbar nach seinem Theologischen Examen legte Lietz das Oberlehrerexamen ab, um in den staatlichen Schuldienst einzutreten. Als Gymnasiallehrer in der Übungsschule des Spätherbartianers Wilhelm Rein an der Universität Jena lernte er Cecil Reddie kennen, an dessen Internat er ein Jahr zubrachte und den Entschluss zur Gründung des ersten Deutschen Landerziehungsheims in Ilsenburg (1898) fasste.

Paul Geheeb (1870-1961)⁵² studierte Theologie anfangs in Gießen, dann in Berlin bei Otto Pfeleiderer und in Jena bei Lipsius und Schmiedel. Im religionsphilosophischen Seminar bei Lipsius macht er die folgenreiche Bekanntschaft von Hermann Lietz. Nach seinem Theologischen Examen wählte auch er nicht den Pfarrdienst, sondern legte – nach mehrjährigen Tätigkeiten als Hauslehrer und Heimerzieher sowie sozialpolitischem Engagement im linksbürgerlich-alternativen Milieu Berlins – in Jena noch das Oberlehrerexamen für Religion, Philosophie und Hebräisch ab. Von 1902 bis 1906 arbeitete Geheeb als Lehrer und Leiter im zweiten, von Lietz gegründeten Deutschen Landerziehungsheim Haubinda. Danach eröffnete er zusammen mit Wyneken die Freie Schulgemeinde Wickersdorf; nach dem Scheitern der Kooperation gründete er im Jahre 1910 zusammen mit seiner Frau Edith die Odenwaldschule in Oberhambach an der Bergstraße.

Gustav Wyneken (1875-1964) absolvierte das Studium der Theologie an den Universitäten Berlin, Halle, Greifswald und Göttingen.⁵³ Nach

seinem Theologischen Examen promovierte er in Philosophie mit einer Arbeit über Hegels Kantkritik und legte nach einem zweijährigen Ergänzungsstudium sein Oberlehrerexamen in Deutsch und Klassischer Philologie ab. Im Anschluss daran ging er im Jahre 1900 zu Lietz nach Ilsenburg, wo er im Folgejahr die Leitung des ersten Landerziehungsheimes übernahm und „aus Gründen der geistigen Sauberkeit“ seinen Austritt aus der Evangelischen Landeskirche erklärte.⁵⁴ Von Wickersdorf aus bewarb er sich später in den Jahren 1912/13 erfolglos um das Amt des Predigers in zwei freireligiösen Gemeinden.⁵⁵

Die Gründer der ersten Landerziehungsheime hatten also ursprünglich evangelische Pfarrer werden wollen. In Ihrem Studium begegneten sie – vor allem in Berlin und Jena – einigen der Hauptrepräsentanten der damals führenden liberalen Theologie, von deren Grundsätzen sie religiös und pädagogisch zutiefst bestimmt wurden. Die liberale Theologie⁵⁶ setzt einerseits die Dogmen- und Bibelkritik der Aufklärung fort und öffnet sich rückhaltlos den Methoden und Erkenntnissen der modernen Natur- und Geschichtswissenschaften; der Glaube darf der Vernunft und der Wissenschaft nicht widersprechen. Andererseits steht die liberale Theologie als eine Spielart des Kulturprotestantismus religionsphilosophisch in der Tradition des geschichtsoptimistischen Idealismus kantianischer oder hegelianischer Prägung. In der historisch-kritischen Erforschung des Alten und Neuen Testaments sowie der Dogmengeschichte liegen die größten Leistungen dieser überwiegend kirchenkritischen Theologie. Gott wird hier in der Tradition des aufgeklärten Theismus als unerkennbar und unsichtbar gedacht. Sein Wirken offenbart sich in der Weltgeschichte – im objektiven Geist der Kultur ebenso wie im subjektiven des Menschen.

Freie Schulgemeinde Wickersdorf 1906-1945, Bad Heilbrunn 2009, S.27-66.

51 Vgl. die biographischen Angaben bei Koerrenz, Hermann Lietz, a.a.O. (Anm. 3).

52 Vgl. die biographischen Angaben bei M. Näf, Paul Geheeb. Seine Entwicklung bis zur Gründung der Odenwaldschule, Weinheim 1998.

53 Zu Wynekens Lebensgang vgl. u.a. H. Kupffer, Gustav Wyneken 1875-1964, Stuttgart 1970; P. Dudek, „Versuchsacker für eine neue Jugend“. Die

54 Vgl. Koerrenz, Hermann Lietz, a.a.O. (Anm. 3), S.71.

55 Vgl. Näf, a.a.O. (Anm. 52), S.341.

56 Vgl. H. Graß, Theologischer und kirchlicher Liberalismus, in: K. Galling (Hg.), Die Religion in Geschichte und Gegenwart, Bd. 4, Tübingen 1986³, Sp.351-355; M. Jacobs, Liberale Theologie, in: G. Müller (Hg.), Theologische Realenzyklopädie, Bd. 21, Berlin/New York 1991, S.47-68.

Der christliche Glaube soll in einer Kultur bejahender sittlicher Weltgestaltung wirksam werden mit dem Ziel einer diesseitigen Verwirklichung des Reiches Gottes. Der Hoffnung auf eine leibliche Wiederauferstehung und auf ein ewiges Leben bedarf es nicht, denn die schöpferische Kraft der menschlichen Seele wirkt in ihren Werken geschichtlich weiter. Die liberale Theologie sieht Jesus nicht mehr als Gottes Sohn, sondern nur noch als historische Person und damit als einen außergewöhnlichen, maßgebenden Menschen, der als solcher – wie vor ihm die alttestamentarischen Propheten – die Geistigkeit Gottes besitzt. Er will durch sein Beispiel und seine Verkündigung weder eine Religion noch eine Kirche stiften, sondern die Entwicklung der Menschheit auf einen höheren Stand der religiös-sittlichen Verwirklichung der göttlichen Vorsehung voranbringen. Einzelne neuliberale Theologen bleiben nicht bei dieser historischen Betrachtung des Lebens Jesu stehen, sondern gehen den Weg weiter bis zur Vergeschichtlichung der christlichen Religion selbst. Religion ist für sie eine generalisierbare menschliche Struktur („Kern“), die sich in immer neuen zeitgeschichtlichen Prägungen („Schalen“) weiterentwickelt und den Einzelnen dazu veranlasst, sich durch die Versittlichung seines Lebens zum allgemeinen Geist Gottes zu erheben.

Dieser Typus von Religion lässt sich nun – anders als die von Erbsünde und Erlösung durch Gottes Gnade bestimmte orthodoxe kirchliche Lehre – vollständig ins Pädagogische wenden.⁵⁷ Die wahrhaft christliche Erziehung erfolgt durch das sittliche Beispiel des Erziehers in einer pädagogischen Gemeinschaft, die sich mit dem Geistig-Göttlichen in Beziehung setzt und für die das Leben des historischen Jesus das anschauliche Vorbild ist. Der Berliner liberale Theologe Otto Pfleiderer, der Lehrer von Lietz, Geheeb und Wyneken, postuliert eine besondere Affinität zwischen dem von Innerlichkeit und Tatkraft bestimmten „germanischen Volkscharakter“ und der religiösen Botschaft Jesu. Völkerpsychologisch gesehen könnten Juden, Griechen und Römer das rein Geistige im Vorbild des Menschensohnes Jesus nur partiell verstehen. Deshalb kann Pfleiderer die religiöse völlig mit der nationalen

Erziehung in eins setzen und die Bildung des „deutschen Christen“ zur weltgeschichtlichen Aufgabe deklarieren.⁵⁸

Tatsächlich steht das Ideal der Heranbildung einer „deutschen“ religiös-sittlichen Persönlichkeit nach dem geschichtlichen Vorbild des exemplarischen Menschen Jesus von Nazareth im Zentrum der Reformpädagogik von Hermann Lietz.⁵⁹ Das gesamte Leben und Lernen im Deutschen Landerziehungsheim sollte in eine „moralisch-religiöse“ Gesamtatmosphäre eingehüllt sein. Die Religion war Lietz allerdings zu heilig, um nur ein reguläres Unterrichtsfach zu sein; sie sollte alle Lernbereiche durchziehen. Im sprachlichen und geschichtlichen Unterricht sollten die Erzählungen von den Propheten sowie von großen Persönlichkeiten aus der Antike, dem germanischen Mittelalter und der neuzeitlichen protestantisch-idealistischen Tradition (z.B. J. G. Fichte, P. de Lagarde, R. Eucken) als „klassische Bilder religiösen, aktiven Heldentums“ dazu dienen, „Jesu Größe sichtbar zu machen“. Die „eigentliche Religionsstunde“ war das tägliche Gebet. Den Inhalten der christlichen Religion, insbesondere dem Leben Jesu, aber auch der anderen religiösen Genien der Menschheit begegneten die Schüler in den Andachten und „Besinnungsstunden“ in der „Kapelle“ der Internatsschule, wo die Verkündigung des „Erhabenen und Schönen“ durch den Gesang von Hymnen und Psalmen feierlich umrahmt wurde. Der Lehrer-Erzieher der „neuen Schule“ sollte Religion nicht lehren, sondern vor- und mitleben. Er war vom Unterrichtenden

„zum Priester der Menschheit und Gottes im wahren Sinne des Wortes, zum Prophetenjünger geworden. Und wenn er nicht einen starken

58 Eine sozialpolitische Wendung erhält die liberale Theologie im Berliner Kreis um den Publizisten Moritz von Egidy und in der Gesellschaft für Ethische Kultur. In diesen Kontexten engagierten sich u.a. Hermann Lietz und Paul Geheeb – dem innerlichen Vorbild Jesu folgend – im Kampf gegen die soziale Verelendung und gegen den Alkoholmissbrauch in den sozialen Brennpunkten Berlins. (Vgl. H. Röhrs, *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf in Europa*, Hannover 1980, S.117; Näf, a.a.O., Anm. 52, S.119-131, S.191-196.)

59 Vgl. zum Folgenden H. Lietz, *Religion als Lebensstil*, in: Koerrenz/Collmar, a.a.O. (Anm. 1), S.207-212.

57 Vgl. zum Folgenden den wegweisenden Beitrag von Osterwalder, a.a.O. (Anm. 4).

Hauch prophetischen, göttlichen Geistes, wenn er nicht starken ‚Idealismus‘ in sich verspürt, so bleibt er überhaupt ganz von diesem Beginnen ab. ... Jeden der Lehrer sollen [die Schüler] das thun sehen, was Jesus seinen Jüngern und allen Menschen that: vergeben, helfen, bessern, heilen, trösten, ermutigen, lieben.“⁶⁰

Das Verhältnis zwischen dem Lehrer-Erzieher und seinen Schülern ähnelte für Lietz also nicht nur demjenigen von Familienhaupt und heranwachsenden Kindern, sondern auch demjenigen von Prophet und Jüngern bzw. von Abt und Novizen in einer geistlichen Gemeinschaft.

Für Paul Geheeb blieb die persönliche Identifikation mit der geschichtlichen Person Jesu als dem Inbegriff eines vom göttlichen Geist erfüllten Menschen ein zentrales Motiv gerade auch seiner pädagogischen Arbeit. In Jesus sah Geheeb das Vorbild eines Menschen, der durch seine Taten das Leid überwunden hatte. Im Sinne dieses Tatchristentums engagierte sich Geheeb für die Lösung der sozialen Frage und öffnete sich für die Anliegen der Sozialdemokratie und der Frauenbewegung.⁶¹ Als Leiter der Odenwaldschule distanzierte er sich wie Lietz von einem kirchlich gebundenen Religionsunterricht und vertrat stattdessen eine überkonfessionelle Religiosität, die sich sogar für andere Weltreligionen öffnete. Auch Geheeb sieht in den von ihm selbst geleiteten sonntäglichen Andachten in der Aula, in den ebenfalls von ihm ausgewählten und vorgelesenen „Mittagsprüchen“ bei den täglichen gemeinsamen Mahlzeiten, in den Feiern zu Ehren der Schulheroen (Platon, Humboldt u.a.) sowie der großen christlichen Jahresfeste die geeigneten Formen zur Kultivierung des religiösen und moralischen Empfindens. Für Geheeb stellte die Bibel nicht „die“ Heilige Schrift dar; er stellte die Bücher des Alten und Neuen Testaments auf eine Stufe mit anderen maßgeblichen Schriften der Weltliteratur. Einige von diesen – z.B. die indischen Weisheitslehren – standen für ihn in ihrem religiösen Gehalt sogar noch über manchen Kapi-

teln der Bibel. Geheeb betrachtete es als die „vornehmste und heiligste Aufgabe“ seiner Schule, die „über der konfessionellen und kulturellen Differenzierung stehende, allen Menschen gemeinsame und – in ‚Gotteskindschaft‘ – verbindende ursprüngliche Religiosität zu entwickeln und zu betonen.“⁶² Ausdruck von Geheeb's menscheitsreligiöser Gesinnung waren seine engen persönlichen Verbindungen mit Indien in den 1920er Jahren und seine persönliche Begegnung mit dem indischen Philosophen, Pädagogen und Künstler Rabindranath Tagore an der Odenwaldschule im Sommer 1930.⁶³

Wyneken nahm in seiner Pädagogik zwar Abschied vom Christentum, nicht aber von der Religion insgesamt. Der christliche Glaube wurde als ein geschichtlich überholter „Spezialfall des menschlichen Religionsbildungstriebes“ durch den Geist der neuzeitlichen Wissenschaft abgelöst und kam damit an sein Ende. An die zentrale Stelle, die das Christentum im geistigen Leben früher eingenommen hatte, trat nun eine neue Geistes-Religion, die durch die Arbeit an der Weiterentwicklung der Kultur bestimmt war. Angelehnt an Eduard von Hartmanns „Philosophie des Unbewussten“ – in der Spannung zwischen dem Hegelschen Geschichtsidealismus und dem Pessimismus der Schopenhauerschen Willensmetaphysik räsonierend – lautete Wynekens Credo: Die Welt kommt zum Bewusstsein ihrer selbst im Denken der Menschheit; deshalb ist der einzige Zweck des menschlichen Lebens der Dienst am objektiven Geist.

„Solche Kulturbejahung, allein um jenes ewigen Lichtes willen, des Logos, des heiligen Geistes, des einzigen Lichtes, das da in der Welt scheint – sie ist der Kultus der modernen Religion. ... Wir wissen nicht, ob dies unser Tun einen Sinn hat, oder ob alles Sein einst dem kosmischen Tode verfallen ist. Aber wir handeln so, *als ob* wir wüssten, dass, uns unsichtbar, hinter dem Dasein Erlösung und Seligkeit auf ihre Stunde warten.“⁶⁴

60 Ebd., S.209.

61 Vgl. hierzu Näf, a.a.O. (Anm. 52), Kap. III u. V; B. Hanusa, Die religiöse Dimension der Reformpädagogik Paul Geheeb's. Die Frage nach der Religion in der Reformpädagogik, Leipzig 2006, insbes. Kap. 3.

62 Vgl. M. Näf, Paul und Edith Geheeb-Cassirer, Gründer der Odenwaldschule und der Ecole d'Humanité, Weinheim/Basel 2006, S.267.

63 Vgl. ebd., S.269-285.

64 G. Wyneken, Religionsunterricht und Religiöse Erziehung, in: Koerrenz/Collmar, a.a.O. (Anm. 1), S.213-231, hier S.231.

Im Einklang mit dem schon bei Nietzsche anklingenden Mythos der Jugend erwartete Wyneken die Weiterentwicklung der modernen Kultur von der Jugend, welcher er eine besondere Schöpferkraft und Nähe zum Geistigen zuschrieb. In der „Freien Schulgemeinde Wickersdorf“ sollten die Jugendlichen im Medium einer kameradschaftlichen Führer-Gefolgschafts-Beziehung zum Dienst am „objektiven Geist“ erzogen werden und durch die freie Entfaltung ihrer „Jugendkultur“ der Menschheit die Möglichkeit der kulturellen Erneuerung bieten. Die wichtigste Ausdrucksform des Geistes war für Wyneken die Kunst. Deshalb nahmen im Wickersdorfer Schulleben vor allem Theateraufführungen und Konzerte einen außergewöhnlich großen Raum ein. Es versteht sich von selbst, dass der Religionsunterricht für Wyneken keinerlei Berechtigung mehr hatte. In Wickersdorf gab es auch keine Kapelle mehr; aus der Abendandacht wurde die „Abendsprache“, aus der morgendlichen Besinnung das „Morgenvorspiel“. An die Stelle der religiösen Meistererzählungen traten die Poesie und die Musik. Das Kunsterleben sollte die unmittelbare Begegnung mit dem schaffenden Urgrund ermöglichen und damit die Öffnung für das religiöse Grundgefühl, die Erfahrung der Welt des Mythos und die darin aufgehobene Hoffnung auf Erlösung. Auch wenn Wyneken die Welt des christlichen Glaubens weit hinter sich gelassen hatte – die Erziehung blieb auch bei ihm letztlich noch religiös begründet.⁶⁵

Dies lässt sich so nicht mehr für die Pädagogik Kurt Hahns sagen, der die Schule Schloss Salem im Jahre 1920 in engerer Anlehnung an die traditionellen englischen Public Schools von einem philosophischen Menschenbild aus gründete, das platonistischen Orientierungen des Göttinger Neo-Kantianers Leonard Nelson⁶⁶ (siehe Kap. f)

ebenso folgte wie Anregungen des Pragmatisten William James.⁶⁷

b. Der evolutionäre Monismus Ellen Keys und die „Heiligung der Generation“

Mit ihren sensationell erfolgreichen Schriften „Das Jahrhundert des Kindes“ (1902), „Über Liebe und Ehe“ (1904) und „Der Lebensglaube“ (1906)⁶⁸ übte die schwedische Lehrerin und philosophierende Schriftstellerin *Ellen Key* (1849-1926) einen außergewöhnlichen Einfluss auf die Diskurse der Frauenbewegung und der frühen Reformpädagogik in Deutschland aus.⁶⁹ Als kennzeichnend für ihre Gedankenwelt können gelten: erstens eine neue evolutionistische Ethik der individuellen Selbstverwirklichung vor allem auch der modernen Frau in der Liebe, Ehe und Elternschaft, welche vor Eugenik und Euthanasie nicht Halt macht; zweitens die Achtung vor dem Kinde als Individuum, das die Möglichkeit zu einem „Neuen Menschen“ in sich trägt; drittens die daraus sich ergebende „kopernikanische Wende“ zu einer Erziehung vom Kinde aus, die eine Veränderung des tradierten Generationenverhältnisses erforderlich macht; viertens das Ideal einer mütterlich-häuslichen Erziehung und Unterrichtung des Kindes sowie einer „entschulten“ Schule; fünftens die Befreiung des Körpers und eine ästhetische Gestaltung des privaten und des öffentlichen Lebens; sechstens die radikale Kritik am pessimistischen Menschenbild und an der repressiven Moral des christlichen Religionsunterrichts sowie siebtens das politische Engagement für Pazifismus und internationale Solidarität – schließlich für den Sozialismus.⁷⁰ Der

65 Vgl. ebd.; → Beitrag: Pädagogischer Eros.

66 Kurt Hahn und Leonard Nelson kannten sich schon aus ihrer Berliner Kindheit. Im Rahmen seines Studiums in Göttingen besuchte Hahn auch die Seminare Nelsons; dort trug er auch seine ersten „Gedanken über Erziehung“ vor. (Vgl. J. Ziechmann, *Theorie und Praxis der Erziehung bei Leonard Nelson und seinem Bund*, Bad Heilbrunn/Obb. 1970, S.54f.)

67 Vgl. u.a. E. E. Geißler/H.-W. Wollersheim, Kurt Hahns Menschenbild: Kritik an seinen Kritikern, in: *Pädagogische Rundschau* 40(1986), S.267-284.

68 Zur Höhe der Auflagen vgl. R. Dräbing, *Der Traum vom „Jahrhundert des Kindes“*, Frankfurt/M. u.a. 1990, S.6f.

69 Zur Wirkungs- und Rezeptionsgeschichte Ellen Keys in der deutschen Pädagogik vgl. H. Ullrich, *Von der kulturellen Revolutionärin zur Anwältin des Kindes. Zur Rezeption Ellen Keys in den „Geschichten der Pädagogik“*, in: *Pädagogische Rundschau* 58(2004), S.605-621.

70 Vgl. E. Key, *Das Jahrhundert des Kindes. Studien* (zuerst 1902), neu hg. v. U. Herrmann, Weinheim/Basel 1992; M.S. Baader u.a. (Hg.), *Ellen Keys reformpädagogische*

zentrale Impuls des Keyschen Werkes war nicht die Erneuerung der Erziehung, sondern der großangelegte Versuch der Reform des gesamten gesellschaftlichen Lebens. Denn als Reformdarwinistin war sie – wie die amerikanischen Pragmatisten um John Dewey⁷¹ – davon überzeugt, dass die prosozialen Eigenschaften der Menschen vererbbar sind und sowohl zur Sublimierung des Daseinskampfes als auch zur Höherentwicklung der menschlichen Gattung beitragen werden. Die Naturwissenschaften stellten das Wissen zur Vervollkommnung des individuellen und sozialen Lebens zur Verfügung. Den eigentlich tragenden Grund für die Erneuerung der Kultur bildete aber eine neue individuelle Religion, die sie „Lebensglauben“ nennt und die mit ihrem evolutionären Monismus an Haeckel anschließt: „Für diesen [Monismus] ist der unendliche Raum von unendlich kleinen Kraftzentren erfüllt. ... Vom Unorganischen bis zum Organischen, vom Wesen des Menschen bis zu dem des außerirdischen Seins ist alles Seele und alles Materie; das Seelische wie das Körperliche entwickelt sich schrittweise von niedrigen zu höheren Formen.“⁷² Die aufsteigende Bewegung dieser Evolution zeigt sich „in einer immer befreitern und bewussteren Beseeltheit.“⁷³ Der neue religiöse Glaube an die Alleinheit der Welt und an die Höherentwicklung des Menschen steht für Key im Einklang mit der wissenschaftlichen Weltanschauung ihrer Zeit und er befähigt dazu, über sein eigenes Glücksstreben hinauszuwachsen und ideale Ziele anzustreben:

„von dem Bewusstsein der Solidarität des Menschengeschlechts durchdrungen zu sein, und von seiner eigenen Pflicht, sich um des Ganzen willen zu einer reichen und starken Persönlichkeit auszubilden; zu großen Vorbildern aufzublicken; das Göttliche und Gesetzmäßige im Weltall, im Entwicklungsverlauf, im Menschengestalt anzuwenden – dies sind die neuen Handlungen der An-

dacht, die neuen religiösen Gefühle der Ehrfurcht und Liebe, die die Kinder des neuen Jahrhunderts stark, gesund und schön machen werden.“⁷⁴

Keys neue individuelle Religion, die keine Kirche und keine Mittler mehr braucht, stärkt im Gegensatz zur Erbsündenlehre und Jenseitsorientierung des Christentums den Willen zum individuellen Lebensglück und zur sozialen Wohlfahrt. Der „Lebensglaube“ und die aus ihm entspringende „Lebenskunst“ würden die starken Persönlichkeiten hervorbringen, welche die Brücke zum Übermenschlichen darstellen, den Nietzsche prophezeit hatte.⁷⁵

Der Weg zu diesem „höheren Typus Mensch“ führt über „das Bewusstsein von der ‚Heiligkeit der Generation‘. Dieses Bewusstsein wird das neue Geschlecht, seine Entstehung, seine Pflege, seine Erziehung zu der zentralen Gesellschaftsaufgabe machen, um die alle Sitten und Gesetze, alle gesellschaftlichen Einrichtungen sich gruppieren werden.“⁷⁶ Der erste Schritt ist die Heiligung der Mutterschaft, d.h. ihre Veranlassung durch ein tiefes Liebesgefühl und die freiwillige Treue zwischen den Ehegatten sowie durch ihre Verpflichtung auf den eugenischen Grundsatz, bei der Zeugung und Geburt des Kindes die Auswirkungen krankhafter Erbanlagen zu beschränken. Vor der Eheschließung sollte stets ein ärztliches Zeugnis über die erbliche Gesundheit beider Partner vorgelegt werden; denn die Höherbildung der Gesellschaft beginnt mit dem noch ungeborenen Kind. „Die Frau hat ... nur eine Pflicht, ... dass das neue Wesen, dem sie das Leben gibt, in Liebe und Reinheit gezeugt und empfangen sei, in Gesundheit und Schönheit, in voller wechselseitiger Harmonie.“⁷⁷ Die Sorge für die neue Generation ist die große Aufgabe der Frau für die Gesellschaft, für welche sie für eine gewisse Zeit von der Berufsarbeit freigestellt werden muss, um „ihrer Natur folgen“ und ihren Kindern im Binnenraum der Familie ein Heim geben zu können.

Vision. „Das Jahrhundert des Kindes und seine Wirkung“, Weinheim/Basel 2000.

71 Vgl. M. Brumlik, Pädagogik des Perfektionismus: Ellen Key, in: Baader u.a., a.a.O. (Anm. 70), S.51f.

72 E. Key, Der Lebensglaube. Betrachtungen über Gott, Welt und Seele, Berlin 1906³, S.216f.

73 Ebd., S.470.

74 Key, Jahrhundert des Kindes, a.a.O. (Anm. 70), S.219.

75 Vgl. Baader, a.a.O. (Anm. 11), S.152.

76 Key, Jahrhundert des Kindes, a.a.O. (Anm. 70), S.12.

77 Ebd., S.40.

Der zweite Schritt ist die Heiligung des Kindes und die Ausgestaltung einer Erziehung vom Kinde aus.

„Bevor nicht Vater und Mutter ihre Stirne vor der Hoheit des Kindes in den Staub beugen; bevor sie nicht einsehen, dass das Wort Kind nur ein anderer Ausdruck für den Begriff Majestät ist; bevor sie nicht fühlen, dass es die Zukunft ist, die in Gestalt des Kindes in ihren Armen schlummert, die Geschichte, die zu ihren Füßen spielt – werden sie auch nicht begreifen, dass sie ebenso wenig die Macht oder das Recht haben, diesem neuen Wesen Gesetze vorzuschreiben, wie sie die Macht oder das Recht besitzen, sie den Bahnen der Sterne aufzulegen.“⁷⁸

Durch die „Kunst der natürlichen Erziehung“ soll den „neuen Seelen“ der Kinder im Elternhaus, im Kindergarten und in der Schule eine neue Heimstatt gestaltet werden, die ihnen einerseits wieder zu den Entfaltungsmöglichkeiten der Landkinder zurück verhilft, sie andererseits durch die Rekapitulation des kulturellen Erbes der Menschheit zum aktuellen Stand des wissenschaftlichen Wissens unserer Zeit geleitet. Dabei „verbleibt die häusliche Schule mit einer kleinen Gruppe gut gewählter Kameraden immer der ideale Unterricht. Nur da kann alle Rücksicht auf die Individualität genommen werden durch die große Rücksichtslosigkeit gegen Stundenpläne und Kurse, ohne die ein wirklich lebendiger Unterricht nicht möglich ist.“⁷⁹ Die neue Schule soll auch das religiöse Gefühl für die Heiligkeit des Lebens ausbilden, aus dem heraus die neuen Ideale für das zukünftige Handeln entspringen. In völliger religiöser Freiheit soll das Kind in einem religionsgeschichtlichen Unterricht „frei das Lebensmark aus der Bibel schöpfe[n], aus der Weltliteratur, auch der religiösen, z.B. dem Buddhismus; aus der Schilderung großer – auch religiöser großer – Persönlichkeiten, die ein ideales Streben offenbaren.“⁸⁰

Festzuhalten bleibt, dass Ellen Keys Pädagogik vom Kinde aus auf der weltanschaulichen Grundlage einer neuen „Religion des Lebens“ steht. Für Key bewegt sich ihr „Lebensglaube“

nicht im Konflikt, sondern im Einklang mit dem wissenschaftlichen Denken ihrer Zeit, vor allem mit der Evolutionslehre Darwins. Die tradierte christliche Jenseitsreligion wird hier durch eine Diesseitiggläubigkeit abgelöst, die auf die innerweltliche Selbstvervollkommnung des Subjekts und der Gattung gerichtet ist. Im Zentrum der neuen individuellen Religion steht die Heiligung der Liebe, der Zeugung, der Erziehung und der Höherbildung der Gattung.

Von einer damit eng verwandten monistischen Lebensreligiosität waren nach der Jahrhundertwende große Teile der Volksschullehrerschaft in den Hansestädten Bremen und Hamburg inspiriert. Geschart um führende Vertreter der bremischen und hamburgischen Kunsterziehungsbewegung wie Carl Götze und Heinrich Wolgast kämpften sie mit ähnlichen Argumenten wie Ellen Key für die Abschaffung des konfessionell-christlichen Religionsunterrichts an den öffentlichen Schulen.⁸¹ Gerade weil Religion als ein tief innerliches Gefühl von existenzieller Bedeutung für jeden Einzelnen ist, wird ihre Entfaltung durch den Schematismus eines Unterrichtsfaches und durch die ausschließliche Lehre des christlichen Dogmas verhindert. Die christliche Religion war danach ein Relikt aus einer lange zurück liegenden, unaufgeklärten Epoche; ihre zentralen Vorstellungen standen im Widerspruch zu den zeitgenössischen wissenschaftlichen Weltanschauungen des Monismus und Evolutionismus. Als kennzeichnend für das Leben in der modernen Kultur galt ein religiöser Pluralismus, der jeden Monopolanspruch der christlichen Kirchen ausschloss. Bemerkenswert ist, dass der Kampf für die Abschaffung des konfessionellen Religionsunterrichts geradezu religiös motiviert war – aus einem zukunftsoptimistischen „Lebensglauben“ an die Höherentwicklung der Menschheit. Die Schule sollte zu einem „Tempel der Humanität“ (Gansberg) werden, aller Unterricht von religiösem Erleben getragen sein.⁸²

78 Ebd., S.120.

79 Ebd., S.171.

80 Ebd., S.217f.

81 Vgl. Bremer Vereinigung für Schulreform, Rundschreiben aus dem Frühjahr 1905 sowie Auszüge aus F. Gansberg (Hg.), Religionsunterricht? Achtzig Gutachten, Leipzig 1906, in: Koerrenz/Collmar, a.a.O. (Anm. 1), S.23-51.

82 Wie stark der religiöse Impuls noch die Lehrerschaft der Hamburger Lebensgemeinschaftsschulen bestimmt hat, zeigt die Begründung der Pädagogen der

c. Theosophie im christlichen Kontext – „Kosmische Erziehung“ bei Maria Montessori

Trotz ihres Geltungsanspruchs als „*pedagogia scientifica*“ weist die Pädagogik *Maria Montessoris* (1870-1952) zugleich eine durchgängige religiöse Dimension auf.⁸³ Sie kommt in expliziter Weise im Spätwerk der Dottoressa zur Sprache, worin sie ab 1935 ihr Programm einer „kosmischen Erziehung“ entfaltet:

„Das Geheimnis der Erziehung ist, das Göttliche im Menschen zu erkennen und zu beobachten; d.h. das Göttliche im Menschen zu kennen, zu lieben und ihm zu dienen; zu helfen und mitzuarbeiten von der Position des Geschöpfes und nicht der des Schöpfers. Wir haben das göttliche Wirken zu fördern, aber nicht uns an seine Stelle zu setzen, da wir sonst zu Verführern der Natur werden.“⁸⁴

Für die im Zeitalter des Positivismus aufgewachsene, umfassend naturwissenschaftlich gebildete erste Ärztin Italiens führte der Weg zur Erkenntnis der Wirkungen der göttlichen Kräfte über die exakte Beobachtung der Entwicklung des Kindes. Ihren spezifischen Erkenntnisweg, der empirisch und spirituell zugleich sein will, kennzeichnet sie mit folgenden Worten:

„Ich bin eine streng wissenschaftliche Forscherin ... Ich versuche im Kind den Menschen zu entdecken, in ihm den wahren menschlichen Geist,

„Wendeschule“ für ihre Verweigerung des Eides auf die Weimarer Verfassung: „Unser religiöses Empfinden sträubt sich gegen jede Eidesleistung. Frei von jedem Dogma und jeder konfessionellen Schranke fühlen wir uns aufs engste mit den religiösen Menschen aller Zeiten und aller Völker verbunden“ (H. Ullrich, *Schulreform aus dem Geiste der Jugendbewegung: der Hamburger „Wendekreis“*, in: U. Herrmann, Hg., „Mit uns zieht die neue Zeit...“ Der Wandervogel in der deutschen Jugendbewegung., Weinheim/München 2006, S.378).

83 Vgl. W. Böhm, *Maria Montessori. Hintergrund und Prinzipien ihres pädagogischen Denkens*, Bad Heilbrunn/Obb. 1969; Fischer u.a., a.a.O. (Anm. 7); Baader, a.a.O. (Anm. 11), S.265-273; → Beiträge: *Kindorientierung; Vorschulerziehung*.

84 M. Montessori, *Spannungsfeld Kind – Gesellschaft – Welt. Auf dem Weg zu einer „kosmischen Erziehung“*, Freiburg/Br. 1979, S.124.

den Plan des Schöpfers: die wissenschaftliche und religiöse Wahrheit zu sehen. Zu diesem Zweck wende ich meine Studienmethode an, die das Wesen des Menschen respektiert. Ich brauche den Kindern nichts beizubringen: Sie sind es, die mich belehren, wenn man sie in eine günstige Umgebung bringt, sie offenbaren mir, solange ihre Seelen noch nicht verunstaltet worden sind, spirituelle Geheimnisse.“⁸⁵

Die göttlichen Kräfte, die die Erschaffung des Universums und seine Evolution bestimmen, wirken für Montessori geheimnisvoll verborgen auch in der physischen, seelischen und geistigen Entwicklung jedes „normalen“ bzw. „normalisierten“ Kindes. Sie offenbaren sich allerdings nur dann, wenn man dem Kind die Gelegenheit gibt, sich in einer entsprechend vorbereiteten Umgebung gleichsam frei und selbsttätig zu erschaffen. Im Menschenkind als dem bisher vollkommensten Erzeugnis der Schöpfung offenbart sich für Montessori das Mysterium des sich beständig fortpflanzenden und höher entwickelnden Lebens. Das neugeborene Kind kommt nicht nur als materieller Körper, sondern zugleich als „geistiger Embryo“ zur Welt, der sich nach einem „inneren Bauplan“ entwickelt, der für den Erwerb der zentralen Kompetenzen z.B. des Greifens, Gehens und Sprechens „sensible Perioden“ vorsieht. In ihnen kann der „absorbierende Geist“ des Kindes seine spezifischen Entwicklungsaufgaben in vollkommener Weise erfüllen. Die Arbeit des Kindes ist im Gegensatz zu derjenigen des Erwachsenen in hohem Grade kreativ.

„Das Kind ist der Erzeuger des Menschen. Die gesamten Möglichkeiten des Erwachsenen hängen davon ab, inwieweit das Kind diese ihm anvertraute geheime Aufgabe erfüllen konnte. Dem Kind kommt die Stellung eines wirklich Schaffenden vor allem deshalb zu, weil es sein Ziel, die Bildung des Menschen, nicht durch bloßes Ruhen und Nachdenken erreicht. Nein, seine Arbeit ist Aktivität, ist fortgesetztes Schöpferium.“⁸⁶

Das Kind verfügt also über eine, dem Erwachsenen entschwundene privilegierte Geistesform.

85 M. Montessori, zit. n. R. Kramer, *Maria Montessori. Leben und Werk einer großen Frau*, München 1977, S.242.

86 M. Montessori, *Kinder sind anders*, Stuttgart 1986, S.197.

In der vorbereiteten Umgebung des Kinderhauses kann sich in der Arbeit mit dem autodidaktischen Sinnesmaterial die Schöpferkraft des Kindes, mithin das göttliche Prinzip des unendlichen Wachstums offenbaren. Die Methode der freilassenden Führung ermöglicht durch die Konzentration auf die selbst gesetzten Aufgaben den schon „verirrten“ Kindern die Erfahrung der Ordnung, der Stille und des inneren geistigen Wachstums – die „Normalisierung“. Im Schlüsselphänomen der „Polarisation der Aufmerksamkeit“ ereignet sich eine Bekehrung und Rückkehr zur vorher durch die unachtsamen Erwachsenen verschütteten, verborgenen wahren Natur, die das Kind „bei der Schöpfung erhielt und die Gesundheit und Heil in einem bedeutet.“⁸⁷ Die Methode Maria Montessoris ist mithin sowohl die Inszenierung der Bekehrung des Kindes als auch ein Schulungsweg des Erwachsenen zur Dechiffrierung des göttlichen Schöpfungsplanes. Dem Kind kommt damit eine Mittlerfunktion, eine kosmische Mission zu, die sie in den letzten Sätzen in einer ihrer bedeutendsten Schriften mit derjenigen Jesu Christi vergleicht: „Aber das Kind erstet immer wieder und kehrt immer wieder zurück, frisch und lächelnd, um unter den Menschen zu leben. Wie Emerson sagt: das Kind ist der ewige Messias, der immer wieder unter die gefallenen Menschen zurückkehrt, um sie ins Himmelreich zu führen.“⁸⁸

Die enge Beziehung, die Montessori in ihrer Anthropologie des Kindes über diese Metaphorik zur christlichen Religion herstellt, und der Sachverhalt, dass sie während ihres Aufenthalts in Barcelona zu Beginn der 1920er Jahre in ihren liturgischen Schriften ein „Haus der Kinder in der Kirche“ entwickelt hat,⁸⁹ führen zu der weit verbreiteten Ansicht, sie sei „durch ihre ganze Lebenszeit hin Christin gewesen, mit klaren Glaubensaussagen – vor allem in ihren religionspädagogischen Schriften – und in enger Bindung an die katholische Kirche.“⁹⁰ Die Ver-

treter dieser Auffassung berücksichtigen nicht, dass sich Maria Montessori in ihrer Einschätzung der Natur des Kindes nicht vom christlichen Dogma der Erbsünde leiten ließ, ja durch dessen Ablehnung sogar den Bruch mit der römisch-katholischen Kirche in Kauf nahm⁹¹. Außerdem führte sie die Erforschung des immanenten Bauplans und der schöpferischen geistigen Kräfte des Kindes nicht zur existenziellen Begegnung mit dem personalen Vatergott des Christentums, sondern zu einer philosophisch-pantheistischen Gottesvorstellung. In ihrer „kosmischen“ Weltanschauung⁹² geht sie aus von der ursprünglichen prästabilisierten Harmonie bzw. vollkommenen Ordnung aller Kreaturen in einem nach göttlichem Plan geschaffenen Universum. Hierin nimmt der Mensch durch die in ihm wirkenden geistigen Kräfte eine Sonderstellung ein; als „König des Universums“ hat er die Aufgabe, in die Gegebenheiten der Natur einzugreifen und sie zu einer „Super-Natur“ umzuwandeln. Dadurch kann er zugleich Macht über seine eigene Natur gewinnen und im brüderlichen Zusammenschluss mit den anderen Menschen eine dauerhafte Friedensordnung herstellen. In einem Zeitalter, in welchem sich die Menschen von ihrer ursprünglichen Bestimmung entfernt haben, bedeutet die Entdeckung des göttlichen Bauplans in der Entwicklung des Kindes und eine kosmische Erziehung die Möglichkeit der Verwirklichung des göttlichen Plans. In Montessoris kosmischer Weltanschauung verbinden sich pantheistische Grundgedanken der idealistischen Metaphysik mit der religiösen Lehre des gnostischen Mythos vom Ursprung der Welt im göttlichen Ur-Einen, ihrem Fall in die Materie und ihrem Wiederaufstieg zum Geistigen. Der Suche Montessoris nach einer Weltanschauung, in der sich eine kosmische Religiosität – ohne Erbsünde und personalen Gott – mit der exakten wissenschaftlichen Erforschung der Entwicklung des Kindes – als Emanation

87 Ebd., S.152.

88 Ebd., S.221.

89 Vgl. H. Heiland, Maria Montessori. Mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten, Reinbek 1997⁶, S.81f.

90 P. Oswald, Wirklichkeit und Vision. Eine realistisch-visionäre Konzeption und die Ansätze ihrer prakti-

schen Verwirklichung: Montessoris „Kosmische Erziehung“, in: Fischer u.a., a.a.O. (Anm. 7), S.72.

91 Vgl. M. Schwegmann, Maria Montessori 1870-1952. Kind ihrer Zeit – Frau von Welt, Darmstadt 2000, S.168.

92 Vgl. zum Folgenden Oswald, a.a.O. (Anm. 89), S.57ff.

eines göttlichen Planes – verbinden lässt, kam die um die Jahrhundertwende aktuelle Theosophie entgegen. Montessori trat im Jahre 1899 in die Theosophische Gesellschaft ein und behielt jahrzehntelang einen intensiven Kontakt zur Zentrale in Indien (Adyar); sie wohnte dort sogar von 1939 bis 1946 und wurde Zeugin der Ausbreitung ihrer Pädagogik in Indien durch die theosophischen Kreise.⁹³ Die ideellen Affinitäten zwischen der kosmischen Religion Montessoris und der Theosophie Blavatskys und Besants liegen in der Verbindung von wissenschaftlichem Denken und religiöser Erfahrung, in der Vorstellung einer göttlich-geistigen Evolution hin zur Weltharmonie, in der Rede vom Geheimnis der kindlichen Wesenheit und in der Identifikation der Entwicklungskräfte des Kindes als Emanationen eines göttlichen Willens. Ethische und pädagogische Entsprechungen zeigen sich in der Zielsetzung einer weltumspannenden Verbrüderung der Menschen zur Herstellung des Weltfriedens und in einer Akzentuierung der Bedeutung einer gesunden und anregungsreichen Umgebung für eine „normalisierende“ Erziehung des Kindes.⁹⁴ Im Unterschied zu dem an vielfältiges esoterisches „Geheimwissen“ und an die fernöstlichen Weisheitslehren anschließenden Denkgebäude der Theosophischen Gesellschaft bleibt die Theosophie Montessoris „ein sehr allgemeiner religiöser Standpunkt“⁹⁵. Er ist wie jede Art von Theosophie durch das Verlangen gekennzeichnet, alles Wissen unmittelbar auf ein Göttliches bzw. Geistiges zu beziehen und die religiöse Überzeugung nicht nur lebenspraktisch zum Ausdruck zu bringen, sondern sie auch nach der Seite der Erkenntnis hin systematisch zu begründen.⁹⁶ Denn wie die Gnosis ist die Theosophie ein zugleich denkender und glaubender Zugang zum Begreifen der Welt. Die Theosophie Maria Montessoris basiert nicht auf den indischen Weisheitslehren, sondern auf der christlichen Gnosis mit ihrer neuplatonischen Tradition. Für die christliche Theosophie ist der mystische Gedanke kennzeichnend,

„dass es eine Einheit der Seelensubstanz, des Pneuma, zwischen dem göttlichen Selbst und dem innersten Personenzentrum des Menschen gibt und dass das Schema der Desintegration und Reintegration die Wandlungen der Beziehungen des menschlichen zum göttlichen Selbst und die Wandlungen der Gesamtwirklichkeit beschreibt.“⁹⁷

Die menschliche Erkenntniskraft ist selbst Teil der göttlichen Schöpferkraft. Im wahren, von Achtung und Demut getragenen menschlichen Erkennen – z.B. in der Methode Maria Montessoris – blitzt im Blick auf das Kind ein Göttliches auf, das vorher verborgen war. Im Zentrum der Pädagogik Montessoris steht mithin die religiöse Vision des Göttlichen im „normalisierten“ Kind, welche sie mit den Methoden und Konzepten der zeitgenössischen Wissenschaft zu erkennen suchte.

d. Erziehung im Geiste der Anthroposophie – die Waldorfpädagogik Rudolf Steiners

Keine andere Bewegung der klassischen Reformpädagogik ist so umfassend spirituell begründet wie die Waldorfpädagogik Rudolf Steiners⁹⁸. Das fundamentale Anliegen des Goetheforschers, weltanschaulichen Führers und Lebensreformers *Rudolf Steiner* (1861-1925) ist die Erneuerung der mystischen Erfahrung einer Vereinigung der inneren geistigen Welt der Person mit dem in Natur und Geschichte sich offenbarenden göttlichen All-Einen inmitten eines positivistisch-materialistischen Zeitalters. In seiner objektiv-idealistischen Frühphase⁹⁹ explizierte Steiner

93 Vgl. Schwegmann, a.a.O. (Anm. 91), S.78-90.

94 Vgl. Böhm, a.a.O. (Anm. 83), S.130ff.

95 Ebd., S.133f.

96 Vgl. G. Möckel, Theosophie, in: K. Galling u.a. (Hg.), *Die Religion in Geschichte und Gegenwart*, Tübingen 1986³, S.845ff.

97 P. Koslowski, Gnosis und Gnostizismus in der Philosophie. Systematische Überlegungen, in: ders. (Hg.), *Gnosis und Mystik in der Geschichte der Philosophie*, Zürich/München 1988, S.387.

98 Vgl. Ullrich, *Rudolf Steiner. Leben und Lehre*, a.a.O. (Anm. 9); Ch. Lindenberg, *Rudolf Steiner. Eine Biographie*, 2 Bde., Stuttgart 1997.

99 Steiner arbeitete von 1890 bis 1897 am Goethe- und Schiller-Archiv in Weimar an der Edition der naturwissenschaftlichen Schriften Goethes. Er siedelte danach nach Berlin über, wo er sich als philosophisch gebildeter Schriftsteller zunächst monistischen Kreisen (z.B. dem Giordano-Bruno-Bund) annäherte, um schließlich in der Theosophie seine weltanschauliche Heimat zu finden. Ende 1912

zunächst philosophisch-erkenntnistheoretisch und in seinem theosophisch-anthroposophischen Werk (ab 1902) dann esoterisch-suprarational das Grundschema der Gnosis, wonach das Ich durch Unwissenheit oder Schuld in einen Zustand der Entzweiung und Entfremdung von seinem geistigen Ursprung geraten ist, aus dem es durch Selbst- und Welterkenntnis wieder zur universalen Einheit zurückfinden kann. Steiner verstand Anthroposophie nicht als eine Spielart der Esoterik, sondern als eine wissenschaftliche Weltanschauung, die in ihrem Exaktheitsanspruch nicht hinter demjenigen der Naturwissenschaften zurücksteht.¹⁰⁰ Gleichwohl soll der anthroposophische Erkenntnisweg „das Geistige im Menschenwesen zum Geistigen im Weltall führen“¹⁰¹, indem die normalwissenschaftliche Erforschung der physischen Welt um diejenige einer zunächst unsichtbaren, übersinnlichen geistigen Welt erweitert wird.¹⁰² Jedermann soll durch die meditative Schulung seines „Erkenntnisorgan“ bei voller Bewusstheit die Fähigkeiten zur Erforschung der höheren geistigen Welten erlangen können. Auf dem Schulungsweg verlässt er die „herabgelähmte“ begriffliche Form des Alltagsdenkens und schreitet über die imaginative und die inspirative zur intuitiven Stufe des „exakten Hellsehens“ und des „Aufgehens in die ganze Welt“ empor. Nun ist das „Erkenntnisorgan“ geöffnet für die Erfahrung der beiden Grundgesetze dieser vordem okkulten geistigen Welt: dasjenige der Reinkarnation (und des Karma) sowie dasjenige der Entsprechung von Makro- und Mikrokosmos.

In der theosophischen Kosmogonie Steiners geht das Weltall und zugleich der Mensch aus

trennte sich Steiner von der Theosophischen Bewegung wegen tiefgründiger Differenzen in der esoterischen Deutung des Lebens Jesu Christi. Er gründete die Anthroposophische Gesellschaft, für deren Tagungen er von 1914 an mit dem Bau des Goetheanums in Dornach bei Basel die zentrale tempelähnliche Kultstätte schuf.

100 Eine weit ausgreifende Darstellung der Anthroposophie aus einer wissenschaftshistorischen Perspektive bietet: H. Zander, *Anthroposophie in Deutschland. Theosophische Weltanschauung und gesellschaftliche Praxis*, 2 Bde., Göttingen 2007.

101 R. Steiner, *Die Geheimwissenschaft im Umriss*, Dornach 1977, S.299.

102 Ebd., S.393.

dem all-einen geistigen Urgrund hervor; sie reinkarnieren sich in sieben planetarischen Weltaltern bzw. in zahllosen Lebensläufen und erheben sich wieder zurück zur rein geistigen Existenz. So lebt in jedem Menschen ein geistiger „Kern“, der vor der Geburt aus den geistigen Welten herabsteigt, um sich mit der leiblich-seelischen „Hülle“ zu verbinden; im Tode löst er sich wieder von ihr, um sich in einem nächsten Erdenleben wieder zu verkörpern. In der nächsten Reinkarnation erfährt die Seele dann – wie in der Weisheitslehre des Buddha – durch das Karma, d.h. die Schicksalsverkettung – Lohn oder Strafe für die Gedanken und Taten des vorangegangenen Lebenslaufs. Das zweite Grundgesetz der geistigen Welt ist die Entsprechung von Mikro- und Makrokosmos. Als „Krone der Schöpfung“ vereinigt die menschliche Wesenheit die vier Seinsstufen bzw. „kosmischen Wirkkräfte“ in sich: den sichtbaren „physischen Leib“, in dem die mechanischen Gesetze des Mineralreichs gelten; den verborgenen „ätherischen“ bzw. Lebens-Leib, in dem die Wachstums- und Fortpflanzungskräfte wie im pflanzlich-vegetativen Bereich wirken; den okkulten „astralischen“ bzw. Empfindungs-Leib, den Träger der animalischen Seelenkräfte der Triebe, Begierden, Leidenschaften; und das sich reinkarnierende Ich, welches die anderen Glieder dominiert, gestaltet und vergeistigt. Diese vier Wesenheiten sind für Steiner der wichtigste Schlüssel für das Verständnis von Mensch und Welt; ihnen entsprechen z.B. die vier Elemente, die vier Jahreszeiten, die vier Temperamente, die vier Stufen der Erkenntnis etc. In seinen späteren Schriften ergänzt Steiner die „kosmische“ Viergliederung noch um eine „funktionelle“ Dreigliederung der Natur des Menschen, die sich an der alten seelenkundlichen Trias von Denken, Fühlen und Wollen orientiert und diese Seelenkräfte physiologisch im Nerven-Sinnes-System, Atem-Kreislauf-System bzw. Stoffwechsel-Gliedmaßen-System lokalisiert.

Bei der Ausarbeitung seiner pädagogischen Auffassungen lassen sich bei Steiner zeitlich und thematisch drei unterschiedliche Einsätze markieren. Vor der Jahrhundertwende plädierte er seine weltanschauliche Heimat noch zwischen dem objektiven Idealismus Goethes und dem Monismus Haeckels suchende philosophische Schriftsteller Steiner nachdrücklich für eine Modernisierung und Säkularisierung der Bil-

dungsinhalte der Höheren Schulen durch die „Ideen der naturwissenschaftlichen Weltanschauung“¹⁰³. Im Zeitraum zwischen 1906 und 1909 entwickelte der zum Generalsekretär der deutschen Theosophischen Gesellschaft avancierte Steiner seine Grundgedanken über Erziehung in einer Reihe von Vorträgen vor seiner theosophischen Zuhörerschaft.¹⁰⁴ Hier entwarf er den Plan der Erziehung gänzlich aus seiner kosmisch-spiritualistischen Anthropologie, aus der Betrachtung der „*verborgenen* Natur“ des Menschen. Die Entwicklung des Kindes und des Jugendlichen ist demnach als ein Prozess von Wachstum und Metamorphosen zu begreifen, in welchem sich stufenweise nacheinander die mineralischen, vegetativen, animalisch-seelischen und geistigen „Wesenskräfte“ entfalten. Dieser innere Prozess von Wachstum, Verwandlung und Neugeburt lässt sich nach Steiner am äußeren Gestaltwandel des Kindes und Jugendlichen, der sich im kosmischen Rhythmus von je sieben Jahren vollzieht, ablesen. Am Ende des ersten Jahrsiebts ist der Aufbau des „*physischen*“ kindlichen Leibes durch die Wirkung der „*ätherischen*“ Wachstumskräfte von den Zehenspitzen bis zu den bleibenden Zähnen abgeschlossen; nun werden diese körperlichen Wachstumskräfte „geboren“ bzw. „frei“, d.h. sie metamorphosieren sich nun zu Kräften des Lernens; das Kind entfaltet nun seine inneren Sinne und seine Phantasie – es ist schulreif. Im zweiten Jahrsiebt gestalten die noch *verborgenen* „*astralischen*“ Seelenkräfte die Welt der Triebe, Leidenschaften und Gefühle aus. Mit der Geschlechtsreife werden diese astralischen Kräfte „frei“ und verwandeln sich in die Fähigkeiten des begrifflichen Denkens und der menschlichen Urteilskraft. Sie dienen den noch im *Verborgenen* wirkenden „*Ich-Kräften*“ zur Erlangung der intellektuellen und moralischen Mündigkeit, die mit deren „Geburt“ am Ende des dritten Jahrsiebts erreicht wird. Der Bildungsgang des Edukanden stellt sich für Steiner aber nicht nur gemäß der Mikrokosmos-Analogie als

ein aufsteigender Prozess der Entfaltung der Naturkräfte dar, sondern zugleich in der Perspektive der Reinkarnationslehre als ein absteigender Prozess der Wiederverkörperung. Hierin ergreift ein überzeitliches geistiges Ich seinen neuen Körper und durchdringt ihn gleichsam vom Kopf übers Herz bis zur Hand. Nach der vollständigen Verkörperung kann ab dem dritten Jahrsiebt das Ich dann mit der Vergeistigung der Seele und der Gedankenwelt beginnen.

Als die zentralen Aufgaben der Erziehung ergeben sich aus der Mikrokosmoslehre die entwicklungsgemäße Pflege und Stärkung der physischen, psychischen und intellektuellen „Wachstumskräfte“ der Person und der harmonisierende Ausgleich der Einseitigkeiten des Temperaments¹⁰⁵; die Tätigkeit des Erziehers ähnelt hier der des Gärtners und des Heilkünstlers. Aus der Reinkarnationslehre erhält die Erziehung die Aufgabe der Inkarnationshilfe und geistigen Erweckung; der Erzieher wird hier auch zum Priester und Seelenführer des Kindes.

Die revolutionäre Aufbruchstimmung des Jahres 1919 brachte für Rudolf Steiner die Chance, seine Gedanken über Erziehung im Rahmen seines Programms für eine „Dreigliederung des sozialen Organismus“ – nach den Grundsätzen der „*Freiheit*“ der Kultur, der „*Gleichheit*“ in der politischen Gemeinschaft und der „*Brüderlichkeit*“ im wirtschaftlichen Leben – in Stuttgart Praxis werden zu lassen. Die unter seiner Leitung gegründete Einheitliche Volks- und Höhere Schule für die Kinder der Arbeiterschaft der „Waldorf-Astoria“-Zigarettenfabrik ist das wichtigste Ergebnis der „Dreigliederungsbewegung“. In einem zweiwöchigen menschenkundlichen und didaktisch-methodischen Kurs für die von ihm persönlich zusammengestellte Lehrerschaft entwarf Steiner den bis heute verbindlichen pädagogischen Grundriss der Waldorfschule als einer nichtstaatlichen, von einem Elternverein getragenen und kollegial geleiteten koedukati-

103 R. Steiner, *Gesammelte Aufsätze zur Kultur- und Zeitgeschichte* (1887-1901), Dornach 1989, S.232ff.

104 Vgl. R. Steiner, *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft* (zuerst 1907), in: ders., *Luzifer – Gnosis*, Dornach 1987. (GA 34)

105 Steiner greift neben seiner hebdomadischen Lebensalterslehre auch mit seiner Lehre von den vier Temperamenten (phlegmatisch, cholisch, sanguinisch und melancholisch) auf die von mythischen Denkformen bestimmte vorneuzeitliche Menschenkunde zurück. (Vgl. H. Ullrich, *Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung*, Weinheim/München 1991³, Kap. 4-6).

ven Einheitsschule vom ersten bis zum zwölften Schuljahr ohne Leistungsauslese durch Zensuren. Die Lernkultur ist u.a. geprägt durch eine achtjährige Klassenlehrerzeit mit Epochenunterricht, eine starke Betonung der musischen und handwerklich-praktischen Fächer, den Verzicht auf Lehrbücher und durch einen an der Entwicklung der Schüler orientierten Lehrplan. Deren Leistungen werden durch jährliche Berichtszeugnisse in freiem Wortlaut beurteilt¹⁰⁶.

So sehr diese strukturellen Merkmale die Freie Waldorfschule in die Nähe der „Lebensgemeinschaftsschulen“ der frühen 1920er Jahre rücken¹⁰⁷ – in ihrer Schulkultur unterschied sie sich z.B. von den Versuchsschulen¹⁰⁸ durch ihre hochgradige spirituelle Determination und Ritualisierung des Schulalltags. Alle Dimensionen – Raum, Zeit, soziale Mitwelt und Sachwelt – werden aus der Anthroposophie heraus ausgeleitet und auf übergreifende spirituelle Ordnungen bezogen. So wird schon in der den rechten Winkel meidenden Architektur der Waldorfschulen die kleine Welt der Schule „organisch“ nach der kosmischen Gliederung der großen Welt gestaltet. Der Grundriss und die Räume werden in Himmelsrichtung, Lichteinfall, in der Akustik, der Farbgebung und in den Motiven der Bilder auf die Aufgaben einer „ganzheitlichen“, altersgemäßen Erziehung bezogen. Im zeitlichen Rhythmus der Jahrsiebente richtet sich die Erziehung jeweils auf einen anderen „Teil“ der Persönlichkeit des Schülers, von den äußeren Sinnen bis zum innersten Ich fortschreitend. Der Jahreslauf wird durch die Feste und Jahreszeiten, der Monat durch die „Monatsfeiern“ strukturiert, in denen die Schüler vor der gesamten Schulöffentlich-

keit Ergebnisse des Unterrichts darbieten. Der Wochenrhythmus entsteht u.a. durch das Auftragen des Zeugnisspruchs: Jedes Kind der Unterstufe (1. - 8. Jahr) muss zum morgendlichen Unterrichtsbeginn am Wochentag seiner Geburt den ihm vom Klassenlehrer im Zeugnis gewidmeten Spruch vor der Klasse rezitieren; Lehrerkonferenzen sind stets am Donnerstagnachmittag und -abend. Der Rhythmus des einzelnen Tages entsteht dadurch, dass täglich nacheinander die mehr wissensorientierten Fächer („Hauptunterricht“) vor den künstlerischen und praktischen Tätigkeiten unterrichtet werden sollen. Jede Stunde des Unterrichts ist in der Regel so aufgebaut, dass in einem rhythmischen Teil der Wille, im mittleren das Gefühl und im abschließenden Teil das Denken des Kindes angesprochen wird. Die soziale Mitwelt des Schülers wird scharf getrennt in die Zonen des Klassenlehrers und der Fachlehrer. Der Klassenlehrer erteilt als „richtungweisende Autorität“ den Hauptunterricht für die nach den vier Temperamenten gruppierte Schülerschaft seiner Klasse, bevor mit dem Beginn des dritten Jahrsiebts die vierjährige Oberstufe abrupt mit dem Wechsel vom Klassenlehrer- zum reinen Fachlehrerprinzip einsetzt, vom Primat der Person und des Bildes zum Primat der Sache und des Begriffs. Auch im Bereich der Inhalte trifft man auf einen „geordneten Vorstellungskreis“. Dessen Systematik resultiert aus dem Konzept der pädagogischen Konzentration und der genetischen Stufung der Themen bzw. Inhalte. Die Waldorfpädagogik knüpft hier unverkennbar formal an den Kulturstufenplan der Herbartianer¹⁰⁹ an und stellt ihn in ihren eigenen anthroposophischen Kontext. In diesem „pädagogischen“ Lehrplan werden die Entwicklungsstufen des Kindes mit Epochen der Menschheitsgeschichte genetisch synchronisiert. Auf jeder Altersstufe sollen bestimmte Erzählstoffe den fächerübergreifenden Konzentrationspunkt für alle übrigen Inhalte des Schuljahres bilden, vom „Urwissen“ der Märchen im ersten bis zur selbstreflexiven Subjektivität der Moderne im achten Schuljahr. Solche „organischen“ Stufungen finden sich in allen Fächern der Waldorfschule bis hinein in die musikalische und

106 Vgl. H. Ullrich, Freie Waldorfschulen auf dem Prüfstand, in: Stimmen der Zeit 226(2008)5, S.335-349; → Beitrag: Schule.

107 Die Stuttgarter Mutterschule wurde von führenden zeitgenössischen Reformpädagogen – unter bewusster Absehung von ihren spirituellen Grundlagen – als eine der „Versuchsschule der Gegenwart“ betrachtet. (Vgl. F. Karsen, Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme, Leipzig 1923).

108 Vgl. R. Lehberger, Die städtischen Versuchsschulen in der Weimarer Republik, in: I. Hansen-Schaberg/B. Schonig (Hg.), Reformpädagogik. Geschichte und Rezeption. Reformpädagogische Schulkonzepte, Bd. 1, Baltmannsweiler 2002, S.84-120.

109 Vgl. Ullrich, Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung, a.a.O. (Anm. 105), S.119ff.

handwerkliche Erziehung. Durch diesen hohen Grad der Spiritualisierung und Ritualisierung der pädagogischen Arbeit in allen Bereichen der Schulkultur ergibt sich die Sonderstellung der Waldorfschule unter den reformpädagogischen Schulgründungen des 20. Jahrhunderts. Im Hinblick auf das Ausmaß an weltanschaulicher – und das heißt spiritueller – Homogenität darf die Pädagogik Rudolf Steiners innerhalb der Reformpädagogik als beispiellos gelten.

e. Erziehung zum Dienst an der Gemeinschaft – die protestantisch-neuscholastische Pädagogik des Jenaplans bei Peter Petersens

Peter Petersen (1884-1952) betrat mit der Gründung seiner Versuchs- und Übungsschule an der Universität Jena im Jahre 1924 erst relativ spät die Bühne der Reformpädagogik. Zunächst hatte er ein Lehramtsstudium in den Fächern Evangelische Theologie, Philosophie, Geschichte und Englisch absolviert, über die realidealistische Philosophie seines Leipziger Lehrers Wilhelm Wundt promoviert und danach eine Habilitationsschrift über das aristotelische Denken im deutschen Protestantismus angefertigt. Im Laufe seiner vierzehn Jahre langen Tätigkeit als Oberlehrer u.a. in Hamburg am Traditionsgymnasium Johanneum und als Leiter der Lichtwarkschule (Deutsche Oberschule) war er in namhaften Initiativen zur Schulreform programmatisch und praktisch tätig.¹¹⁰ Nach seinem Ruf auf den Lehrstuhl für Erziehungswissenschaften an die Universität begann er mit dem Ausbau der angegliederten „Erziehungswissenschaftlichen Anstalt“ zur weltweit bekannten „Jenaplan-Schule“ und erwies sich damit als der vielleicht produktivste Reformers der Weimarer Zeit.¹¹¹ Bekanntlich konzipierte Petersen seine Schule als eine

einheitliche Volks- und Höhere Schule vom ersten bis zum zehnten Schuljahr. Die Schüler wurden nicht in Jahrgangsklassen unterrichtet, sondern lernten in altersgemischten Stammgruppen nach einem rhythmisierten Wochenarbeitsplan, der sich an fächerübergreifenden Erfahrungsbereichen und an den Bildungsformen Gespräch, Arbeit, Spiel und Feier orientierte. Anstelle des lehrer- und fachzentrierten Frontalunterrichts dominierte der lebensweltorientierte Gruppenunterricht mit der Akzentuierung der Selbsttätigkeit der Schüler. Das auf oberflächlichen Vergleich zielende Zensurenzeugnis wurde durch eine individualisierende Verbalbeurteilung ersetzt. Eine besondere Gestaltung erfuhr die soziale Atmosphäre der Schule durch die Beheimatung der Schüler in „Schulwohnstuben“, durch die enge Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule und durch ein reichhaltiges außerunterrichtliches Schulleben.

Die Jenaplan-Schule wird heute zumeist als geniale Synthese vielfältiger reformpädagogischer Impulse verstanden, die von der Landerziehungsheim- über die Kunst Erziehungs- und Arbeitsschulbewegung bis zu den Hamburger Lebensgemeinschaftsschulen reicht und zugleich die reichhaltigen internationalen Erfahrungen und Kenntnisse Petersens mit einbezieht. „Das sind die entscheidenden Quellen des Jenaplans und sie sind es vor allem, die ihn zu einem praktikablen, entwicklungsfähigen und einflussreichen Modell werden ließen.“¹¹² Gegen eine solche Rezeptionslinie des Jenaplans als eine Art zeitloses pädagogisches Meisterwerk oder entwicklungs offenes Konzept ist nachdrücklich der Einwand erhoben worden, dass dem Schulmodell Petersens eine demokratische Struktur ebenso fehlt wie seiner Pädagogik die Aufforderung zu rationalem und kritischem Handeln.¹¹³ Bemerkenswerterweise sind sich die Kritiker und die akademische Schülerschaft Petersens in der Auffassung einig, dass sich der Jenaplan nur als schulpädagogische Konkretisierung der erzie-

110 Vgl. B. Kluge, Zur Biographie Peter Petersens und zur Theorie und Praxis des Jenaplans in seiner historischen Entwicklung, in: I. Hansen-Schaberg/B. Schonig (Hg.), Jenaplan-Pädagogik, Baltmannsweiler 2002, S.11-53.

111 Fünfzig Jahre nach Petersens Tod arbeiten in Europa ca. 270 Schulen nach dem Jenaplan, davon allerdings die meisten in den Niederlanden. (Vgl. E. Skiera, Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart, München/Wien 2003, S.289.)

112 Ebd., S.295.

113 Vgl. T. Rülcker, Zur erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Peter Petersen und seinem Werk, in: Hansen-Schaberg/Schonig, a.a.O. (Anm. 110), S.131-165 (insbes. S.156ff.); W. Keim, Die Jena-Plan-Pädagogik: Ein problematisches Erbe, in: Die Grundschulzeitschrift 5(1991)47, S.36-39.

hungswissenschaftlichen Grundlehre Petersens verstehen lässt.¹¹⁴

Im „Kleinen Jena-Plan“ von 1927 kennzeichnet Petersen die Aufgabe seiner „Neuen Schule“ wie folgt¹¹⁵: Sie soll eine „Erziehungsgemeinschaft“ sein, die dem Kind, seinem Drang nach Selbsttätigkeit entsprechend, eine Bildung vermittelt, „die es reicher, wertvoller zur größeren Gemeinschaft [i.e. des Volkes] zurückführt und dieser als tätiges Glied wiederum übergibt“. Diese „freie, allgemeine Volksschule“ wird von der „Schulgemeinde“ getragen, zu der sich die Elternschaft und die „Gilde der Erzieher“ in „schärfster Ablehnung der liberalen Staatsauffassung und des Individualismus“ weltanschaulich einmütig zusammengeschlossen haben. In der sich selbst erziehenden „Schulgemeinde“, die mit den Ideen der Erziehung und der Gemeinschaft ernst macht, hat sich der Unterricht im Verhältnis zum „Schulleben“ immer als das Zweite einzuordnen und vom „natürlichen Lernen“ der Kinder auszugehen. Anders als in den basisdemokratisch verfassten Hamburger Lebensgemeinschaftsschulen schöpfen Lehrer und Schüler hier das Recht selbst „in der Form der um ihren Führer gescharten Rechtsgemeinde Freier“. Der Lehrer repräsentiert als „Führer“ die Ideen der Erziehung und der Gemeinschaft und stellt sich gerade deshalb in den „Dienst“ an der Familie und an der Volksgemeinschaft. Sieht man von der fatalen Nähe der Terminologie Petersens zur späteren Sprache des „Dritten Reiches“ ab, so deuten solche programmatischen Sätze eher darauf hin, dass die Jenaplan-Schule ursprünglich kein zukunftsoffenes Reformkonzept dargestellt hat, sondern eine „re-formatio“ aus dem Geiste einer strikt antimodernen Erziehungs- und Gesellschaftsmetaphysik.

Petersen bestimmt seine Position als „pädagogischen Realismus“. Er gewinnt sie philosophisch durch Anknüpfungen an die aristotelische Geistmetaphysik des Ideenrealismus einer-

seits und an die modernitätskritische Genossenschaftsidee andererseits.

Als erkenntnistheoretischer Realist geht Petersen – im Gegensatz zu allem nachkantischen Philosophieren – davon aus, dass es eine außerhalb des Bewusstseins unabhängig bestehende Wirklichkeit gibt, deren überzeitliche Ideen, Formprinzipien oder Gestaltungskräfte an ihren Manifestationen vom Menschen trotz seiner Erkenntnisgrenzen erfasst werden können. Denn dieser ist als „geistiges Sein“ in seinem Denken und Wollen ja selbst auch Teil dieser geistigen Welt. Somit kann er durch seine geistigen Akte „aus dem Grunde des Seienden heraus“ auch die Ideen der Erziehung und der Gemeinschaft erschließen, die seinem verantwortlichen Handeln die Richtung weisen sollen. Streng genommen wird durch diesen Ideenrealismus von Petersen die moderne Einsicht in die Geschichtlichkeit des Menschen suspendiert. Eine bestimmte Gestalt des Wirklichen wird von ihm als Manifestation der Idee normativ ausgezeichnet und gegen Kritik und Veränderung immunisiert.¹¹⁶ Die mit der Aufklärung verbundenen Gedanken der Emanzipation und des innerweltlichen Fortschritts der Menschengattung werden von Petersen zurückgewiesen; denn für ihn gibt es stattdessen nur die Aufgabe der Vergeistigung des Einzelnen und der Entfaltung seiner Tugenden durch die Erziehung in der Gemeinschaft der Familie und des Volkes.¹¹⁷ Hier spürt der Mensch die Wirkungen der ursprünglichen geistigen Kraft, welche durch alles Gewordene hindurchgeht. Kennzeichnend für Petersens Denken ist ein scharf polarisierender Dualismus, mit dem er die von Ideen bestimmten, werthaltigen Begriffe Gemeinschaft, Volk, Familie, Persönlichkeit, Erziehung, pädagogische Situation gegen die vom „Reich der Lebensnot“ bzw. vom Daseinskampf diktierten Begriffe Gesellschaft, Staat, Schule, Individuum, Bildung und Unterricht abhebt und dadurch normativ überhöht. „Gemeinschaften“ sind soziale Verbände, in denen das „rein Menschliche“, d.h. das Geistige er-

114 Vgl. u.a. Rülcker, a.a.O. (Anm. 113), S.156ff.; W. Kosse, Peter Petersen, in: H. Scheuerl (Hg.), *Klassiker der Pädagogik*, Bd. 2, München 1979, S.192; D. Höltershinken, Peter Petersen, in: J. Speck (Hg.), *Geschichte der Pädagogik des 20. Jahrhunderts*, Bd. 1, Stuttgart u.a. 1978, S.109; → Beitrag: Schule.

115 Vgl. P. Petersen, *Der Kleine Jena-Plan* (zuerst 1927), Weinheim/Basel 1974⁵⁵, S.7ff.

116 Vgl. die Kritik am „Naturalismus“ Petersens bei Rülcker, a.a.O. (Anm. 113), S.132f. sowie bei E. Hufnagel, *Pädagogische Theorien im 20. Jahrhundert*, Frankfurt/M. 1982, S.105ff.

117 Vgl. Retter, *Theologie*, a.a.O. (Anm. 8), S.36f.

fahrbar ist, vorzüglich die Familie und das „Volk“. In der Moderne ist an die Stelle dieser organischen und genossenschaftlichen Gemeinschaften die mechanische Ordnung der Gesellschaft getreten mit ihren zweckrationalen Institutionen der industriellen Ökonomie und des demokratischen Staates, darunter auch die bürokratisch verfasste Schule. Petersen plädiert in bewusster Ablehnung des modernen Individualismus, Rationalismus, Liberalismus und Parlamentarismus für eine unmittelbar „vom Volke gewollte und getragene“ „Familienschule“, welche für die „Reinhaltung der Erziehungsidee“ bürgt.¹¹⁸

Während für Petersen Bildung nur auf die Entfaltung der Individualität zielt, bedeutet Erziehung das Gestalten der sozialen Persönlichkeit der Heranwachsenden durch ihr organisches „Hineingelebtwerden“ in die überzeitlichen Formen und Werte der Gemeinschaft. Die Idee der Erziehung kommt am reinsten zur Erscheinung in einer „tätigen Gemeinschaft“ – in der Jenaplan-Schule u.a. in den jahrgangsübergreifenden Stammgruppen, in den Morgenkreisen oder im Rahmen der zahlreichen Feste und Feiern. Hier sollen die Schüler ihre Du-Kräfte entfalten können, durch welche sie von Individuen zu Persönlichkeiten werden. Auch der Unterricht intendiert nicht mehr primär fachliche Bildung. Die Einführung in die „drei großen Wirklichkeiten“ „Gott, Natur und Menschenwelt“ vollzieht sich vielmehr in „pädagogischen Situationen“, d.h. in einem „problemhaltige[n] Lebenskreis von Kindern und Jugendlichen um einen Führer, von diesem in pädagogischer Absicht derart geordnet, daß jedes Glied genötigt (gereizt, aus sich herausgetrieben) wird, als ganze Person zu handeln, tätig zu sein.“¹¹⁹ Die Konkretisierung der pädagogischen Situationen erfolgt im Schulleben; dies geht – in den „vier Urformen des Lernens und Sich-Bildens“: Arbeit, Gespräch, Spiel und Feier – weit über den Unterricht (in Gruppe, Kreis oder Kurs) hinaus. Der Auflösung des Unterrichts in die pädagogischen Situationen des Schullebens entsprechend wird auch die Aufgabe des Lehrers entgrenzt – vom fachlichen Un-

terrichtsexperten zum seelsorgerischen „Führer“ und „reiferen Freund der Kinder.“¹²⁰

Petersen reiht sich mit seiner Jenaplan-Pädagogik in die Linie der zeitgenössischen internationalen Reforminitiativen ein, die er persönlich als Mitglied der New Education Fellowship „aus erster Hand“ kennen gelernt und in Deutschland in seiner Schriftenreihe „Pädagogik des Auslands“ bekannt gemacht hat, welche von *Adolphe Ferrière* (1879-1960) bis zu *John Dewey* (1859-1952) reicht. Petersen bezeichnet die internationale Reformpädagogik als „Neuroeuropäische Erziehungsbewegung“¹²¹ und begreift sie damit als eine übernationale Gemeinschaft, die solidarisch an der Erneuerung einer Idee der Erziehung arbeitet, welche auch schon im alten christlichen Europa maßgeblich war. Der Schulpruch der Jenaplan-Schule lautet: „Der Größte unter Euch soll sein wie der Jüngste, und der Vornehmste wie der Diener“. Mit diesen Worten Jesu Christi an seine Jünger aus Lukas 22, Vers 26 drückt Petersen die religiöse Dimension der Erziehungsgemeinschaft aus. Er sieht sie als ein Gefüge von Diensten am Nächsten und an der Schöpfung: „Ein jeder ist dienend dem Anderen verbunden, und deswegen ist es die Idee der Bruderschaft, unter welche sich alles Erziehen ordnen lässt.“¹²² Für Petersen ist der Mensch vom letzten Seinsgrund, d.h. vom Schöpfungsakt her, auf Gemeinschaft und auf den Dienst am Nächsten angelegt.¹²³ Nicht nur die Gemeinschaft, auch die Erziehung hat eine zutiefst religiöse Fundierung. Erziehen heißt, der Schöpfungsordnung Gottes zu entsprechen und im Geiste Jesu Christi dem Mitmenschen zu begegnen. Es gibt für ihn keine Menschenerziehung ohne Religion.¹²⁴ Die erste und höchste Wirklichkeit ist für ihn Gott, dessen Wirken sich sowohl in den Ideen bzw. Formprinzipien der Natur und Kultur als auch im Evangelium Christi

120 Vgl. Th. Dietrich, *Die Pädagogik Peter Petersens*, Bad Heilbrunn/Obb. 1986⁴, S.44.

121 Vgl. P. Petersen, *Die neuuropäische Erziehungsbewegung*, Weimar 1926.

122 P. Petersen, *Pädagogik der Gegenwart* (zuerst 1937), Reprint d. 2. Aufl., Weinheim/Basel 1973, S.49f.

123 Vgl. Retter, *Theologie*, a.a.O. (Anm. 8), S.35.

124 Vgl. B. Ofenbach, *Peter Petersen: Allgemeine Erziehungswissenschaft*, Darmstadt 2002, S.122.

118 Vgl. Petersen, a.a.O. (Anm. 115), S.8f. u. S.68.

119 P. Petersen, *Führungslehre des Unterrichts* (zuerst 1937), Weinheim 1971¹⁰, S.20; → Beitrag: Unterricht.

offenbart. Gott hat die Menschen von Natur aus gut geschaffen; sie haben sich aber bei der Bewältigung des Lebenskampfes durch die Verabsolutierung von Egoismus, Ausbeutung, Macht und Intellekt von der kosmischen Ordnung abgesondert („Sünde“). In der Erziehung zum Dienst an der Gemeinschaft in der Nachfolge Christi können die Menschen ihrer ursprünglichen Natur und Bestimmung wieder innerwerden.

Petersen hat sich als Student der Theologie, Religionslehrer und engagiertes Mitglied der neuprotestantischen Volkskirchenbewegung¹²⁵ – anders als seine Glaubensgenossen Lietz und Geheeb – stets für die Beibehaltung des eigenständigen Religionsunterrichts eingesetzt. Im Entwicklungsverlauf der Jenaplan-Schule gewannen Religionsunterricht und christlich-protestantische Orientierung des Schullebens sogar stetig an Bedeutung. Nach 1930 bekannte sich Petersen immer nachdrücklicher zur „Familienschule“ im Sinne von Friedrich Wilhelm Dörfpelds Schulgemeinde-Konzept, und im Jahre 1932 begann er, mit dem Eintritt in den Reichsverband Evangelischer Schulgemeinden die Universitätsübungsschule in eine evangelische Bekenntnisschule zu überführen. Statt nur einzelner Unterrichtsstunden im Fach Religion in der Anfangsphase wurde nunmehr „der gesamte Alltag [der] Schule als eine Art pädagogischer Liturgie konstruiert . . . Feier und Verkündigung erschienen dabei als die sachgemäßen Formen religiöser Unterweisung.“¹²⁶

Jeder Unterrichtstag wurde von Choral und Gebet gerahmt; montags folgte auf die Morgenfeier eine Blockstunde mit religiöser Unterweisung; und die Zeit vor dem Unterrichtschluss war der „Verkündigung“ gewidmet. Im Übrigen nahmen regelmäßige Schulgottesdienste, die größtenteils von Petersen als Prediger selbst geleitet wurden, einen wichtigen Platz im Schulleben ein.¹²⁷

Die Jenaplan-Pädagogik Peter Petersens lässt sich letztendlich auf drei zentrale Quellen zurückführen: erstens die souveräne Kenntnis der zeitgenössischen reformpädagogischen Schulkonzepte, zweitens den neuaristotelischen Idealismus und das volksorganische Denken seiner Erziehungstheorie und drittens im tiefsten Grunde die lutherisch-protestantische Theologie.¹²⁸ Petersens „Reformpädagogik“ kann als antimodernistisch und (neu-)scholastisch bezeichnet werden, weil weder die schulpädagogische Praxis noch die Erziehungstheorie eigenständig aus sich heraus begründet werden, sondern beide letzten Endes im Dienste der tradierten christlichen Religion und ihrer Theologie stehen.

f. Der Glaube an die unendliche Kraft des vernünftigen Willens – die neosokratische Erziehung zum ethischen Sozialismus bei Leonard Nelson und seinem Bund

Keine der älteren und kaum eine der neueren Gesamtdarstellungen der Reformpädagogik erwähnt das pädagogische Wirken des Göttinger Neo-Kantianers *Leonard Nelson* (1882-1927) und der Mitglieder des kleinen, um ihn gescharften „Internationalen Sozialistischen Kampfbundes“ (ISK).¹²⁹ Dies mag u.a. damit zusammenhängen, dass es dem Nelson-Bund nicht vergönnt war, der von ihm betriebenen Reformschule eine über die Weimarer Republik hinausreichende Gestalt zu geben. Die eher spärliche bildungshistorische Erinnerungsarbeit über Nelson steht im Gegensatz zu der Resonanz, die er bisweilen zu Lebzeiten erfuhr, als ihm beispielsweise der preußische Kultusminister An-

125 Vgl. insbesondere Retter, Reformpädagogik und Protestantismus im Übergang zur Demokratie, a.a.O. (Anm. 8).

126 Koerrenz/Collmar, a.a.O. (Anm. 1), S.206.

127 Vgl. P. Petersen, Dienst an der religiösen Erziehung in der Schule. Einordnung der religiösen Wirklichkeit in die Arbeitswelt der Schüler, in: ebd., S.247-252.

128 Auf eine Würdigung des Programms und der Praxis der an der Universitätsübungsschule entwickelten „Pädagogischen Tatsachenforschung“ muss in diesem Zusammenhang verzichtet werden. (Vgl. Dietrich, a.a.O., Anm. 120, S.93-111.)

129 Sie finden Erwähnung bei Skiera, a.a.O. (Anm. 111), S.180-183 sowie bei Hansen-Schaberg/Schönig, a.a.O. (Anm. 48), S.13-17 u. S.41f. Eine bemerkenswerte Würdigung findet sich schon in dem Beitrag von W. Klafki, Vernunft – Erziehung – Demokratie. Zur Bedeutung der Nelson-Schule in der deutschen Pädagogik, in: Neue Sammlung 23(1983), S.544-561.

fang 1919 Gelegenheit gab, seine Vorstellungen zur Reform des Bildungswesens in Berlin ausführlich vorzutragen.¹³⁰

Leonard Nelson entstammt einer akademisch und künstlerisch hoch gebildeten großbürgerlichen Berliner Familie. Er studierte Philosophie, Mathematik und Psychologie und promovierte 1904 in Göttingen mit einer Arbeit über den Kantianer Jakob Friedrich Fries, dessen Lehre vom Selbstvertrauen und der unmittelbaren, subjektiv-psychologischen Selbsterkenntnis der Vernunft für Nelsons eigenes Philosophieren grundlegend wurde. Seine Habilitationsschrift (1909) galt ebenfalls der Entwicklungsgeschichte der Kantischen Erkenntnistheorie. Ein Jahrzehnt später wurde Nelson von der Universität Göttingen zum außerordentlichen Professor für Philosophie ernannt. Unter dem Eindruck des Ersten Weltkriegs engagierte sich Nelson mit kompromissloser Entschiedenheit für eine internationale Friedensordnung und für einen sozialistisch verfassten Staat. Die Mitglieder des von ihm 1917 ins Leben gerufenen „Internationalen Jugendbundes“ (nach dem Ausschluss aus der SPD im Jahre 1926 Umbenennung in „Internationaler Sozialistischer Kampfbund“) verpflichtete er zu einer aktiven Mitarbeit in den Organisationen der Arbeiterbewegung nach den Grundsätzen seiner philosophischen Ethik, in deren Mittelpunkt die Prinzipien der Selbstbestimmung und der Würde jeder Person in einer von Ausbeutung befreiten Gesellschaft stehen. Im Jahre 1922 eröffnete Nelson zusammen mit seiner engsten Mitarbeiterin *Minna Specht* (1879-1961) zur politischen Schulung seiner Anhängerschaft die bis heute fortbestehende, um das sokratische Gespräch zentrierte „Philosophisch-politische Akademie“.¹³¹ Sie fand ihre Heimat in dem im Jahre 1924 von ihm gegründeten und nach seinem plötzlichen Tod 1927 bis zur Schließung durch die Nationalsozialisten im Frühjahr 1933 von Minna Specht geleiteten Landerziehungsheim Walkemühle bei Melsun-

gen.¹³² Mit dieser Internatsschule für die Kinder aus dem Kreise seiner Schülerschaft schloss Nelson an die von Lietz initiierte, kulturkritisch ausgerichtete Landerziehungsheimbewegung (s.o.) an, gab ihr aber eine spirituell gänzlich andere, nämlich radikal sozialistische Prägung. Die vom NS-Staat verfolgte Mitglieder des ISK fanden sich durchweg im aktiven Widerstand; nach ihrer Rückkehr aus dem Exil gehörten sie – von *Willi Eichler* (1896-1971) über *Minna Specht* und *Gustav Heckmann* (1898-1996) bis zu *Hans-Joachim Heydorn* (1916-1974) – zu den maßgeblichen Persönlichkeiten bei der politischen Neugestaltung der zweiten deutschen Demokratie.

Das philosophische Werk Leonard Nelsons erstreckt sich ausgehend von der Erkenntnistheorie vor allem auf die Bereiche der Ethik, der Rechtsphilosophie und der Pädagogik.¹³³ Im Mittelpunkt steht

„seine Lehre von der allgemeinen Vernunft, die Menschenwürde und menschliche Autonomie begründet; in engem Zusammenhang damit die Konzeption eines ‚ethischen Sozialismus‘, der kapitalistische Ausbeutung ablehnt, weil sie sittlichen Grundsätzen widerspricht; schließlich die konsequente und kompromisslose Verwerfung von Rüstung und Krieg und am Ende eine Bildungstheorie, in der Bildung als Selbsttätigkeit und politischer Kampf gegen Unvernunft und Unterdrückung verstanden wird, praktiziert im ‚sokratischen Gespräch‘, das bei Nelson Erkenntnisprinzip und Unterrichtsmethode in einem ist.“¹³⁴

Das zentrale Motiv des Philosophierens des atheistischen „Lebensreformators“ Nelson war „die Wiedererweckung des Glaubens an sittliche Wahrheit und Vernunft in einer Zeit der Orientierungslosigkeit und des Unglaubens.“¹³⁵ Von der Überzeugung ausgehend, dass es eine

130 Vgl. Hansen-Schaberg/Schonig, a.a.O. (Anm. 48), S.15f.

131 Zur Philosophisch-politischen Akademie vgl. u.a. S. Knappe u.a. (Hg.), *Vernunftbegriff und Menschenbild bei Leonard Nelson*, Frankfurt/M. 1996, S.125ff. sowie www.philosophisch-politische-akademie.de (01.08.2012).

132 Vgl. zur Geschichte des Landerziehungsheims Walkemühle insbes. Ziechmann, a.a.O. (Anm. 66), S.103ff. (Teil III) sowie I. Hansen-Schaberg, *Minna Specht – eine Sozialistin in der Landerziehungsheimbewegung*, Frankfurt/M. u.a. 1992.

133 Vgl. L. Nelson, *Gesammelte Schriften in neun Bänden*, hg. v. P. Bernays u.a., Hamburg 1970ff.

134 W. Hoffmann, *Leonard Nelson in Melsungen*, in: *Neue Sammlung* 26(1986), S.79f.

135 G. Heckmann, Vorwort, in: L. Nelson, *Gesammelte Schriften*, Bd. 5, S.XIV.

unumstößliche, reflexiv freizulegende ethische Wahrheit gibt, gewann Nelson die Prinzipien für eine neue rechtliche und politische Ordnung im Rückgang auf die unmittelbare Erkenntnis der reinen und der praktischen Vernunft. Aus dem Selbstvertrauen der Vernunft und der Gewissheit der unendlichen Kraft des vernünftigen Willens erhebt sich der Mensch über die Grenzen seines Wissens und dringt vor zu den Ideen der Freiheit und der Gerechtigkeit. Sie bilden den archimedischen Punkt, von dem aus eine neue geistige Ordnung des Lebens möglich ist.¹³⁶ Mit seiner Willensfreiheit überschreitet der Mensch die Schranken der Natur: „Ihre Gewissheit gehört dem Glauben an. Sie ist religiöser Natur. ... In der sittlichen Selbstbestimmung, und in ihr allein, ... tritt die in der Tiefe der Vernunft schlummernde Glaubensüberzeugung in das Licht des Bewusstseins und lässt den Menschen zur Religion gelangen.“¹³⁷ Im Glauben an die Kraft der Ideen setzt der Mensch dem Endlichen das Unendliche entgegen, dessen er auf der Gefühlsebene in seinen religiösen „Ahnungen“ teilhaftig wird. Im Glauben an die unendliche Kraft des vernünftigen Willens erfährt der Mensch also seine Zugehörigkeit zu einer geistigen Welt, in der die Unvollkommenheit, die ihm in der endlichen anhaftet, aufgehoben ist. In solchen Reflexionen bringt Nelson unmissverständlich zum Ausdruck, dass seine Vernunftphilosophie im tiefsten Grunde von einer spirituellen platonischen Metaphysik bestimmt ist, auf welche auch die religiöse Ahnung eines geheimnisvollen Ewigen verweist. Nelsons enthusiastischer Diskurs über die Vernunft ist oft bestimmt von der Metaphorik einer aus dem Dunkel ins Licht tretenden wahren, d.h. spirituellen Bestimmung des Menschen.

Die auf dem Gebiet der Ethik und der Rechtslehre entwickelten Ideen der Freiheit und der Gerechtigkeit wollte Nelson durch eine „Vernunftpolitik“ realisieren, in welcher aus den Ba-

sisideen für alle gesellschaftlichen Bereiche konkrete Entscheidungen abgeleitet werden:

„Denn Gerechtigkeit ist das oberste Gesetz der Vernunft für die Gesellschaft. Damit wendet sich diese Politik gegen jede Ausbeutung der Person als bloßen Mittels. Sie bekämpft diese Ausbeutung nicht nur auf sozialpolitischem Gebiet – im Kampf gegen den Kapitalismus –, sondern auch auf kulturpolitischem Gebiete – im Kampf gegen den Klerikalismus –, der das geistliche Gegenstück zum wirtschaftlichen Despotismus darstellt. Sie bekämpft Bildungsmonopole so gut wie Wirtschaftsmonopole und verlangt daher für jeden die gleiche, auch materiell gesicherte Möglichkeit, zu der seinen Fähigkeiten entsprechenden Bildung zu gelangen.“¹³⁸

Die Realisierung dieser „Vernunftpolitik“ sollte nicht über die demokratisch gewählten Repräsentanten der Massenparteien erfolgen, sondern durch die „Partei der Vernunft“, eine Elite philosophisch gebildeter Führungspersönlichkeiten. Nelson orientierte sich also trotz der radikalen Anerkennung des Freiheitsrechts und des Gleichheitsgrundsatzes in seiner Philosophie nicht am modernen Demokratieprinzip, sondern an der platonischen Vorstellung der Herrschaft der Weisen.¹³⁹ Für ihn brauchte das Volk Regenten, und dies konnten nur willensstarke, philosophisch und politisch gebildete Personen sein. Der Charismatiker Nelson scharte seine Jüngerschaft in den von ihm gegründeten „Bünden“, die er selbst wiederum „führerschaftlich“ organisierte. In Kursen von dreijähriger Dauer erfolgte in der Philosophisch-politischen Akademie die „Erziehung zum Führer“.¹⁴⁰ Zentrale Bereiche seines Erziehungsplans zur Auslese der Regenten waren ein altersmäßig gestufter, zunächst auf die Entfaltung der Anschauung, dann auf exaktes mathematisch-naturwissenschaftliches systematisches Denken, schließlich auf die philosophische Reflexion gerichteter Unterricht und eine asketisch-gymnastische Willensschulung.

136 Zur Kritik an dieser psychologisch-anthropologischen Transformation der Kantischen Transzendentalphilosophie vgl. E. Cassirer, *Der kritische Idealismus und die Philosophie des „gesunden Menschenverstandes“*, Gießen 1906, insbes. S.5ff.

137 L. Nelson, *Sittliche und religiöse Weltansicht, in: ders., Vom Selbstvertrauen der Vernunft*, Hamburg 1975, S.181.

138 L. Nelson, zit. n. H.-J. Heydorn, Einführung, in: L. Nelson, *Ausgewählte Schriften*. Studienausgabe, Frankfurt/M./Köln 1974, S.16.

139 Vgl. Klafki, a.a.O. (Anm. 129), S.554f.

140 L. Nelson, *Erziehung zum Führer* (zuerst 1920), in: *Gesammelte Schriften*, Bd. 1, S.497-522.

Das hierfür günstigste pädagogische Milieu stellte für Nelson eine Internatsschule dar, deren Vorbild die Lietzchen Landerziehungsheime waren. Hermann Lietz, mit dem Nelson eine fast freundschaftliche Bekanntschaft unterhielt, war sein wichtigster Anreger bei der praktischen Ausgestaltung der pädagogischen Provinz für die Heranbildung der Geisteselite. Auf Vorschlag Nelsons ging seine engste Mitarbeiterin Minna Specht als Lehrerin nach Haubinda, um dort die beruflichen Erfahrungen zu sammeln, die sie für die Leitung des von ihm 1924 eröffneten Landerziehungsheims Walkemühle späterhin benötigte.

„Mit der ‚Walkemühle‘ sollte eine Stätte angeboten werden, an der der Mensch zu sich selber gelangen kann; hier sollte, was dunkel in allen liegt, in das gemeinsame Bewusstsein gehoben, die Vernunft ... hier ihrer selbst inne werden, um den Willen der Zufälligkeit zu entziehen. ... Dort sollten die Menschen bewahren lernen, ‚was sie als unverdorben Kinder mitbringen: Glauben an die Wahrheit, Selbstvertrauen und Rechtsgefühl, wie diese sich äußern in Mut und Beharrlichkeit beim Vertreten der eigenen Überzeugung. ... In dieser Schule braucht man nicht zu lügen‘ (Nelson).“¹⁴¹

Die Walkemühle bestand aus einer Internatsschule für ca. 20 Kinder und Jugendliche und aus einer ebenso großen sozialistischen Kleinkommune für Erwachsene, die sich für ein bis drei Jahre der philosophisch-politischen Schulung aus ihrem privaten und beruflichen Leben gelöst hatten.¹⁴² Die Erziehungsarbeit in der Kindergruppe war weniger von Nelsons elitären Vorstellungen der Führerziehung als von basisdemokratischer Partizipation bestimmt. Hier konnte Minna Specht an die pädagogische Kultur der Landerziehungsheime anknüpfen, die sie bei Lietz kennen gelernt hatte: das zensurenfreie selbsttätige Lernen, das Leben und die Arbeit in der Natur, die Pflege musischer Bildung und die Begegnung mit den großen Menschheitsthemen in der Kapelle. Im Zentrum der Erwachsenen- und der Kinderabteilung stand die sokratische Methode – sowohl im

Unterricht als auch bei der Konfliktlösung in den Gruppen. Nach Schließung der Walkemühle durch die Nazis im März 1933 ging Minna Specht – die „Seele“ der Walkemühle – mit einem Teil der Kinder ins Exil. Sie gründete bis 1940 zunächst in Dänemark und dann in Großbritannien zwei internationale Nachfolge-Schulen, in denen die ethische Sozialistin ihre nelsonianische Reformpädagogik fortsetzen konnte.¹⁴³ Nach Rückkehr aus der Emigration übernahm sie von 1946 bis 1951 die Leitung der Odenwaldschule Paul Gehees, der in der Schweiz bleiben wollte. Hier „fand sie Möglichkeiten, eine Umstrukturierung des Schulaufbaus und des Unterrichts, eine berufliche Orientierung und stärkere soziale Öffnung zu initiieren und ein leider wenig beachtetes Gesamtschulmodell zu entwickeln.“¹⁴⁴ Sie leistete auch wichtige Beiträge zu den Debatten über das Exemplarische Lehren und die Reform der gymnasialen Oberstufe.

Die sokratische Methode ist das Kernstück der Pädagogik Leonard Nelsons. Sie

„wird praktiziert, wo und wann immer Menschen durch gemeinsames Erwägen von Gründen der Wahrheit in einer Frage näher zu kommen suchen. ... Eine spezielle Form des sokratischen Gesprächs ist das sokratische Lehrgespräch. In ihm hilft ein Lehrer, dem die erörterte Sache vertrauter sein muss als den Schülern, diesen, sich durch Erwägen von Gründen selber ein Urteil zu bilden.“¹⁴⁵

Anders als in der dialogischen Mäeutik des Sokrates begleitet der Lehrer eine Gruppe dabei, die „Wahrheit“ in einer argumentativen Auseinandersetzung konsensual zu gewinnen.

„Hier hängt alles von der Kunst ab, die Schüler von Anfang an auf sich zu stellen, sie das Selbst-

143 Vgl. ebd., S.120ff.; H. Feidel-Mertz (Hg.), Schulen im Exil. Die verdrängte Pädagogik nach 1933, Reinbek 1983, S.89ff.

144 I. Hansen-Schaberg/C. Lost, Minna Specht (1879-1961). Reformpädagogische Konzepte im internationalen Kontext, in: Neue Sammlung 33(1993), S.152; vgl. C. Lost, „You are appointed headmistress in the Odenwaldschule“. Wiederbeginn und Erneuerung mit Minna Specht (1946-1951), in: M. Kaufmann/A. Priebe (Hg.), 100 Jahre Odenwaldschule. Der wechselvolle Weg einer Reformschule, Berlin 2010, S.103-113.

145 G. Heckmann, Das sokratische Gespräch, Hannover 1981, S.7.

141 Heydorn, a.a.O. (Anm. 138), S.21f.

142 Vgl. die weiteren Details bei Ziechmann, a.a.O. (Anm. 66), S.103ff; → Beitrag: Erwachsenenbildung.

gehen zu lehren, ohne dass sie darum allein gehen, und diese Selbständigkeit so zu entwickeln, dass sie eines Tages das Alleingehen wagen dürfen, weil sie die Obacht des Lehrers durch die eigene Obacht ersetzen.“¹⁴⁶

Im sokratischen Gespräch als philosophischer Methode erfolgt für Nelson ein Rückgang zu den Prinzipien bzw. ein Innwerden der Wahrheiten der Vernunft. Der tiefste metaphysische Grund für die Möglichkeit der sokratischen Methode liegt für ihn in der platonischen Lehre von der Anamnesis, d.h. der Wiedererinnerung an die Ideen, welche die Seele im Zustand der Präexistenz schon geschaut hat. Diese spirituelle Lehre von der Wiedererinnerung und der Selbstvergewisserung des Geistes hat nach seiner Ansicht Jakob Fries, „der eigentliche Vollender der kritischen Philosophie“ für die Moderne wiederhergestellt.¹⁴⁷ Für Nelson war die sokratische Methode der Königsweg des Philosophierens mit seinen Anhängern, die er zu einer idealistischen Führungselite in einer neuen sozialistischen Gesellschaft heranbilden wollte. Für seine bedeutendste pädagogische Mitarbeiterin Minna Specht hingegen wurde das sokratische Lehrgespräch in den von ihr geleiteten Schulen zu einer reformpädagogischen Unterrichtsmethode, die zur Förderung der Selbsttätigkeit und des Selbstvertrauens der Kinder diente.¹⁴⁸ Martin Wagenschein hat in seinen genetischen-exemplarisch-sokratischen Unterrichtsbeispielen an diese schulpädagogische Innovation Minna Spechts angeknüpft. Sie wird in der Lehrkustdidaktik der Gegenwart weiterentwickelt.¹⁴⁹

4. Ausblick

Als allgemeiner Befund ist festzuhalten, dass die hier analysierten zentralen reformpädagogischen Konzepte in vielfältiger Weise religiös oder spirituell fundiert, beeinflusst oder ausgestaltet sind. Nahezu alle Faktoren des pädagogischen Feldes werden in unterschiedlichem Maße sakralisiert bzw. religiös überhöht: die „Heiligung“ des Kindes und der Familie finden wir in besonderer Ausprägung bei Key und Montessori, die Charismatisierung der Lehrperson zum geistigen bzw. geistlichen Führer, Priester oder Seelsorger z.B. bei den Gründern der Landerziehungsheime, bei Nelson, bei Montessori, Steiner und Petersen sowie die Sakralisierung der Schule oder Klasse zur Gemeinde bzw. die Einrichtung sakraler Orte (Kapellen) und Zeiten (Feiern) sowohl in den Landerziehungsheimen als auch bei Steiner und Petersen.¹⁵⁰ Die Erziehung erhält somit die spirituellen Aufgaben der Vergeistigung und Versittlichung, sowie die religiösen der Bekehrung und Erlösung. Alle hier genannten Reformpädagoginnen und -pädagogen verstehen sich als spirituell und religiös orientiert, sind aber – mit Ausnahme Petersens – nicht mehr kirchlich gebunden und teilweise auch nicht mehr christlich inspiriert. Sie haben in unterschiedlichem Maße unter dem Einfluss der historischen Bibelkritik, des Darwinismus und der Schriften Nietzsches von den tradierten, konfessionell gebundenen Glaubensformen sowie von der Vorstellung eines personalen Gottes Abschied genommen und ihre metaphysische Heimat mehr in diesseitigen, synkretistischen und individualisierten Formen des Religiösen gefunden. Kennzeichnend für ihre neuen „Weltanschauungen“ ist der Versuch einer Synthese von Wissenschaft, Philosophie und Religion. Das Spektrum reicht von den noch eher traditionellen Positionen der christlichen Neuscholastik Petersens, der liberalen Theologie eines Lietz oder Geheeb und des spirituellen Sozialismus Nelsons über die christliche Theosophie Montessoris und die Anthroposophie Steiners bis hin zum postdarwinistischen Monismus Keys und Pragmatismus Deweys.¹⁵¹ Ohne

146 L. Nelson, Die sokratische Methode (zuerst 1929), in: Gesammelte Schriften, Bd. 1, S.215f.

147 Ebd., S.230.

148 Vgl. M. Specht, Erziehung zum Selbstvertrauen. Eine Schule im Exil, in: Feidel-Mertz, a.a.O. (Anm. 143), S.101f.

149 Vgl. M. Wagenschein, Zum Problem des genetischen Lehrens, in: ZfPäd. 12(1966), S.329; H. Ch. Berg, Mit Wagenschein zur Lehrkunst, in: ders./Th. Schulze, Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik, Neuwied 1995, S.23-48.

150 Vgl. Baader, a.a.O. (Anm. 11), S.283.

151 Selbst der Vater der Philosophie des Pragmatismus und der Gründer der Laboratory School kommt in seinem „pädagogischen Credo“(!) von 1897 nicht

vorschnell generalisieren zu wollen, lassen sich im Hinblick auf die analysierten Konzepte zwei Grundmerkmale der Reformpädagogik akzentuieren: eine anti-positivistische, modernitätskritische Motivation und die Suche nach metaphysischer Wiederbeheimatung, die zu neuen Formen der Re-Mythisierung und Re-Sakralisierung in der Erziehung geführt hat.¹⁵² Die „Neue“ bzw. „Progressive Erziehung“ verkörpert also im Grunde nicht die „autonome Pädagogik“, für welche sie von vielen konfessionell gebundenen Zeitgenossen damals gehalten worden ist; denn ihre Gründer haben sich individuell selbst in vielfältiger Weise spirituell und religiös neu gebunden.

Bei der weiteren Ausbreitung reformpädagogischer Schulmodelle und Konzepte im Laufe des 20. Jahrhunderts zeigt sich, dass diese in unterschiedlichem Ausmaß an die Religiosität und Spiritualität ihrer Gründer gebunden bleiben. Während sich die weitere Entwicklung der neo-sokratischen Lehrkunst schrittweise von der Metaphysik Nelsons abgelöst und die Renaissance der Jenaplan-Schulen in den Niederlanden sich nahezu vollständig von der Erziehungsphilosophie Petersens und von seinem evangelischen Christentum emanzipiert hat¹⁵³, lässt sich für die Waldorfpädagogik eine ähnliche De-Personalisierung der pädagogischen Normen und Formen überhaupt nicht feststellen. Für die weltweite Ausbreitung der Montessori-Pädagogik scheint es zwar auch weiterhin eine enge Anlehnung an die Grundlagen der Gründerin zu geben, zugleich aber auch einen höheren Grad an Pluralität und Heterogenität bei den Praxiskonzepten. Die Entwicklung der Landerziehungsheime ist inzwischen durch eine große Unabhängigkeit von den Weltanschauungen ihrer Gründer gekennzeichnet. Diese weitgehende Offenheit schließt aber keineswegs aus, dass die religiöse Orientierung der Gründerpersönlichkeit z.B. bei der Erneue-

erung des Schulmythos einer solchen Internatsschule nach wie vor bedeutsam werden kann.¹⁵⁴

5. Auswahlbibliographie

a. Quellen

- Geheeb, P., Die Odenwaldschule 1909-1934. Texte von P. Geheeb, hg. v. U. Herrmann, Jena 2010.
- Key, E., Der Lebensglaube. Betrachtungen über Gott, Welt und Seele (zuerst 1906), Berlin 1906³.
- Key, E., Das Jahrhundert des Kindes. Studien (zuerst 1902), neu hg. v. U. Herrmann, Weinheim/Basel 1992.
- Koerrenz, R./Collmar, N. (Hg.), Die Religion der Reformpädagogen. Ein Arbeitsbuch, Weinheim 1994.
- Montessori, M., Spannungsfeld Kind – Gesellschaft – Welt. Auf dem Weg zu einer „kosmischen Erziehung“, Freiburg/Br. 1979.
- Nelson, L., Ausgewählte Schriften. Studienausgabe, hg. u. eingel. v. H.-J. Heydorn, Frankfurt/M./Köln 1974.
- Petersen, P., Der Kleine Jena-Plan (zuerst 1927), Weinheim/Basel 2001⁶².
- Petersen, P., Pädagogik der Gegenwart (zuerst 1937), Reprint der 2. Aufl., Weinheim/Basel 1973.
- Steiner, R., Die Geheimwissenschaft im Umriss (zuerst 1910), Dornach 1977.
- Steiner, R., Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. Ein Zyklus von vierzehn Vorträgen, gehalten in Stuttgart vom 21. August bis 5. September 1919 anlässlich der Gründung der Freien Waldorfschule (zuerst 1919), Dornach 1968⁶.

b. Sekundärliteratur

- Ashheim, S. E., Nietzsche und die Deutschen. Karriere eines Kults, Stuttgart/Weimar 1996.

ohne die Einbeziehung der religiösen Dimension aus. Denn dessen Schlusssatz lautet: „I believe that in this way the teacher always is the prophet of the true God and the usherer in of the true kingdom of God.“ (J. Dewey, Dewey on Education. Selections by M. S. Dworkin, New York 1965, S.32; vgl. Baader, a.a.O. (Anm. 11), S.256ff.

152 Zur Remythisierung des Kindes → Beitrag: Kindorientierung.

153 Vgl. Skiera, a.a.O. (Anm. 111), S.296f.

154 Vgl. H. Ullrich, „Lasst uns hier leben und ein Stück Weges zusammen gehen“. Eine Fallstudie zum Schulmythos einer Internatsschule, in: Zs. f. Soziologie der Erziehung und Sozialisation 25(2005), S.416-432.

- Baader, M. S., Erziehung als Erlösung. Transformationen des Religiösen in der Reformpädagogik, Weinheim/München 2005.
- Böhm, W., Maria Montessori. Hintergrund und Prinzipien ihres pädagogischen Denkens, Bad Heilbrunn/Obb. 1969.
- Dräbing, R., Der Traum vom „Jahrhundert des Kindes“, Frankfurt/M. u.a. 1990.
- Dudek, P., „Versuchsacker für eine neue Jugend“. Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf 1906-1945, Bad Heilbrunn 2009.
- Fischer, R. u.a. (Hg.), Die „Kosmische Erziehung“ Maria Montessoris, Münster 1999.
- Hansen-Schaberg, I., Minna Specht – eine Sozialistin in der Landerziehungsheimbewegung, Frankfurt/M. u.a. 1992.
- Hanusa, B., Die religiöse Dimension der Reformpädagogik Paul Geheeb. Die Frage nach der Religion in der Reformpädagogik, Leipzig 2006.
- Hemleben, J., Ernst Haeckel, Hamburg 1964.
- Koerrenz, R., Hermann Lietz. Grenzgänger zwischen Theologie und Pädagogik. Eine Biographie, Frankfurt/M. 1989.
- Näf, M., Paul Geheeb. Seine Entwicklung bis zur Gründung der Odenwaldschule, Weinheim 1998.
- Näf, M., Paul und Edith Geheeb-Cassirer, Gründer der Odenwaldschule und der Ecole d’Humanité, Weinheim/Basel 2006.
- Osterwalder, F., Der Erzieher als nationaler Prophet. Nation, Seele, Kind und Entwicklung – liberale Theologie als Kontext der deutschen Reformpädagogik, in: T. Rülcker/J. Oelkers (Hg.), Politische Reformpädagogik, Bern u.a. 1998, S.125-149.
- Retter, H., Reformpädagogik und Protestantismus. Studien zur Pädagogik Peter Petersens, Frankfurt/M. u.a. 2007.
- Ulbricht, J. H., Religiosität und Spiritualität, in: D. Kerbs/J. Reulecke (Hg.), Handbuch der Reformbewegungen, Wuppertal 1998, S.495 ff.
- Ullrich, H., Rudolf Steiner. Leben und Lehre, München 2011.
- Ziechmann, J., Theorie und Praxis der Erziehung bei Leonard Nelson und seinem Bund, Bad Heilbrunn/Obb. 1970.

Gemeinschaft und Gesellschaft

Tobias Rülcker

1. Ebenen der Diskussion über Gemeinschaft und Gesellschaft
2. Die Entstehung des Gesellschaftsbegriffs in der Aufklärung
3. Der romantische Gegenbegriff: Gemeinschaft
4. Das Verhältnis von Gemeinschaft und Gesellschaft bei Tönnies
5. Die national verengte Kulturkritik: Lagarde und Langbehn
6. Wahrnehmung und Bewertung von „Gesellschaft“ in der Reformpädagogik
7. „Gemeinschaft“ als soziale Heilsvorstellung
8. Gemeinschaftsbildende Inhalte des Schullebens
9. Das Weiterwirken der Reformpädagogik nach 1933
10. Zum Stand der Forschung
11. Perspektiven
12. Auswahlbibliographie

1. Ebenen der Diskussion über Gemeinschaft und Gesellschaft

Die Dichotomie von Gemeinschaft und Gesellschaft enthält zwei spezifische Schlüsselbegriffe kultureller deutscher Diskurse vor und nach der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert. Die beiden Begriffe beschreiben zwei alternative Möglichkeiten, wie man sich nach dem Zerfall der ständischen Ordnung im 18. Jahrhundert und der damit einhergehenden Freisetzung der Menschen aus kirchlichen, feudalen, zunftmäßigen und geburtsrechtlichen Bindungen den sozialen Zusammenhang der vielen Einzelnen vorstellen kann. Für die Pädagogik und die über die soziale Verankerung ihres Berufsfeldes nachdenkenden Pädagogen wird die Thematik von Gemeinschaft und Gesellschaft auf drei Ebenen sichtbar.

Da ist erstens die *Ebene der soziologischen Wissenschaft* wie sie durch Ferdinand Tönnies' epochales Werk „Gemeinschaft und Gesellschaft“¹ repräsentiert wird. In diesem Werk entwickelt Tönnies eine grundlegende und umfassende Theorie sozialer Gebilde, die es erlaubt, alle Erscheinungen des sozialen Lebens einem

der beiden Leitbegriffe zuzuordnen. Die erste Auflage des Werkes (1887) wurde zwar kaum beachtet, am wenigsten sicher von der zeitgenössischen Pädagogik, doch fand die zweite Auflage von 1913 eine breitere Leserschaft, gerade auch in Kreisen der Jugendbewegung, aus der ja viele spätere Lehrer kamen.² Wenn auch die meisten Pädagogen Tönnies' Werk trotzdem kaum selbst gelesen haben dürften, so bildeten seine durch viele Kanäle an eine größere Öffentlichkeit vermittelten Begriffssysteme doch einen Seriosität verheißenden Referenzrahmen für die je eigene Gemeinschaftsschwärmerei.

Als Zweites gibt es die *Ebene der Kulturphilosophie*. Die älteren Vertreter dieses Denkansatzes sind *Paul de Lagarde* (1827-1891) und *Julius Langbehn* (1851-1907). Beider Werke erlebten in den Jahrzehnten zwischen der Reichsgründung und dem Ersten Weltkrieg viele Auflagen und haben das Denken vor allem der Vertreter des pädagogischen Neokonservatismus stark beeinflusst, wie die zahlreichen Verweise auf sie zeigen. Als jüngere Vertreter der Gemeinschaftsphilosophie sind etwa *Hans*

1 F. Tönnies, *Gemeinschaft und Gesellschaft* (zuerst 1887), Berlin 1920³. Tönnies (1855-1936) war Philosoph und Soziologe. Ab 1909 Professor in Kiel.

2 L. Clausen, *Der Januskopf der Gemeinschaft*, in: L. Clausen/C. Schlüter (Hg.), *Hundert Jahre „Gemeinschaft und Gesellschaft“*. Ferdinand Tönnies in der internationalen Diskussion, Opladen 1991, S.67-82.

Freyer (1897-1969), Herman Nohl (1879-1960) und Peter Petersen (1884-1952) zu nennen. Das Denken dieser Autoren – die im Übrigen stellvertretend für viele andere stehen – war von dem Bemühen bestimmt, die Begriffe Gemeinschaft (vor allem) und Gesellschaft als normative Begriffe für die Gestaltung der sozialen, politischen und pädagogischen Wirklichkeit auszuweisen. Typisch für diesen Ansatz ist, dass die Begriffe bzw. die durch sie bezeichneten Phänomene nicht methodisch und systematisch analysiert werden, sondern dass sie durch Assoziationsketten von ideologisch geladenen Begriffen Bedeutung erhalten. So gehört etwa zum Begriff „Gemeinschaft“ die Kette von Konnotationen Leben, Geist, Organismus, Innerlichkeit, Liebe, Volkheit, Deutscherheit, ohne dass jeder Autor auch tatsächlich alle diese Begriffe benutzte oder sich nur auf sie beschränkte. Umgekehrt weiß der eingeweihte Leser, dass das Auftreten eines Begriffes wie Leben oder Organismus signalisiert, dass sich der Autor mit einem Phänomen aus dem Feld der Gemeinschaft beschäftigt, ohne dass dieser Begriff tatsächlich genannt werden müsste.

Die dritte Ebene, auf der die Begriffe Gemeinschaft und Gesellschaft in Anspruch genommen werden, ist die Erfindung und Begründung sowie *die Kritik pädagogischer Praxen*. Viele Reformpädagogen waren davon überzeugt, dass sich Formen der Gemeinschaft durch entsprechende Erziehungsmaßnahmen herstellen lassen. Sie ersannen daher didaktische und pädagogische Innovationen, die das leisten sollten. Entsprechend wurden überholte, veraltete Methoden, die nicht gemeinschaftserzieherisch wirksam erschienen, kritisiert.

In dem Zeitraum des ersten Drittels des 20. Jahrhunderts veränderten sich freilich die Rahmenbedingungen der Verwendung dieser Begriffe durch den Ersten Weltkrieg und seine Ergebnisse entscheidend. Die Entwicklung des Gemeinschaftsdenkens vollzog sich vor 1914 im Rahmen eines immer stärker autoritär verformten Staates, des Kaiserreiches, in dem die politische Aufgabe der Schule wie auch die aller anderen bürokratischen Institutionen von der Obrigkeit festgelegt war. Die Bemühung um Gemeinschaft geschah daher vor allem auf kulturellem Gebiet in einer Vielzahl von sozialen

Bewegungen³, die sich nicht gegen die herrschende Ordnung richteten, sondern Träger einer eher apolitischen Sinnsuche waren. „Gemeinschaft“ war einer der zentralen Begriffe einer solchen Sinnsuche.

Der Sturz des Kaiserreiches und der Fürstentherrschaft führte zur Begründung der parlamentarischen Republik, die von einer durch den Ersten Weltkrieg hervorgerufenen Demokratisierungswelle getragen wurde, die freilich nie von allen Staatsbürgern akzeptiert war. Immerhin ließen sich in der Zeit der Gründung der Republik verschiedene reformpädagogische Vorhaben realisieren wie etwa die Gründung der Hamburger, Bremer und Berliner Lebensgemeinschaftsschulen, die es nach Auffassung aller Beteiligten ohne die Revolution nicht gegeben hätte. Damit zeigten sich zumindest in einem Teil der Lehrerschaft, vor allem der Volksschullehrerschaft, Ansätze, sich der politischen Bedeutung von Erziehung und Bildung bewusst zu werden. Das führte schließlich zu der nicht nur bei Linken verbreiteten Erwartung, dass über Erziehung und Bildung die Gesellschaft entscheidend verändert werden könnte.

Die parlamentarische Republik wurde politisch getragen⁴ von dem liberalen Bürgertum (Deutsche Demokratische Partei und Zentrum) und den gemäßigten Sozialisten, vor allem der SPD. Sie waren auch die Interessenten an der neuen Schule und die Träger von strukturellen Reformen wie der Grundschulreform, der Lehrerbildungsreform und der Reform der Mädchenbildung. Die Republik hatte aber von Anfang an ihre Gegner. Hierher gehörten die alten Machteliten wie der Adel und die Bürokratie des kaiserlichen Beamtentums, das beim Aufbau des neuen Staates nicht angetastet wurde, ferner das kapitalistische Wirtschaftsbürgertum, die verschiedenen völkischen Gruppierungen, aus denen sich totalitäre Tendenzen auf der Rechten entwickelten: Diesem neuartigen Rechtsradikalismus stand seit der Gründung der KPD 1919 ein ebenso neuartiger Linksradikalismus gegenüber.

3 Vgl. D. Kerbs/J. Reulecke (Hg.), *Handbuch der Deutschen Reformbewegungen 1880-1933*, Wuppertal 1998.

4 Vgl. H.-U. Wehler, *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*, Bd. 4: *Vom Beginn des Ersten Weltkrieges bis zur Gründung der beiden deutschen Staaten 1914-1949*, München 2003.

War der Gemeinschaftsbegriff vor 1914 Ausdruck bürgerlicher Sinnsuche, diente er nach 1919 als politische Integrationsideologie, „in der soziale und politische Gegensätze durch einen neuen, am Gemeinwohl orientierten Volksgeist überbrückt werden“ sollten⁵. Doch geriet der Begriff in das Spannungsfeld der verschiedenen politisch-gesellschaftlichen Interessengruppen, wurde von Rechten wie von Linken, von Konservativen wie von Progressiven gebraucht, mit je unterschiedlichen Akzentsetzungen, so dass er zu einem der schillerndsten Begriffe im pädagogischen Diskurs wurde.

2. Die Entstehung des Gesellschaftsbegriffs in der Aufklärung

Wenn man die Bedeutung der Auseinandersetzung um Gemeinschaft und Gesellschaft in der Reformpädagogik und ihrem Umkreis nachvollziehen will, muss man sich klar machen, dass in Deutschland in der Zeit um 1900 in der spätbürgerlichen Gesellschaft des fin de siècle das naturrechtliche Denken der Aufklärung mit all seinen kulturellen, ökonomischen und politischen Folgeerscheinungen mit dem aus der Romantik stammenden historisch-traditionellen Denken zusammenstieß. Eine das ganze 19. Jahrhundert über – und, man darf hinzufügen, weit darüber hinaus – schwelende Kontroverse zwischen „modernem“ und „antimodernem“ Denken wurde in der Dialektik von Gemeinschaft und Gesellschaft sozusagen auf den Punkt gebracht. Man muss daher, um die Bedeutung dieser kontroversen Leitideen zu verstehen, auf die Epoche der europäischen Aufklärung im 17. und 18. Jahrhundert zurückgreifen.

Aufklärung ist nach der berühmten Formulierung von Kant der „Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“⁶.

Diese Emanzipation geschieht durch den Gebrauch der Vernunft, die alle tradierten Wahrheiten der Überprüfung unterzieht, die selbst die Gesetzgebung des Staates der Kritik unterwirft, die Herrschaft kontrolliert und eigene Wege zur Erkenntnis in den Wissenschaften beschreitet. Die Aufklärung war überzeugt von der Einheit und Identität der Vernunft, d.h., dass Vernunft ein und dieselbe für alle denkenden Subjekte, für alle Nationen, Rassen, Kulturen und Epochen ist. Der Vernunftgebrauch des Individuums ist daher immer auf andere ebenfalls vernünftige Subjekte bezogen, d.h. er ist keine isolierte Tätigkeit des Menschen, sondern vollzieht sich in der Öffentlichkeit der bürgerlichen Gesellschaft, in Bezug auf das „Publikum“, wie Kant gesagt hätte. Solche Institutionen der Öffentlichkeit, waren die politischen Zusammenkünfte wie Nationalversammlungen und Parlamente, aber auch die seit dem 18. Jahrhundert entstehenden Lesegesellschaften, Tischgesellschaften, Bildungsvereine, Salons, Zeitungen und Wochenschriften.⁷

Konstitutiv für die hierdurch entstehende bürgerliche Gesellschaft ist ein Zugleichsein von Nähe und Distanz: die politischen Verhältnisse werden vorgestellt als durch Verträge zwischen den freien Individuen geregelt. Verträge stiften und ordnen Beziehungen und Verpflichtungen zwischen den Menschen, doch sind sie, anders als etwa geburtsständisch begründete Bindungen, prinzipiell auch wieder kündbar. Zudem erfassen rechtliche und vertragliche Regelungen nie die Gesamtheit eines Menschen, sondern beziehen sich stets nur auf bestimmte Funktionen. Die produktive Sphäre der Gesellschaft wird durch steigende Vergesellschaftung der Arbeit bestimmt, doch die ebenfalls steigende Arbeitsteilung und die Trennung von Arbeit und Kapital entfremden die Menschen voneinander und von ihrer Arbeit. Die in der bürgerlichen Gesellschaft vergesellschafteten Individuen leben und wohnen also, wie Ferdinand Tönnies feststellt, „auf friedliche Art nebeneinander“, sind „aber nicht wesentlich verbunden, sondern wesentlich getrennt.“⁸ Der ge-

5 J. Eierdanz, Zwischen Widerstand, Anpassung und euphorischem Bekenntnis – Der Bund Entschiedener Schulreformer und der Nationalsozialismus, in: A. Bernhard/J. Eierdanz (Hg.), Der Bund der Entschiedenen Schulreformer, Frankfurt/M. 1991.

6 I. Kant, Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (zuerst 1783), zit. n. I. Kant, Werke in zwölf Bänden, Bd. 11, Frankfurt/M. o.J. *Immanuel Kant* (1724-1804) war Philosoph in Königsberg.

7 Vgl. J. Habermas, Strukturwandel der Öffentlichkeit, Neuwied 1969, S.41ff.

8 Tönnies, a.a.O. (Anm. 1), S.33.

sellschaftliche Zusammenhang der Individuen wird also von Distanz bestimmt.

Wenn auch, wie Kant feststellt, das Publikum nur langsam zur Aufklärung gelangt, ist doch der Gedanke der Aufklärung untrennbar mit der Idee des Fortschritts verbunden. „Im Fortschritt kann das Wesen der Epoche identifiziert, kann ihre Neuheit ausgesprochen werden.“ Dabei geht die Bewegung des Fortschritts eindeutig in die Richtung auf ein Mehr und Schneller an Rationalisierung. „Fortschritt ist jedoch auch ein kulturelles Programm, eine Absichtserklärung: Der Prozess, in dem die Welt steckt, ist zu beschleunigen, die Modernisierung, Rationalisierung, Entzauberung ist voranzutreiben.“⁹ Während die Vorstellung vom Fortschritt sich im 18. Jahrhundert vornehmlich auf Vernunft, Moral, Recht und Humanität bezog, wurde nach der Französischen Revolution auch der Bereich der materiellen Entwicklung erfasst. So entstand im Laufe des 19. Jahrhunderts ein Begriff von Gesellschaft, in dem Kritik der Tradition einerseits, Entwicklung von Wissenschaft und Technik, Ausbau des Industriesystems, Steigerung des materiellen Wohlstands und Demokratie im politischen Bereich andererseits unter dem umfassenden Titel der Aufklärung miteinander verknüpft sind. Diesen Komplex hatten die Reformpädagogen im Sinn, wenn sie im Guten oder, wie so häufig, im Schlechten von Aufklärung und Gesellschaft sprachen und schrieben.

3. Der romantische Gegenbegriff: Gemeinschaft

„Gemeinschaft“ als Gegenbegriff zur „Gesellschaft“ lässt sich bis in die Zeit der Romantik zurückverfolgen. Die Romantik geht von einer Ablehnung des Rationalismus der cartesianischen Aufklärung aus, der die analytische Vernunft, den Dualismus von Geist und Materie und die Spaltung von Subjekt und Objekt zur Basis der Erkenntnis erklärt hatte. In dieser rationalistischen Philosophie erscheinen die Subjekte als Träger der prinzipiell gleichen Vernunft als

gleich, die Natur als ein geistloser Mechanismus, der der Herrschaft und Verfügungsgewalt der Ratio unterworfen ist. Demgegenüber knüpften die Romantiker an den Vernunftbegriff Kants an, in dem die Vernunft als ein über die Erfahrungswelt hinausgreifendes schöpferisches Vermögen begriffen wird. „Indem er [Kant] die Vernunft als das Vermögen der Ideen vom Verstand als dem Vermögen der Begriffe abhob und den reinen Vernunftbegriff als Begriff des Unbedingten auffasste ... verlieh er der Vernunft eine Würde, die sie als Organ höherer Einsicht auszeichnete.“¹⁰ In der Philosophie des Idealismus wie in der Romantik trat an die Stelle des Vernunftbegriffs der Begriff des Geistes. Geist unterscheidet sich von analytischer Vernunft vor allem dadurch, dass er dem Bereich der Innerlichkeit und des in ihr verborgenen Lebensprinzips angehört. „Von Interesse im Zusammenhang mit der Romantik ist besonders die verbreitete Neigung, den Geist der Sphäre des Inneren oder gar Innersten zuzuweisen, als verborgenen Lebenskern und -quell.“¹¹ Anders als die für alle Menschen gleiche und daher nach romantischer Auffassung auch gleichmachende Vernunft, ist Geist das Prinzip, das der Individualität Einzigartigkeit verleiht. Wenn vom Geist eines Menschen, einer Kultur, einer Epoche die Rede ist, so ist damit ihre individuelle Wesensart gemeint.

Diese Vorstellung von der Einzigartigkeit des Individuellen bedeutet aber keinesfalls eine Autonomie der Individuen. Diese werden vielmehr stets als Glieder einer Gemeinschaft gedacht. „Von Anfang an sind in der romantischen Bewegung höchste Wertung der Persönlichkeit und Tendenz zur Gemeinschaft eng miteinander verbunden.“¹² An der romantischen Staatstheorie Adam Müllers zeigt Paul Kluckhohn die Totalität, mit der die (Staats-)Gemeinschaft die Menschen erfasst.

„Jeder Staat sollte ein vollständiges, reich gegliedertes, aus unendlichen lebendigen Parteien zusammengewirktes Ganzes darstellen, als wachsendes Ganzes gelten und nicht als Aggregat von

⁹ R. P. Sieferle, Fortschrittsfeinde? Opposition gegen Technik und Industrie von der Romantik bis zur Gegenwart, München 1984, S.30f.

¹⁰ L. Pikulik, Frühromantik, München 1992, S.35.

¹¹ Ebd., S.43.

¹² P. Kluckhohn, Persönlichkeit und Gemeinschaft, Halle/Saale 1925, S.2.

einzelnen Massen, nicht ein Bündel von Egoisten, sondern ein organisches Ganzes individueller Gemeinschaften. Zwischen dem Einzelnen und dem Staat stehen die Stände, Korporationen, Kommunen, Familien, Städte, kurz die kleinen, sehr verschiedenartig gebildeten Lebenskreise, an die der Einzelne angeschlossen sein muss, um mit dem Ganzen in eine Verbindung zu treten.“¹³

Von besonderer Bedeutung ist die Vorstellung der Gemeinschaft unter der Metapher des Organismus oder des organischen Ganzen. Denn sie impliziert, dass, wie die Glieder eines Organismus, der Einzelne quasi vom „Leben“ an seinen Platz in der Gemeinschaft gestellt ist. Anders also als die Gesellschaft, werden Gemeinschaften nicht als vertraglich begründet (und damit prinzipiell auch als aufkündbar) gedacht, sondern als historisch gewachsene Entitäten, an die und in die die Individuen unbeschadet ihrer Einzigartigkeit gebunden sind.

Wenn man die Aufzählung der Gemeinschaften liest, zeigt sich, dass sie alle durch die Aufklärung und die Entwicklung der modernen Gesellschaft bedroht gewesen sind und dass ihre Blütezeit eigentlich schon Vergangenheit war. Es ist daher nicht erstaunlich, dass die politische Romantik sich gegen Aufklärung, Revolution und Absolutismus wandte, als die Kräfte, die die ständisch normintegrierte Lebensordnung zertrümmerten. Adam Müller hält die ganze neuzeitliche Entwicklung seit dem Mittelalter bis zur Französischen Revolution für einen Abweg. Infolgedessen kommt es zu einer völligen Revision des Fortschrittsgedankens: „Der Fortschrittsgedanke wandelt sich in der Romantik nicht unerheblich, etwa wenn die Möglichkeit zur Vervollkommnung in der Rückkehr zur Vorzeit gesehen wird ...“¹⁴ Zu dieser Vorstellung eines Fortschritts in die Vergangenheit passt im Anschluss an Johann Gottfried Herder das positive Bild der Romantiker vom Mittelalter. Ernst Moritz Arndt preist den „schönen Reiz glücklich, der so viele deutsche Herzen zu Liebe und Bewunderung des deutschen Mittelalters zieht und die vergessene Kunst und Frömmigkeit und Biederkeit der Väter wieder

aus dem Grabe weckt als ein Gegengift gegen wälsches Unheil.“¹⁵ Während Arndt aber noch den Gedanken ablehnt, „jenes nun doch schon längst verschollene und begrabene Leben als ein Lebendiges wieder unter die Lebendigen stellen“ zu wollen, konstatiert Rolf Peter Sieferle eine utopische Wendung der romantischen Kritik an Aufklärung und Moderne bei Novalis, der in seiner Schrift „Die Christenheit oder Europa“ „das Mittelalter als die Utopie einer sinnerfüllten und geordneten Gesellschaft beschrieb ...“¹⁶ und bei dem sich schon der Gedanke einer konservativen Revolution findet.

In unserem Zusammenhang ist von besonderer Bedeutung, dass bei seinerzeit einflussreichen Autoren das Volk zu der wichtigsten Gemeinschaft erklärt wird, deren Wiederherstellung notwendig ist. Dabei wird durchaus an die Vorstellungen von der Größe des alten Kaiserreiches angeknüpft. „Von der Nordsee bis zu den Karpaten, von der Ostsee bis zu den Alpen, von der Weichsel bis zur Schelde muss ein Glaube, eine Liebe, ein Mut und eine Begeisterung das ganze deutsche Volk wieder in brüderlicher Gemeinschaft versammeln.“¹⁷ Diese Gemeinschaft des Volkes wird sogleich religiös überhöht, indem Arndt erklärt, dass ein göttlicher Strom des Lebens und der Liebe das ganze Volk durchfließt „und alles, was das Volk empfindet, denket, bildet und schafft begeistert und beseelend durchdringt.“¹⁸ Diese Grundkraft und Grundart ist prinzipiell in allen Völkern vorhanden. Arndt bezeichnet sie als „Volkstümlichkeit“, Friedrich Ludwig Jahn als „Volkstum“. In Beziehung auf das deutsche Volk werden entsprechend die Begriffe „Deutsche Volkstümlichkeit“ und „Deutschheit“ geprägt. Obwohl alle Völker ihren je individuellen „Volkgeist“ besitzen, erhält die „Deutschheit“ schon hier

15 E. M. Arndt, Geist der Zeit, Teil 4, Hamburg 1877, S.50f.

16 Sieferle, a.a.O. (Anm. 9), S.45.

17 E. M. Arndt, zit. n. P. Kluckhohn (Hg.), Die Idee des Volkes im Schrifttum der Deutschen Bewegung von Möser und Herder bei Grimm, Berlin 1934, S.141. E. M. Arndt (1769-1860) war Schriftsteller und Publizist und lehrte als Professor in Bonn. Als Abgeordneter nahm er 1848/49 an der Frankfurter Nationalversammlung teil. Vertreter eines national-konservativen Denkens.

18 Ebd., S.139.

13 Ebd., S.72.

14 Pikulik, a.a.O. (Anm. 10), S.23.

einen speziellen positiven Akzent, der sie von anderen Völkern unterscheidet. So grenzt Arndt das durch „Stille, Einfalt, Bescheidenheit und Einfachheit in Tritt, Wort und Tracht“ ausgezeichnete Deutschtum gegen französischen Leichtsinn und französische Flatterhaftigkeit einerseits gegen englischen Übermut, englische Sprödigkeit und Abgeschlossenheit andererseits ab.¹⁹ Noch bedenklicher für die zukünftige Entwicklung ist die Behauptung von der besonderen Rassereinheit des deutschen Volkes, wenn also etwa behauptet wird, dass die Deutschen nicht durch fremde Völker „verbastardet“ sind, sondern dass sie mehr als andere Völker ihre angeborene Reinheit bewahrt haben.²⁰ Damit ragen sie weit aus allen anderen Völkern heraus. Denn: „Je reiner ein Volk, je besser; je vermischter, je bandenmäßiger.“²¹ Der hier knapp skizzierte Volksbegriff und mit ihm die „Familie“ als die Keimzelle des Volkes, machten im 19. Jahrhundert eine große Karriere, denn Volk galt als die prototypische Verwirklichung echter Gemeinschaft. „Gemeinschaft“ und das um sie gelagerte Begriffssystem wie Geist, Leben, Organismus etc. wurden zur Basis aller Kritik und Gegen-Utopie gegen die moderne Entwicklung in Deutschland unter dem Signum der Aufklärung. Zugleich wurden sie zum Ausgangspunkt aller Tröstungen und Heilsversprechungen für die, die bei der Industrialisierung und dem Aufbau der kapitalistischen Ökonomie unter die Räder kamen. Denn wenn man sich schon plötzlich auf der Verliererseite fand, so konnte es doch ein Trost sein, einem „reinen Volk“ anzugehören.

4. Das Verhältnis von Gemeinschaft und Gesellschaft bei Tönnies

Vor dem Hintergrund der raschen Modernisierung Deutschlands seit etwa 1850 und verstärkt seit der Reichsgründung 1871 und angesichts der für viele spürbaren Folgen wie Verarmung breiter Schichten, Aufstieg einer neuen (Kapitalisten-)Klasse, Wirtschaftskrisen und kulturelle Desorientierung setzte seit etwa 1880 eine ver-

stärkte Auseinandersetzung darüber ein, ob „Gesellschaft“ oder „Gemeinschaft“ die rechten Lebensformen, kulturellen Aufgaben, Bildungsziele, pädagogischen Arbeitsformen etc. waren. Die normative Aufladung und Ideologisierung der beiden Begriffskomplexe lässt sich am besten vor dem Hintergrund der nüchternen Analyse der Begriffe bei Tönnies erkennen. Merz-Benz beschreibt die Zielsetzung von Tönnies in einem eindringlichen Bild.

„Wie wir das Wasser kennen als zusammengesetzt aus Wasserstoff und Sauerstoff, so soll die soziale Wirklichkeit dargestellt werden als bestehend aus gemeinschaftlichen und sozialen Elementen. Dass Wasserstoff und Sauerstoff nur zusammen die Substanz des Wassers ausmachen, soll dabei seine Entsprechung finden im Konstituiertsein der sozialen Wirklichkeit aus gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Elementen.“²²

Wir können die Architektonik von Tönnies' Begriffssystem hier nur skizzieren. Tönnies sieht die Grundlage der Gemeinschaft im Zusammenhang des menschlichen Lebens durch die Geburt. Aus ihr entsteht die Gemeinschaft der Mutter mit dem Kinde und des Kindes mit dem Vater. Aus der Gemeinschaft des Blutes entwickeln sich die Gemeinschaft des Ortes und die Gemeinschaft des Geistes. Letzteres ist die eigentlich menschliche und höchste Art der Gemeinschaft. Auf jeder dieser Gemeinschaftsformen gründen bestimmte Lebensverhältnisse und gemeinsame Lebensformen. Der Gemeinschaft des Blutes entspricht das Lebensverhältnis der Kind-Eltern-Beziehung und die Lebensform von Familie und Klan; der Gemeinschaft des Ortes entspricht das Lebensverhältnis der Nachbarschaft und als Form gemeinsamen Zusammenlebens das Dorf; der Gemeinschaft des Geistes schließlich entspricht das Lebensverhältnis der Freundschaft und als von gemeinsamem Geist getragene Lebensform die Stadt mit ihren Gilden, Zünften, Bruderschaften und religiösen Gemeinden, „diese zugleich der letzte und höchste Ausdruck, dessen die Idee der Gemeinschaft fähig ist.“²³

19 Arndt, Geist der Zeit, a.a.O. (Anm. 15), S.314ff.

20 Kluckhohn, Die Idee des Volkes, a.a.O. (Anm. 17), S.136.

21 F. L. Jahn, Deutsches Volkstum, Leipzig o. J., S.41.

22 P.-U. Merz-Benz, Die begriffliche Architektonik von „Gemeinschaft und Gesellschaft,“ in: Clausen/Schlüter, a.a.O. (Anm. 2), S.31-66.

23 Tönnies, a.a.O. (Anm. 1), S.19.

Ideell wird die Gemeinschaft getragen von gegenseitig gemeinsamer verbindender Gesinnung. Diese zeigt sich vor allem in der gemeinsamen Sprache, die Verständnis und Verständigung ermöglicht. Materiell ist gemeinschaftliches Leben getragen von Besitz und Genuss gemeinsamer Güter. Die kleinste und zugleich exemplarische Einheit gemeinschaftlichen Besitzes ist das Haus. Hier werden in gemeinsamer Arbeit die Güter erzeugt und verbraucht. Tönnies lehnt für die Gemeinschaft ausdrücklich das Prinzip des Tausches zur Gewinnerzielung ab.

Die Gesellschaft dagegen ist nach Tönnies durch das Prinzip des Tausches geradezu konstituiert. Es gibt kein gemeinsames Genießen der Güter, sondern nur Leistung und Gegenleistung, Gabe und Gegengabe. Dabei wird von dem Nutzen der Gegenstände für die Deckung der Bedürfnisse der Individuen völlig abgesehen, sondern ihr Wert gründet sich nur auf die Quantität der Arbeit, die zu ihrer Hervorbringung notwendig ist. Der Tausch, vermittelt durch die allgemeine und abstrakte Ware Geld, findet auf dem Markt statt. Hier stehen sich die Teilnehmer als Konkurrenten gegenüber, die möglichst großen Gewinn aus ihrem Kapital ziehen wollen. Sie sind also von allen Bindungen des Gemeinschaftslebens frei. Tönnies stellt ausdrücklich fest:

„Gesellschaft also ... wird begriffen als eine Menge von natürlichen und künstlichen Individuen, deren Willen und Gebiete in zahlreichen Verbindungen zueinander, und in zahlreichen Verbindungen miteinander stehen, und doch voneinander unabhängig und ohne gegenseitige innere Einwirkungen bleiben.“ „Denn in diesem Begriff muss von allen ursprünglichen oder natürlichen Beziehungen der Menschen zueinander abstrahiert werden.“²⁴

Für Tönnies ist der exemplarische Repräsentant der Gesellschaft der Kaufmann, der von den Banden des Gemeinschaftslebens frei ist. Sein Ziel ist nicht der gemeinsame Genuss von Gütern, sondern die Akkumulation von Kapital. „Die Kaufleute oder Kapitalisten ... sind die natürlichen Herren und Gebieter der Gesellschaft. Die Gesellschaft existiert um ihretwillen. Sie ist ihr Werkzeug.“²⁵ Demgegenüber sind

alle Nicht-Kapitalisten unterprivilegiert im „Rechte Nullen“, wie Tönnies drastisch formuliert. Das betrifft insbesondere die Arbeiter, die kein Kapital, sondern nur ihre Arbeitskraft besitzen. Tönnies fügt an diese Feststellung gesellschaftlicher Ungleichheit eine interessante Überlegung an. Angesichts dieser Ungleichheit, schreibt er, „wäre der Begriff der (allgemeinen, menschlichen) Gesellschaft verneint.“²⁶ Tönnies löst das Problem aber nicht, indem er die Gesellschaft aufzuheben und an ihre Stelle „Gemeinschaft“ zu setzen sucht, sondern indem er feststellt, dass man alle Menschen, unabhängig von ihrem Besitz, als gleich ansehen muss. „Im gesellschaftlichen Begriffe des Naturrechts sind alle Menschen, als Vernünftige und Handlungsfähige, a priori gleich.“²⁷ Gleichheit wird also zum wesentlichen Konstitutionsprinzip von bürgerlicher Gesellschaft.

Dieses relativ ausführliche Eingehen auf Tönnies' Gedanken über Gemeinschaft und Gesellschaft rechtfertigt sich dadurch, dass bei Tönnies nahezu alle Aspekte vorkommen, die in der Kulturkritik des Neokonservatismus im Allgemeinen und der Reformpädagogik im Besonderen auftreten. Dazu gehört insbesondere der Topos, dass Gemeinschaft natürlich, lebendiger Organismus sei, die Gesellschaft dagegen künstlich, ein Mechanismus. Die entscheidende Differenz zur Kulturkritik besteht vor allem in zwei Punkten. 1. Tönnies entwickelt eine Systematik der sozialen Gebilde. Er macht keine geschichtsphilosophisch-normative Konstruktion, in der Gemeinschaft – gegenüber Gesellschaft – als die ältere, ehrwürdigere und daher auch bessere Lebensform erscheint. 2. Für Tönnies ist die soziale Wirklichkeit aus Gemeinschaft und Gesellschaft konstruiert. Die neuere Forschung zu Tönnies betont, dass das „und“ in Gemeinschaft und Gesellschaft ganz ernst zu nehmen ist.²⁸ Weder gab es je eine Zeit, in der nur Gemeinschaft herrschte ohne Gesellschaft, so dass man sich aus den Entfremdungen des gesellschaftlichen Daseins in diese glückliche Vergangenheit zurücksehnen könnte, noch wird es je eine Zeit geben, in der nur Gesellschaft

26 Ebd.

27 Ebd.

28 Clausen, a.a.O. (Anm. 2), S.72f.

24 Ebd., S.21.

25 Ebd., S.50.

ohne Gemeinschaft herrscht. Merz-Benz betont, dass Tönnies eine echte Synthese zwischen dem naturrechtlichen Denken der Aufklärung und dem Denken der aus der Romantik stammenden historischen Rechtsschule erstrebt: „Die in Aussicht genommene Gesamtsicht soll nach Tönnies hergestellt werden durch das Theorem von ‚Gemeinschaft und Gesellschaft.‘ Die Sozialform der Gemeinschaft soll repräsentativ sein für die historische, diejenige der Gesellschaft dagegen für die rationalistische Ansicht.“²⁹ Es ist daher ein grundlegendes Missverständnis, wenn, wie vielfach in der Weimarer Republik, die Gemeinschaftsthematik bei Tönnies als Gemeinschaftsaphoristik missverstanden wird.³⁰

5. Die national verengte Kulturkritik: Lagarde und Langbehn

Viele deutsche Reformpädagogen, Praktiker wie Vertreter der Kathederpädagogik, berufen sich in ihren Feststellungen und Behauptungen über die Kulturkrise, der sie gegensteuern möchten, auf die Schriften einer Gruppe von Publizisten, die als „Kulturkritiker“ apostrophiert werden. Als Namen werden dabei immer wieder Paul de Lagarde, Julius Langbehn und Friedrich Nietzsche genannt. Wer freilich je in den intellektuell dürftigen, deuschtümelnden Schriften von Lagarde und Langbehn gelesen hat, wird zögern, Nietzsche mit ihnen in eine Reihe zu stellen. Denn während insbesondere Langbehn – wie schon Fritz Stern zeigt³¹ – den Typus des wissenschaftsfeindlichen, modernen Menschen verkörpert, was sich auch in dem durchgehenden Antiintellektualismus seines Buches manifestiert, ist Nietzsche der Kritiker der mechanistischen, positiven Wissenschaftskonzeption des 19. Jahrhunderts und der Mitbegründer eines neuen postmodernen wissenschaftlichen Denkens, das weit in das 20. Jahrhundert voraus weist. Mit seiner tiefen Verankerung in der abendländisch-humanistischen und wissenschaft-

lichen Tradition taugt Nietzsche nicht zum Vorkämpfer von Volk und Volkstumsideologie. Lagardes und Langbehns Kulturkritik hat freilich wenig mit der Kulturkritik der Aufklärung zu tun. Denn der Orientierungspunkt ihrer Kritik ist nicht der vernünftige und autonome Mensch wie bei Rousseau und Kant, sondern der in seinem Volk „verwurzelte“ Deutsche. Die Kultur wird also daran gemessen, wie weit sie geeignet erscheint, „deutsches Volkstum“ zu erhalten bzw. zu erneuern. Dementsprechend schreiben beide auch nicht über Gemeinschaft oder Gesellschaft im Allgemeinen, sondern über die konkrete Gesellschaft „Deutschland“ oder deutsches Volk. Lagarde wie Langbehn gehen von einer Verfallsdiagnose der Kultur aus. Nach Lagarde befindet sich Deutschland in einem unwürdigen Zustand³², nach Langbehn ist das geistige Leben des deutschen Volkes im Verfall begriffen.³³ Daher muss deutsches Leben gepflegt werden, um in Deutschland zu retten, was noch zu retten ist.³⁴ Auf die Frage, was „Deutschland“ ist, findet man bei Lagarde eine Antwort, die deutlich eine integrative Gemeinschaftsvorstellung durchscheinen lässt: „Deutschland ist die Gesamtheit aller deutsch empfindenden, deutsch denkenden, deutsch wollenden Deutschen; jeder einzelne von uns ein Landesverräter, wenn er nicht sich für die Existenz, das Glück, die Zukunft des Vaterlandes ... persönlich verantwortlich erachtet.“³⁵ Die Bürger sind also organisch eingefügte Glieder eines Gemeinwesens.³⁶

Ein ähnlicher Anti-Individualismus wird von Langbehn vertreten, wenn er verlangt: Das Individuelle muss sich dem großen Bau eines Volks- und Weltlebens einfügen; es muss dienen. „Der Deutsche soll dem Deutschtum dienen.“³⁷ Das heißt, er muss sich dem Volksgeist als der Sum-

29 Merz-Benz, a.a.O. (Anm. 22), S.34.

30 Clausen/Schlüter, a.a.O. (Anm. 2), Vorwort S.10.; vgl. E. Fraenkel, Deutschland und die westlichen Demokratien, Stuttgart 1964, S.42.

31 Vgl. F. Stern, Kulturpessimismus als politische Gefahr. Eine Analyse nationaler Ideologie in Deutschland, Bern/Stuttgart 1963.

32 P. de Lagarde, Deutsche Schriften, München 1934, S.23. P. de Lagarde (1827-1891) war Orientalist und Professor in Göttingen. Politischer Schriftsteller, der eine nationale Politik förderte.

33 J. Langbehn, Rembrandt als Erzieher, Leipzig 1892, S.1. J. Langbehn (1851-1907) war Kulturkritiker. Sein Buch „Rembrandt als Erzieher“ war sehr einflussreich auf die völkische Bewegung.

34 De Lagarde, a.a.O. (Anm. 32), S.11.

35 Ebd., S.194.

36 Ebd., S.134.

37 Langbehn, a.a.O. (Anm. 33), S.5.

me aller unveränderlichen Eigenschaften des Volkes einfügen. Diese Bindungsforderung wird von einer Blutmythologie unterfüttert, die suggeriert, dass die Menschen eines Volkes einer Blutgemeinschaft angehören und deswegen füreinander einstehen müssen. „Die Deutschen sollen das sein, was sie von Uralters her waren, wozu sie die Natur selbst gemacht hat. Sie sind, waren und werden sein Arier ... Denn im Grunde ist nur das Blut wert, das ureigene Blut, dass um seinetwillen ein Blut vergossen wird.“³⁸

Wer sich von dieser Volksgeist- und Volksblutideologie nicht vereinnahmen lässt, ist, wie gesagt, ein Landesverräter. Lagarde wie Langbehn vergeben das Etikett „undeutsch“ an Intellektuelle aller Provenienz, also an Literaten, Kosmopoliten, Parteigenossen, Professoren, Fachleute etc.³⁹ Es ist also genau das Personal, das Träger und Vorkämpfer einer aufgeklärten Kultur in einer modernen Gesellschaft werden könnte, das hier als unerwünscht denunziert wird. Denn schon der Versuch, eine moderne Gesellschaft in Deutschland zu installieren oder – bescheidener – als aufgeklärter Bürger in Deutschland zu leben, wird als Zerstörung der deutschen Kultur verworfen. Dieser Bannstrahl trifft jedoch nicht nur die aufgeklärten Intellektuellen, sondern noch viel nachdrücklicher die Juden. Bei Lagarde wie bei Langbehn finden sich über ihre ganzen Werke verstreut lange Listen von Kriterien, die die Fremdheit und Undeutschheit der Juden belegen sollen. Da Gemeinschaften, anders als moderne Gesellschaften, keine Distanz ertragen, werden die Juden, ganz gleich ob neu zugewanderte oder assimilierte, aufgrund ihrer Fremdheit und Andersartigkeit für unerwünscht erklärt, und es werden auch schon erste Modelle gebastelt, wie man sie loswerden könnte. So stellt z.B. Lagarde Überlegungen an, dass man die polnischen und österreichischen Juden nach Palästina abschieben könnte.⁴⁰

Mit der Ablehnung wesentlicher Erscheinungsformen der modernen Kultur verbindet sich ein ambivalentes Verhältnis zur Industrialisierung Deutschlands. Lagarde sieht in der In-

dustrialisierung keinen Nutzen. Er vertritt die Auffassung, dass der Reichtum Deutschlands im Wesentlichen auf der Landwirtschaft beruhen müsse und dass es deswegen in einen überwiegenden Agrarstaat zurückzuverwandeln sei. Damit würden zugleich „die einfachen, reinen, großartigen Verhältnisse“ des Lebens, wie sie Bauern und Förster kennen, also die gemeinschaftsbestimmten Lebensformen, gefördert.⁴¹ In ähnlicher Weise spielt Langbehn die bäuerlichen Lebensformen gegen die „fluktuierten und destruktiven Tendenzen der großstädtischen Bevölkerungsmassen“ aus.⁴² Der Bauer „steht Gott und der Natur nahe“. Daher ist „eine Verbauerung Preußens in mehr als einem Sinne wünschenswert.“⁴³ Der Weg in die Industriegesellschaft ist also grundsätzlich ein Irrweg.

6. Wahrnehmung und Bewertung von „Gesellschaft“ in der Reformpädagogik

Viele der bürgerlichen Reformpädagogen haben sich in ihren Schriften auf gesellschaftliche Phänomene und Prozesse bezogen und zu ihnen Stellung genommen. Die meisten von ihnen hatten allerdings keinen klaren und deutlichen Begriff von Gesellschaft überhaupt oder von der bürgerlichen Gesellschaft im Besonderen. In vielen Fällen wurde von ihnen gar nicht der Begriff „Gesellschaft“ verwendet, sondern es war von „Kultur“, „Kulturkritik“, „Kulturkrise“ die Rede. Wenn man die Thematisierung dieses ganzen Komplexes zunächst einmal ganz grob zu ordnen sucht, so nahmen sie etwa folgende Prozesse als gesellschaftliche wahr: die Industrialisierung, die Entstehung einer kapitalistischen Ökonomie, die Entstehung zweier konkurrierender gesellschaftlicher Klassen, demographische Prozesse wie Rückgang der Geburtenziffern, die Entstehung einer modernen Kultur in Kunst, Literatur, Bildung und Musik, das Auftreten von politischen Parteien. Politik, Recht, Verwaltung, Militär gehörten zum Bereich des Staates, der als eine Größe sui generis über der

38 Ebd., S.218.

39 De Lagarde, a.a.O. (Anm. 32), S.276; Langbehn, a.a.O. (Anm. 33), S.280.

40 De Lagarde, a.a.O. (Anm. 32), S.41.

41 Ebd., S.37.

42 Langbehn, a.a.O. (Anm. 33), S.141.

43 Ebd.

Gesellschaft stand. Erst einige auch in soziologischen Kategorien denkende Pädagogen der Weimarer Republik, vor allem aus dem Umkreis der Entschiedenen Schulreformer, entwickelten die Vorstellung, dass auch diese staatlichen Institutionen von der Gesellschaft der Bürger getragen werden. Soziale Gebilde wie Familie, (religiöse) Gemeinde, Bünde (etwa der Jugendbewegung), Volk bildeten einen eigenen Teil der sozialen Wirklichkeit, der der Gesellschaft schroff gegenübergestellt wurde.

Die Gesellschaft umfasste also die sozialen Gebilde und Prozesse, die bestimmte Funktionen, wie z.B. die Güterproduktion und -versorgung, die Hygiene, die Kulturerzeugung, die Bildung, zweckrational organisieren sollten. Der grundsätzliche Einwand der Reformpädagogen in Bezug auf diese Funktionen bestand darin, dass die Organisation gesellschaftlicher Aufgaben in der bürgerlichen Gesellschaft ihrer Zeit nicht funktionierte. Wie schon erwähnt, wurde diese Feststellung nicht durch systematische Analysen nachgewiesen, sondern es werden von den Autoren bestimmte Krisenerscheinungen benannt, die dann sozusagen exemplarisch für die Gesellschaft überhaupt stehen. Solche negativen Phänomene sind die Entstehung des Kapitalismus mit den Folgen der Verelendung und Entwurzelung breiter Volksschichten; die Großstädte mit ihren Massenquartieren, die zur Vermassung der Menschen führen; der Pluralismus moderner Gesellschaften, der zur „Zersplitterung“ des Volkes und zur Zerstörung des Einheitsbewusstseins der Nation führt; die Entstehung eines Lebensstils, der von zerstörerischer Maßlosigkeit und Genußsucht einerseits, von sozialer Kälte gegenüber den Armen andererseits geprägt ist. Für alle diese Phänomene führen die Autoren dann eine Fülle von Einzelbeispielen an, die von Auswanderung und Wohnungsnot (Gurlitt), Immobilienspekulation (Gurlitt, Otto), bis zu „spießiger Geselligkeit“, Trunksucht und Prostitution reichen (Lietz). „Zeigt nicht der Zustand der Gesellschaft“, schreibt Hermann Lietz,

„daß alle Bemühungen der Erzieher um eine Veredelung vergeblich sind? Die allgemeine Überschätzung von Geld und Gut, von äußerem Rang, Vergnügen, die Zahl der Leichtsinigen,

Geschlechtskranken, Verwahrlosten, die Offenbarung einer Welt der Lüge, Heuchelei, Gewissenlosigkeit, Machtbegierde, des Hasses ...“⁴⁴

„Gesellschaft“ wurde also bei der überwiegenden Zahl der bürgerlichen Reformpädagogen mit Begriffen wie Krise, Verfall, Niedergang konnotiert.

Während sich bei den meisten Autoren nur eklektische Zusammenstellungen der negativen gesellschaftlichen Phänomene finden, versuchen einige Universitätspädagogen in den 1920er Jahren eine stärker systematische Bestimmung des Gesellschaftsbegriffs. Zu nennen sind hier vor allem Wilhelm Flitner und Peter Petersen. Wir konzentrieren uns im Folgenden auf Peter Petersen, da er weniger als Flitner bildungsgeschichtlich, sondern mehr realgeschichtlich argumentiert. Petersen bestimmt in seiner „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ die Gesellschaft als „die Reiche der Lebensnot“, die sich aus den ursprünglichen Gemeinschaften der Menschen herausdifferenzieren müssen, um besondere zum Überleben der Gemeinschaft erforderliche Aufgaben zu erfüllen. Diese funktionalen Organisationen werden nur für einen bestimmten Zweck hervorgebracht und verbinden die Menschen nur äußerlich. Die Gesellschaft als Wirtschaftsgesellschaft z.B. ist das Gesamt organisierter Gruppen, die die wirtschaftlichen Bedürfnisse der Menschen erfüllen, wie Vereine, Genossenschaften, Zünfte und Innungen.⁴⁵ Wenn eine dieser Organisationen ihre Aufgabe erfüllt hat, löst sie sich auf, und die Menschen, die in ihr tätig waren, treten sozusagen in die Gemeinschaft zurück. Dieses Verhältnis zwischen tragender Gemeinschaft und zeitlich begrenzter zweckrationaler gesellschaftlicher Organisation lässt sich natürlich auch in den ande-

44 H. Lietz, Die ersten drei Deutschen Landerziehungsheime zwanzig Jahre nach der Begründung. Ein Versuch ernsthafter Durchführung deutscher Schulreform, Veckenstedt 1919, S.21.

45 P. Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft (zuerst 1924), Berlin 1962, S.109. P. Petersen war Erziehungsphilosoph und Schulreformer. Ab 1923 Professor in Jena, zugleich Direktor der Universitätsschule, an der er das Reformkonzept des Jena-Plans entwickelte und erprobte. Umstritten ist seine Stellung zum Nationalsozialismus.

ren Bereichen der Lebensnot wie Staat und Kirche finden. Vor dem Hintergrund von Tönnies' Analysen zeigt sich deutlich die Bedeutungsverschiebung von Gesellschaft und Gemeinschaft bei Petersen. Während die beiden sozialen Gebilde bei Tönnies gleichberechtigte, gleichgewichtige und gleich überdauernde Bestandteile der sozialen Wirklichkeit sind, haben die gesellschaftlichen Organisationen für Petersen nur sekundäre Bedeutung. Sobald sie daher ihre positive Funktion für das Leben der Gemeinschaft verlieren, werden sie zu etwas bloß Mechanischem, das keine Existenzberechtigung mehr hat. Für Petersen ist daher die entscheidende Frage, ob die konkreten gesellschaftlichen Organisationen seiner Zeit diese positive Funktion für das Leben der Gemeinschaft erfüllen. Die Antwort Petersens ist ein klares Nein. In Bezug auf die gesellschaftlichen Organisationen des Wirtschaftsbereichs stellt er z.B. folgende negative Phänomene fest: die Entwertung der menschlichen Kräfte durch die Maschine; die Verkümmern der Seele in der durch Arbeitsteilung eintönig gewordenen Arbeitswelt; die materialistische Messung des wirtschaftlichen Erfolgs am bloß Quantitativen; die Einschätzung des Menschen als bloßes Mittel zum Zweck; die Korrumpierung der Presse durch das alleinige Prinzip der Wirtschaftlichkeit; die Degenerierung der sozialen Zusammenschlüsse wie „Gewerkschaften, Genossenschaften, Handelskompanien, Fachverbände, Interessenvertretungen, politischen Parteien usw.“ zu bloßen Herrschafts- und Machtverbänden.⁴⁶

Die bestehenden gesellschaftlichen Organisationsformen der Arbeit, des Wirtschaftens und der Öffentlichkeit leisten also keinen Beitrag zur Humanisierung der Menschen als Wirtschaftssubjekte. Und nicht nur das: Durch das Übergreifen ihres mechanischen, quantitativen, zweckrationalen Denkens auf das „Leben“ zerstören sie die Existenz der gemeinschaftlichen Lebensformen, soweit sie überhaupt noch vorhanden sind. Damit entsteht für Petersen – und sein Denkansatz ist repräsentativ für eine breite Strömung reformpädagogischen Denkens – eine unauflösbare Antinomie: Es gibt entweder Gemeinschaft, dann ist moderne Gesellschaft nicht

möglich; oder es gibt moderne Gesellschaft, dann ist Gemeinschaft nicht (mehr) lebbar. Die von Tönnies angestrebte Verbindung von Gemeinschaft und Gesellschaft ist ausgeschlossen. Da für Petersen die Gemeinschaft oberste Verwirklichung des schöpferischen Lebens ist, bleibt nur der Weg (vorwärts oder rückwärts) zur Gemeinschaft.

Es gab in der Reformpädagogik vor 1914 nur wenige Denkansätze in Richtung auf eine positivere Vorstellung der modernen Gesellschaft und der sie konstituierenden Prozesse. Hier ist einmal an *Fritz Gansberg* (1871-1950) und seinen Kreis Bremer Reformen – zu dem neben fortschrittlichen Liberalen auch Sozialisten zählten – zu denken sowie an sein damals ungewöhnliches Buch „Demokratische Pädagogik“ (1911). Gansberg entwickelt hier schon vor dem Ersten Weltkrieg als Grundlage der von ihm angestrebten demokratischen Erziehung die Grundlinien einer demokratischen Gesellschaft. Auf dem Hintergrund einer positiven Bewertung der Moderne nennt er als Kriterien einer demokratischen Gesellschaft die Erhebung der Massen gegen Unterdrückung; die Herrschaft der Gesetze, die die Gesellschaft „selbst geschaffen hat“⁴⁷; die Denkfreiheit; den Übergang der Verantwortung von einzelnen Individuen auf die Menge der Staatsbürger, die dafür so gebildet werden müssen, dass sie „eine klare Einsicht in die Aufgaben des Staates und der Volkswirtschaft haben“⁴⁸; die Schaffung einer gesellschaftlichen Öffentlichkeit. In engem Zusammenhang mit diesen Prinzipien einer aufgeklärten Gesellschaft steht die Begeisterung Gansbergs für innovative Entwicklungen, die von vielen anderen nur als bedrohlich dargestellt werden. Hierzu gehört beispielsweise das Wachstum von Großstädten; das Leben im Maschinenzeitalter („Eine Maschine ist konzentrierter, komprimierter Menschengestalt“⁴⁹); der moderne Verkehr, der den Menschen die Fremde eröffnet; die Befreiung des Menschen von Bindungen.

„Unser Leben ist freier und weiter geworden, die Sitten und Gewohnheiten sind gefallen, die dem

47 F. Gansberg, *Demokratische Pädagogik*, Leipzig 1911, S.199.

48 Ebd., S.279.

49 F. Gansberg, *Produktive Arbeit*, Leipzig 1909, S.128.

46 Vgl. ebd., S.108-159.

Leben sonst Form und Rhythmus gaben, die Heimat- und Berufsschranken ebenso. Mit Leichtigkeit können wir die Umgebung wechseln, wenn sie anfängt uns lästig zu werden; es ist so reizvoll in der Unendlichkeit einer Großstadt unterzugehen, daß uns nichts wieder zurücklockt in die Enge spießbürgerlicher Beaufsichtigung.“⁵⁰

Gansberg hat zwar keine umfassende Gesellschaftskonzeption zu entwickeln versucht. Doch seine Schriften zeigen, dass seiner Pädagogik als Zielgedanke die Vorstellung einer aufgeklärten, von vernünftigen Subjekten bevölkerten Gesellschaft zugrunde liegt. Das ist freilich in seiner Zeit eine fast einmalig dastehende Leistung.

Ein positiver pädagogischer Gesellschaftsbegriff entstand erst nach 1919 im Kreis der sozialistischen Reformpädagogen, deren prominenteste Vertreter *Anna Siemsen* (1882-1951), *Heinrich Deiters* (1887-1966), *Fritz Karsen* (1885-1951), *Kurt Löwenstein* (1885-1939), *Paul Oestreich* (1878-1959) und *Otto Rühle* (1874-1943) waren und von denen die meisten zumindest zeitweilig dem Bund der Entschiedenen Schulreformer angehörten. Die neue Gesellschaftskonzeption manifestierte sich auch in der neuen Begrifflichkeit von der „werdenden“ oder „neuen“ Gesellschaft. Die sozialistischen Reformpädagogen gingen von der anthropologischen Grundüberzeugung aus, dass der Mensch Gesellschaftswesen ist und dass die Aufgabe der Erziehung darin besteht, ihn zur schöpferischen Mitarbeit an den gesellschaftlichen Prozessen zu befähigen. Die alte Gesellschaft war dazu allerdings nicht in der Lage, weil in ihr nicht der Mensch im Mittelpunkt stand, sondern die Wirtschaft mit ihrem Profitstreben. In ihr haben die ökonomischen Strukturen über den Menschen dominiert, in der werdenden Gesellschaft sollte der subjektive, aktive Aspekt dominieren, d.h. der Mensch sollte, wie Karsen schreibt, zum „Herrn der Wirtschaft, der Ware, des Geldes“ werden.⁵¹ Da aktive, schöpferische Tätigkeit nicht in Isolation, sondern nur in Gemeinschaft möglich ist, verband

sich mit dem Begriff der werdenden Gesellschaft auch der Begriff der Gemeinschaft. In der neuen Gesellschaft sollten in bisher entfremdeten Lebensbereichen Gemeinschaften entstehen. Als Beispiele und Vorläufer solcher neuen zeitgemäßen Formen des Gemeinschaftslebens nennt Karsen die Gewerkschaften „als hohe Schule des Gemeinschaftsgefühls der Arbeiterschaft“⁵², neue Arten von Wirtschaftsgemeinschaften, die Frauenbewegung, die Jugendbewegung, insbesondere der proletarischen Jugend, „als Wirklichkeit einer neuen Gemeinschaft“⁵³, und die Ablösung des Obrigkeitsstaates durch den Volksstaat. Doch ist das alles auch noch Vision von zukünftigem. Löwenstein hält fest, dass die Gesellschaft, für die wir das Kind erziehen, nicht etwas Gegebenes, sondern etwas Aufgegebenes ist.⁵⁴

Das Gemeinsame all dieser Gemeinschaften bildet die schöpferische Arbeit. Bei Karsen wie bei Löwenstein oder Siemsen findet sich eine ganz neue Schätzung der Arbeit. Löwenstein sieht in der Arbeit „den lebendigen Ausdruck des inneren Zusammenhangs der Gemeinschaft“⁵⁵. Karsen stellt fest: „Auch die Gemeinschaft erhält erst durch die neue Beziehung [zur Arbeit] ihren Sinn. Ohne produktiven Inhalt, ohne Lösung von Aufgaben durch Arbeit der verschiedensten Art und Stärke ist sie ein bloßer Dunst.“⁵⁶ Die Bedeutung des Arbeitsbegriffes ergibt sich letztlich daraus, dass Arbeit die Lebensform der Klasse darstellt, aus der die werdende Gesellschaft hervorgeht. „Unsere Klasse“ schreibt Löwenstein, „ist die werdende Gesellschaft“.⁵⁷ Aber als produktive Arbeit erhält Arbeit eine ganz neue Qualität. Arbeit ist nicht wie in der alten Gesellschaft ein „mecha-

50 Ebd., S.227.

51 F. Karsen, *Die Schule der werdenden Gesellschaft*, Berlin 1921, S.24. Fritz Karsen war Berliner Schulreformer. In der Weimarer Zeit Direktor der Karl Marx-Schule in Neukölln. 1933 Emigration über Kolumbien in die USA. Rückkehr nach Deutschland 1946 als Mitarbeiter der US-Militärregierung.

52 Ebd., S.17.

53 Ebd., S.21.

54 K. Löwenstein, *Das Kind als Träger der werdenden Gesellschaft*, zit. n. K. Löwenstein, *Sozialismus und Erziehung*, Wien 1926, S.98. K. Löwenstein war Deutscher Schul- und Bildungsreformer. Bezirksstadtrat in Neukölln. Begründer und Leiter der Deutschen Kinderfreunde. 1933 Emigration nach Paris.

55 K. Löwenstein, *Sozialistische Schul- und Erziehungsfragen*, in: Löwenstein, a.a.O. (Anm. 54), S.31.

56 Karsen, a.a.O. (Anm. 51), S.27.

57 Löwenstein, *Das Kind als Träger*, a.a.O. (Anm. 54), S.112.

nischer Apparat zur Besorgung der Lebensmittel, sondern lebendiger Organismus der sich kultivierenden Menschheit.“⁵⁸ „Der Prozeß der Arbeit ist der Prozeß der Menschwerdung ... es gibt keine Kultivierung des Menschen als durch die in der Gesellschaft notwendige Arbeit.“⁵⁹ Die „werdende Gesellschaft“ ist also beides zugleich: Sie ist ein Zusammenhang von notwendigen gesellschaftlichen Funktionen und Arbeitsaufgaben und sie ist zugleich Gemeinschaft der tätigen Menschen, die an der Lösung dieser Aufgaben arbeiten. Gemeinschaft und Gesellschaft sind also für die hier ins Auge gefassten sozialistischen Reformpädagogen nicht zwei zwar gleich notwendige, aber doch distinkte Formen menschlicher Vergesellschaftung, sondern sie sind zwei Aspekte des umfassenden Lebensprozesses der Gesellschaft.

7. „Gemeinschaft“ als soziale Heilsvorstellung

„Gemeinschaft“ war einer der zentralen Begriffe der reformpädagogischen Diskurse. Von dem Gemeinschaftsbegriff bei Tönnies unterscheidet ihn die normative Aufladung und die apoletische Verwendung. Man kann diese Bedeutungsveränderung gut an einem Vortrag von Hans Freyer über „Gemeinschaft und Volk“ zeigen, der 1929 veröffentlicht wurde.⁶⁰ Freyer geht von der Feststellung aus, dass heute kein „lebensnahes und verantwortliches Denken“ der Frage nach der Gemeinschaft ausweichen könne und dass insbesondere die Beziehung der Gemeinschaft als Idee zur Wirklichkeit des Volkes geklärt werden müsse. Als konstitutive Kategorien von Gemeinschaft benennt er als erstes das Bewusstsein des „Wir“ bei allen ihren Angehörigen, das entsteht, „weil sie im gleichen Schicksalsraum leben und von diesem Schicksalsraum zusammengeschlossen werden zum Wir.“⁶¹ Eine konstitutive Kategorie ist die Ewigkeit der Gemeinschaft. Die Menschen werden geboren und vergehen, „aber die Ge-

meinschaft dauert wie ein unsterbliches Wesen durch die Jahrhunderte.“⁶² Diese Dauerhaftigkeit ergibt sich daraus, dass die Gemeinschaft einen „geschlossenen Horizont“ hat, der ihre Glieder zusammenführt und zusammenhält. In dem durch diesen Horizont gebildeten Raum „lebt nun die Gemeinschaft wie ein eigenes Wesen, das mit dem Merkmal der Dauer, der Unsterblichkeit begabt ist.“⁶³ Diese Ungeschichtlichkeit der Gemeinschaft, ihre naturhafte Gleichgültigkeit gegenüber menschlichen Erfahrungen, bestimmt das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft: Die Gemeinschaft ist das Wesentliche, das Individuum das Ephemere. Wenn ein Mensch von der Gemeinschaft aus der Gemeinschaft ausgestoßen wird oder sie freiwillig verlässt, so berührt das die Gemeinschaft gar nicht, während der Mensch ins „Elend“ gerät. Das ergibt sich schon daraus, dass der Mensch kein selbständiges Vernunftwesen ist. Jeder ist vielmehr von Geburt an von dem Geist der Gemeinschaft in gleicher Weise erfüllt und geprägt und hat außerhalb derselben keine geistige Existenz: „Wem irgendein wesentliches Stück dieses geistigen Gehalts fehlt, der bleibt immer ein Fremder.“⁶⁴ Die zentrale Frage für Freyer ist dann die nach dem Verhältnis von Gemeinschaft und Volk. Er stellt fest, dass das (deutsche) Volk noch nicht in vollem Sinne Gemeinschaft ist. Zwar ist das Volkstum oder der Volksgeist gegeben. Es ist ein Geschenk der Gottheit: „Es ist ein metaphysisch begründeter Bestandteil der Welt und ein Dekret des Absoluten. Es wird ... von der Natur gebildet.“⁶⁵ Damit aber aus diesem Potential eine konkrete Gemeinschaft wird, damit eine Gemeinschaft des Volkes entsteht, sind drei historische Prozesse durchzuführen, die Freyer beschreibt als den Weg des Selbstbewusstseins, den Weg der politischen Formung und den Weg der gesellschaftlichen Gestaltung. Der Weg des Selbstbewusstseins gipfelt in Bekenntnis und Liebe zum Volk; der Weg der politischen Formung führt dazu, dass das Volk, zur Willenseinheit integriert, seine staatliche Existenz gewinnt und

58 Karsen, a.a.O. (Anm. 51), S.31.

59 Ebd., S.29.

60 H. Freyer, *Gemeinschaft und Volk*, in: F. Krueger (Hg.), *Philosophie der Gemeinschaft*, Berlin 1929, S.7-22.

61 Ebd., S.10.

62 Ebd.

63 Ebd., S.10f.

64 Ebd., S.12.

65 Ebd., S.18.

seinen Raum in der geschichtlichen Wirklichkeit findet; der Weg der gesellschaftlichen Gestaltung erfordert die bewusste Arbeit am Problem seiner Volksordnung, „durch gestaltende Sozialpolitik auf die Idee des Volkes hin.“⁶⁶ Obwohl diese Prinzipien grundsätzlich für alle Völker gelten, kommt dem deutschen Volk eine besondere Stellung in der Rangordnung der Völker zu: „Nur weil ihm [dem deutschen Volk] die entscheidende geschichtliche Pflicht obliegt, ist ... das deutsche Volk das Volk schlechthin.“⁶⁷

Für Freyers Darstellung prägend ist die religiöse Überhöhung der Begriffe Gemeinschaft und Volk, das Integrationsdenken und die Forderung nach Einheit, die Erklärung jeder Abweichung von der geforderten Einheit als „fremd“ und die schroffe Ablehnung jedes gesellschaftlichen Denkens. Die soziale Wirklichkeit besteht also nicht aus zwei unterschiedlichen sozialen Gebilden mit unterschiedlichen Konstitutionsprinzipien, sondern wird völlig von dem Begriffskomplex Gemeinschaft/Volk ausgefüllt.

In der Reformpädagogik kann man vor dem Hintergrund dieses allgemeinen soziologischen Gemeinschaftsbegriffs zwei unterschiedliche Gemeinschaftskonzeptionen unterscheiden, eine *nativistische*, die sich in der bürgerlich-konservativen Pädagogik findet und eine mehr *handlungsorientierte* in der *sozialistischen Pädagogik*. Die nativistische Konzeption, deren Elemente sich z.B. bei Petersen, Flitner, Gurlitt, Lietz und Kriek, einem der führenden Vertreter der nationalsozialistischen Pädagogik, finden, geht davon aus, dass die Gemeinschaft durch Geburt gestiftet wird. Doch ist dieser Geburtszusammenhang nicht nur ein rational zu begreifendes, soziales Phänomen wie bei Tönnies, sondern er beruht auch auf einer „Macht des Blutes“, weil „Blut ein Träger und Mittler ganz besonderer Werte ist.“⁶⁸ Denn: „Im Blut wohnt das Leben, im Blut wohnt alles, was zur Urmacht des Lebens gehört.“⁶⁹ Diese Gemeinschaft weist, bei dem einen Reformpädagogen mehr, bei dem anderen weniger, im Wesentlichen die Kriterien auf, die wir schon an Frey

aufgewiesen haben: Die wesentliche Realisierung der Idee der Gemeinschaft ist das Volk; manche Autoren wie beispielsweise Petersen fügen noch andere Gemeinschaften wie vor allem die Familie hinzu. Für Gemeinschaften gilt, dass sie ewig sind, dass sie auf jeden Fall die Individuen überdauern. Diese sind an die Gemeinschaft und ihren Geist durch Geburt gebunden. Eduard Spranger fordert die Erziehung „zum Bewusstsein der unentrinnbaren Deutschtum aller deutsch Geborenen.“⁷⁰ Petersen sieht in der Liebe – also in der völligen Aufhebung aller Distanz – die Grundbeziehung des Individuums zur Gemeinschaft: „Zum Volke gehört wahrhaft und allein, wer dieses Volk liebt, und zwar jeden in diesem Volke. Menschen, die ihr Volk nicht lieben, stehen außerhalb ihres Volkes und gehören nur äußerlich zu ihm, weil sie dort geboren sind.“⁷¹ Bei Lietz ist nachzulesen, dass die Liebe zu Heimat, Volk und Vaterland von jedem die Bereitschaft fordert, seinen Mann zu stehen im Toteskampf der Nation, was ja die Bereitschaft impliziert, sein Leben zum Opfer zu bringen.

Das Problem dieser statischen Idee der Gemeinschaft besteht darin, dass sie kaum noch eine Basis in der Realität hat. Denn die Bedeutung, die der geburtsständischen Gemeinschaft als privilegierte soziale Lebensform gegeben wird, kann nicht einmal den Gemeinschaftsapologeten selbst die Tatsache verschleiern, dass die Gesellschaftsentwicklung seit der Aufklärung die konkreten Gemeinschaften kontinuierlich verändert und manche sogar in ihrer Existenz bedroht hat. Wenn auch im Allgemeinen die durch Technik und Industrialisierung hervorgerufenen Fortschritte in der Rationalisierung des materiellen Bereichs der Gesellschaft begrüßt werden, so wird doch eben diese Rationalisierung, sofern sie die traditionellen Lebensordnungen ergreift, als Bedrohung erlebt. Flitner formuliert daher als Aufgabe, dass „der Weg des [19.] Jahrhunderts zu einem Teil zurückgegangen werden“ müsse, da er sonst „vom wahren Leben“ abführt.⁷² Die Vorstellung von

66 Ebd., S.22.

67 Ebd., S.17.

68 Petersen, a.a.O. (Anm. 45), S.241, 244.

69 Ebd., S.244.

70 E. Spranger, Volk, Staat, Erziehung, Leipzig 1932, S.58.

71 Petersen, a.a.O. (Anm. 45), S.245.

72 W. Flitner, Neue Wege der Erziehung und Volksbildung, in: ders., Gesammelte Schriften, Bd. 4, Paderborn 1987, S.170-231, hier S.212

einer Teil-Restauration meint dabei, dass die Fortschritte im Bereich des zweckrational gesteuerten technisch-industriellen und wirtschaftlichen Modernisierungsprozesses erhalten bleiben sollen, dass aber gleichzeitig „Sinnbezirke“ erhalten bzw. wieder errichtet werden müssen, zu denen der Rationalismus keinen Zutritt hat. Solche wiederherzustellenden Sinnbezirke sind die Gemeinschaften, in denen sich das Leben manifestiert. Flitner wie auch Petersen verstehen darunter soziale Gebilde „von der Familie und den geselligen Verbänden bis hin zur Bluts-, Schicksals- und Kulturgemeinschaft des Volkes, zur Glaubensgemeinschaft kirchlicher Gemeinden.“⁷³ Die Erziehung zur Gemeinschaft wird daher zu einer der wichtigsten Aufgaben der Pädagogik. Erziehung soll die Bindung der Menschen an gemeinschaftliche Lebensformen wiederherstellen.

Neben dem skizzierten nativistischen Gemeinschaftskonzept findet sich in der reformpädagogischen Diskussion ein eher handlungsorientierter materialistischer Gemeinschaftsbegriff. Er bildet bei einer Reihe von sozialistischen Pädagogen der Weimarer Republik eine wesentliche Grundlage ihrer Erziehungskonzeption. Die Kernthese lautet, dass man einer Gemeinschaft nicht durch Geburt, sondern durch Teilnahme an einer von der Gemeinschaft getragenen Tätigkeit angehört. „Gemeinschaft wird am Werk“, schreibt *Siegfried Kawerau* (1886-1936), „an einem rationalen gesellschaftlichen Geschehen. Aber nur dann, wenn das Werk ein Werk aller, wenn das Werk ein Werk im Dienste der Menschen ist.“⁷⁴ Zur Gemeinschaft gehört dementsprechend eine produktive Aufgabe: „Gemeinschaft ohne produktiven Inhalt, ohne Lösung von Aufgaben durch Arbeit der verschiedensten Art und Stärke ... [ist] bloßer Dunst.“⁷⁵ Auch Löwenstein benutzt den Begriff Gemeinschaft, „wenn er den subjektiven, aktiv tätigen Aspekt des gesellschaftlichen Lebens hervorheben will“ und betont, dass die gesellschaftliche Produktion durch die arbeitende

Gemeinschaft getragen wird.⁷⁶ Anders als eine nativistische Gemeinschaft ist eine durch den Bezug auf ein Werk zustande kommende Gemeinschaft prinzipiell ein auf Freiwilligkeit basierender Zusammenschluss. Löwenstein arbeitet demgemäß auch den demokratischen Charakter der auf Arbeit beruhenden Gemeinschaften heraus. Die Erziehung zu demokratischem Bewusstsein bildet für ihn eine der wichtigsten pädagogischen Aufgaben der Zeit.⁷⁷ Allerdings weist Inge Hansen-Schaberg darauf hin, dass auch solche demokratischen Gemeinschaftskonzepte in Indoktrination und Manipulation umschlagen können.⁷⁸ Die Perspektiven hängen zum einen davon ab, ob ein pluralistischer oder ein monistischer Demokratiebegriff zugrunde gelegt wird,⁷⁹ zum anderen davon, welche konkreten sozialen Gebilde mit dem hoch abstrakten Begriff „Gemeinschaft“ gemeint sind. Wichtig wäre doch zu wissen, ob es beispielsweise eine Pluralität von alternativen Gemeinschaften gibt, zwischen denen das Individuum wählen kann. Wenn man bei Löwenstein liest, dass zukünftig die Gemeinschaft die „alleinige Besitzerin und Trägerin der Produktionsform und der Produktionsmittel“ sein werde,⁸⁰ tauchen doch gelinde Zweifel an der Offenheit auf. Sie werden bestärkt, wenn Löwenstein von der Aneinanderkettung der Menschen in der sozialistischen Gemeinschaft schwärmt:

„... sie kettet den einzelnen Menschen durch gemeinschaftliche Aufgaben, gemeinschaftliche Freude und gemeinschaftlichen Genuss umso enger aneinander. Bei der Mannigfaltigkeit und Eigenart all der engen Gemeinschaften, die die sozialistische Ordnung schaffen wird, werden die einzelnen Gemeinschaften inniger werden ...“⁸¹

Solche Formulierungen können leicht so gelesen werden, als ob es kein Außerhalb der (sozi-

73 W. Flitner, Der Krieg und die Jugend, in: Flitner, a.a.O. (Anm. 72), S.56-169, hier S.60.

74 S. Kawerau, Soziologische Pädagogik, Leipzig 1924, S.17.

75 Karsen, a.a.O. (Anm. 51), S.27.

76 Löwenstein, a.a.O. (Anm. 54), S.28f.

77 Vgl. ebd., S.138f.

78 I. Hansen-Schaberg (Hg.), Die Praxis der Reformpädagogik, Bad Heilbrunn 2005, S.247.

79 Zur Unterscheidung von pluralistischem und monistischem Demokratiebegriff vgl. E. Fraenkel, Deutschland und die westlichen Demokratien, Stuttgart 1964, S.41f.

80 Löwenstein, a.a.O. (Anm. 54), S.29.

81 Ebd., S.43.

alistischen) Gemeinschaft gibt. Der materialistische Gemeinschaftsbegriff kann also nicht weniger integrativ gedeutet und genutzt werden als der nativistische.

Die Anfälligkeit des Gemeinschaftsbegriffes, wie wir ihn in der deutschen Reformpädagogik finden, für total-integrative Ausdeutungen wird noch deutlicher, wenn man einen Blick von außen darauf wirft. Die Problematik der Vermittlung von Individualität und Sozialität durch Erziehung ergab sich natürlich auch für die reformpädagogischen Bewegungen in anderen Ländern wie in Frankreich (Freinet), in Italien (Montessori), in Sowjetrußland (Makarenko) oder in den USA. Doch fand der Prozess dort in einem jeweils ganz anderen politischen und kulturellen Denkraum statt. Das lässt sich sehr gut am Beispiel der USA und des auch in Deutschland beachteten Pädagogen *John Dewey* (1859-1952) zeigen. Hans Joas markiert die Differenz in Bezug auf die USA:

„Die Differenz zwischen Deutschland und Amerika liegt nicht darin, dass nur in Deutschland der Gemeinschaftsbegriff kulturkritisch aufgeladen worden wäre und in Amerika nicht Aber der große Unterschied liegt darin, dass der Diskurs über Gemeinschaft in den USA Bestandteil der Selbstverständigung einer liberalen Gesellschaft war und ist, während er in Deutschland – und das ist unabhängig von der Gesinnung der einzelnen Beiträger – über einen langen Zeitraum im Rahmen einer im wesentlichen illiberalen Gesellschaft stattfand.“⁸²

Wir wollen als Kronzeugen dafür John Dewey heranziehen. Dabei kann es hier natürlich nicht darum gehen, Deweys Werk ausführlicher darzustellen, vielmehr soll nur anhand seines für die deutsche Pädagogik einflussreichen Buches „Demokratie und Erziehung“⁸³ das völlig andere Umgehen mit dem Gemeinschaftsbegriff verdeutlicht werden.

„Gemeinschaft“ erscheint im Diskurs der deutschen Reformpädagogik als eine Entität,

die vor den Individualitäten und auch über sie hinaus existiert. Die Aufgabe der Einzelnen besteht darin, sich in sie einzufügen. Für Dewey hingegen entsteht Gemeinschaft durch die Kommunikation der Menschen miteinander.

„Society not only continues to exist by transmission, by communication, but it may fairly be said to exist in transmission, in communication Men live in a community in virtue of the things which they have in common; and communication is the way in which they come to possess things in common.“⁸⁴

Zwar geht auch Dewey davon aus, dass der Mensch in eine soziale Gruppe hineingeboren wird. Doch die Aufgabe der Erziehung besteht gerade *nicht* darin, ihn immer stärker in diese Gruppe zu integrieren und ihn sozusagen dem Gruppentyp immer ähnlicher zu machen, *sondern* „to see to it that each individual gets an opportunity to escape from the limitations of the social group in which he was born, and to come into living contact with a broader environment.“⁸⁵ Denn eine moderne Gesellschaft ist nicht geschlossen und auch nicht exklusiv, sondern „a modern society is many societies more or less loosely connected.“⁸⁶

Der Maßstab für eine gute Gesellschaft ist daher auch nicht ihre Geschlossenheit und ihre Einheit, sondern das Vorhandensein einer Vielzahl geteilter Interessen und eine Vielfalt von Berührungspunkten mit anderen Formen des Zusammenlebens. Dewey hat damit zwei zentrale Kriterien für Demokratie formuliert. Denn „a democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience.“⁸⁷ Die Idee der Demokratie und die Idee der Gemeinschaft gehören also für Dewey zusammen: Demokratie ist nur möglich, wenn immer nach gemeinsamen Interessen gesucht wird und gemeinsame Interessen können nur entdeckt und erfahren

82 H. Joas, Gemeinschaft und Demokratie in den USA, in: M. Brumlik/H. Brunkhorst (Hg.), Gemeinschaft und Gerechtigkeit, Frankfurt/M. 1993, S.49-62.

83 Zur Rezeption Deweys in der deutschen Pädagogik vgl. S. Bittner, Learning by Dewey? John Dewey und die deutsche Pädagogik 1900-2000, Bad Heilbrunn 2001.

84 J. Dewey, Democracy and Education, New York 1951²⁴. J. Dewey (1859-1952) war Amerikanischer Philosoph, Pädagoge und Psychologe. Sozialkritiker, Sozialreformer und Schulreformer. Begründer des Projektunterrichts.

85 Dewey, a.a.O. (Anm. 84), S.24.

86 Ebd.

87 Ebd., S.121.

werden, wenn jeder seine Interessen frei äußern und offen legen kann. „Als Idee betrachtet, ist die Demokratie nicht eine Alternative zu anderen Prinzipien gemeinsamen Lebens. Sie ist vielmehr die Idee der Gemeinschaft selbst.“⁸⁸

Stefan Bittner unterstreicht in seiner interessanten Studie über „John Dewey und die deutsche Pädagogik“ die enge Beziehung zwischen Deweys gemeinschaftsorientierter Pädagogik und demokratischem Denken und Handeln, indem er den Motiven für die intensive Beschäftigung mit Dewey in der letzten Phase der Weimarer Republik nachgeht, wie sie sich beispielsweise in der staatlichen Förderung der Übersetzung von „Democracy and Education“ durch *Erich Hylla* (1887-1976) zeigt.⁸⁹ Bittner sieht einen möglichen Grund für das staatliche Interesse an Dewey in dem politischen Motiv, durch die Bekanntmachung mit seinen Vorstellungen einen Anstoß zur Demokratisierung der deutschen Pädagogik zu geben. „Manche Hinweise“, schreibt Bittner, „legen aber nahe, daß die Übertragung [von *Democracy and Education*] weniger wissenschaftlich als politisch motiviert war. Der junge deutsche Staat benötigte dringend eine demokratisch ausgerichtete Pädagogik ... Deweys Werk musste ... dazu wie geschaffen erscheinen.“⁹⁰ Dieser Versuch zur „Demokratisierung der deutschen Pädagogik“ ist freilich wenig erfolgreich gewesen, nicht zuletzt deshalb, so Bittner, weil führende Repräsentanten der deutschen Reformpädagogik ein sehr distanzierendes Verhältnis zu Dewey aufrechterhalten haben.⁹¹

8. Gemeinschaftsbildende Inhalte des Schullebens

Der Gemeinschaftsbegriff ist für die Reformpädagogen nicht nur theoretisch bedeutsam gewesen, sondern er war auch ein viel gebrauchter Leitbegriff für die pädagogische Praxis. Denn für viele Reformpädagogen war Erziehung ein Vorgang, der sich in der Gemeinschaft für die

Gemeinschaft durch die Gemeinschaft vollziehen sollte. Diese grundsätzliche Bedeutung der Gemeinschaft als Raum der Erziehung war charakteristischerweise weitgehend unabhängig von dem politischen Lager, dem die einzelnen Reformpädagogen angehörten. So findet sich Gemeinschaftserziehung im Kontext einer demokratisch-republikanischen Erziehung etwa an der Odenwaldschule und bei manchen Mitgliedern der Lehrerschaft der Lebensgemeinschaftsschulen; Peter Petersen praktizierte Gemeinschaftserziehung als Erziehung zur Volksgemeinschaft; die sozialistischen Reformpädagogen legten ihren Erziehungskonzepten die Vorstellung einer sozialistischen Gemeinschaft zugrunde.

Grundsätzliche Übereinstimmung bestand auch darin, dass Erziehung zur Gemeinschaft im Wesentlichen durch das Schulleben stattfinden sollte.⁹² Schulleben ist die Gesamtheit der Aktivitäten und der sie regelnden Normen, Routinen und Riten, die an einer Schule möglich sind und gefördert werden. Dabei gehören zum Schulleben nicht nur Lehrer und Schüler, sondern auch weitere Mitarbeiterinnen und Hausmeister, aktive und engagierte Eltern und schließlich das ganze Umfeld der Schule.

Diese prinzipiellen Übereinstimmungen lassen aber große Differenzen in Bezug auf die gemeinschaftsbildenden Inhalte zu, auf die das Schulleben konzentriert ist. Um eine gewisse Systematik herzustellen, unterscheiden wir zwischen gemeinschaftsbildenden Strukturen und gemeinschaftsbildenden Themen.

a. Gemeinschaftsbildende Strukturen

Gemeinschaftsbildende Strukturen sind formelle oder informelle Formen des Zusammenlebens zwischen den oben genannten Personen,

⁹² Vgl. H. Heiland/K.-H. Sahmel, *Praxis Schulleben in der Weimarer Republik 1918-1933*, Hildesheim 1985, S.40f.; Ferner U. Amlung/D. Haubfleisch u.a. (Hg.), *Die alte Schule überwinden*, Frankfurt/M. 1993; U. Schwerdt, Martin Luserke (1880-1968): *Reformpädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und kulturkritischer Ideologie*, Frankfurt/M. 1993; K. Rödler, *Vergessene Alternativschulen. Geschichte und Praxis der Hamburger Gemeinschaftsschulen 1919-1933*, Weinheim/München 1987; I. Hansen-Schaberg (Hg.), *Die Praxis der Reformpädagogik*, Bad Heilbrunn 2005; → Beitrag: Schule.

⁸⁸ J. Dewey, *The Public and its Problems*, New York 1927, S.148, zit. n. Joas, a.a.O. (Anm. 82), S.49.

⁸⁹ Bittner, a.a.O. (Anm. 83), S.90.

⁹⁰ Ebd.

⁹¹ Ebd., S.93f.

von denen man die Erzeugung eines Gefühls der Zusammengehörigkeit erwartete. Die Reformpädagogik hat auf diesem Gebiet eine ganze Reihe von Innovationen durchgeführt. So gab es beispielsweise Versuche, die Schule näher an die Familie heranzurücken. Petersen etwa versuchte, aus dem kahlen Schulraum eine Schulwohnstube zu machen. Manche Landerziehungsheime organisierten das Zusammenleben der Schüler und Lehrer in „Familien“, d.h. in Gruppen, die auch über die Teilnahme am Unterricht hinaus zusammenlebten und gemeinsame Unternehmungen durchführten. Andere Konzepte setzten bei der Schaffung von Möglichkeiten für alle Schulmitglieder zur Mitentscheidung und Mitverantwortung bei der Organisation und Gestaltung des Schullebens an. An einer ganzen Reihe von Schulen wurden daher Schulgemeinden eingerichtet, wie z.B. an der Odenwaldschule, an *Martin Luserkes* (1880-1968) „Schule am Meer“ oder in den Hamburger und Bremer Lebensgemeinschaftsschulen. Die Formen, Funktionen und Kompetenzen dieser Schulgemeinden waren zwar recht unterschiedlich, doch dienten alle dem Ziele, die Zusammengehörigkeit von Lehrern, Schülern und Eltern zu manifestieren.

Der Förderung des Gemeinschaftserlebens diente schließlich in vielen Schulen die Herausbildung einer Fest- und Feiertadition. Die Institutionalisierungen reichten von Geburtstagsfeiern für die Kinder und Lehrer bis hin zu großen im Gesamtleben der Schule verankerten Festen wie den drei in Tiefensee eingebürgerten Festen: Mittwinterfest (Weihnachten), Frühlingsfest (Arbeitsfeier des 1. Mai), Herbstfest (Erntedank), oder den an der Odenwaldschule gefeierten Festen der fünf Schutzherren (Humboldt, Schiller, Goethe, Herder, Fichte) der Schule, zu deren Gelingen umfangreiche von der ganzen Schule getragene Vorarbeiten gehörten. An manchen Schulen entwickelte sich dabei ein sehr lebendiges geselliges Leben, zu dem neben den Geburtstagsfeiern Veranstaltungen wie Vorträge, gemeinsames Musizieren, Vorlesen oder Theateraufführungen gehörten, zu denen auch Eltern und Freunde der Schule eingeladen wurden. Manche der Lebensgemeinschaftsschulen entwickelten sich auf diese Weise zu einem kulturellen Mittelpunkt für ihre Elternschaft.

b. Gemeinschaftsbildende Themen

An einer Reihe von Schulen kam es auch zur Ausprägung von gemeinschaftsbildenden Themen, die zu einer bildungsmäßig viel tiefer reichenden Gemeinschaftsaktivität führten.

Unter einem gemeinschaftsbildenden Thema ist ein pädagogisches Konzept zu verstehen, das über Jahre hin der gesamten Aktivität an einer Schule ein bestimmtes Profil in Richtung auf Gemeinschaft gibt. Ein solches das Schulleben beherrschendes Thema bildete beispielsweise in Luserkes „Schule am Meer“ die (Laien-)Spielkultur und die musikalische Kultur. Charakteristisch ist, dass es sich hier nicht nur um einmalige Aktivitäten kleiner Gruppen oder einzelner Klassen handelte, sondern dass bei den alljährlichen großen Laienspielaufführungen zu Pfingsten Aktivitäten der ganzen Schule stattfanden. Es hatte hier also durchaus eine Profilbildung der Schule stattgefunden. „Die Arbeit der ganzen Schule an einer Aufführung – quasi als schulumfangsames Projekt – schaffte ein starkes Gemeinschaftsgefühl.“⁹³

Ein zweites großes Thema, das einer Schule Profil geben konnte, war die Konzeption der „Schule als Arbeitsschule“, soweit Arbeit nicht nur als ein didaktisches oder methodisches Prinzip, sondern wie bei den sozialistischen Pädagogen als ein gesellschaftlicher Vorgang begriffen wurde. Man kann dieses Konzept von Arbeit am besten an Fritz Karsen verdeutlichen, der Arbeit in diesem Sinne nicht nur theoretisch durchdacht, sondern an seiner Schule in Neukölln auch in die Praxis umgesetzt hat.

Schon in seiner Schrift von 1921 „Die Schule der werdenden Gesellschaft“ entwickelte Karsen, wie oben schon gezeigt, die Idee von der produktiven Arbeit als integrierendem Bildungsfaktor für Unterricht und Erziehung. Unter produktiver Arbeit verstand Karsen allerdings nicht wie *Blonskij* (1884-1941) produzierende Arbeit im ökonomischen Sinn, sondern die Erarbeitung der gesellschaftlichen und kulturellen Grundlagen des Lebens. „So hat alle Arbeit eine Kulturseite, der Prozess der Arbeit ist der Prozess der Menschwerdung, jede Arbeit ist eine neue Selbstverwirklichung des Men-

93 Schwerdt, a.a.O. (Anm. 92), S.210.

schen, und es gibt keine Kultivierung des Menschen als durch die in der Gesellschaft notwendige Arbeit.“⁹⁴

Die Frage ist nun natürlich, wie in der Schule gesellschaftlich notwendige Arbeit entsteht. Karsen entwickelte als Antwort das Modell eines Schulstaates, der in „Wirtschaft, Verwaltung und in kultureller Hinsicht ein Gemeinwesen“ ist.⁹⁵ Karsen verwarf zwar die Vorstellung, dass sich die Schule in wirtschaftlicher Hinsicht selbst erhalten könnte, aber er ging davon aus, dass alle Arbeiten wirtschaftlicher und verwaltender Tätigkeit vom Acker- und Gartenbau über Gewerbebetriebe bis hin zur Arbeitsvermittlung und zu Bankgeschäften in der Schule betrieben werden sollten. Dazu kamen auch künstlerische und wissenschaftliche Tätigkeiten. Die Schule war also letztlich ein Abbild der gegebenen Gesellschaft, und es war schwer zu sehen, wie sie einen Beitrag zur Erneuerung der Gesellschaft leisten sollte.

Karsen rückte daher in den 1920er Jahren von dem Schulstaatsmodell ab und entwickelte das Konzept der „sozialen Arbeitsschule“. Karsen ging dabei von der schon erwähnten Vorstellung aus, dass die neue Gesellschaft von der Arbeiterklasse geschaffen werden sollte und dass daher die Schule sich an den Bildungsinteressen der Arbeiter orientieren müsste. Eine solchermaßen an der arbeitenden Gesellschaft orientierte, vornehmlich auf die Bildungsanforderungen der Arbeiterklasse eingestellte Schule bezeichnete Karsen als „soziale Arbeitsschule“.⁹⁶ Das zentrale Thema dieser Schule, das die gesamte Arbeit der jugendlichen Gesellschaft in der Schule prägte, war die Untersuchung der gesellschaftlichen Bedingungen von Arbeit unter der Perspektive „auf die Umformung der Gesellschaft, auf ihre Hebung durch gesellschaftliche Arbeit.“⁹⁷ Mit diesem Konzept der sozialen Arbeitsschule setzte sich Karsen sowohl von der handwerklich orientierten Arbeitsschule

wie von *Georg Kerschensteiners* (1854-1932) Begriff der Arbeitsschule als Element staatsbürgerlicher Erziehung und von *Hugo Gaudigs* (1860-1923) freier geistiger Tätigkeit als auch von den um den Projektunterricht zentrierten pädagogischen Reformen in den USA ab. Die Schulreformen in den USA führten für Karsen letztlich bloß zur aktiven Schule und zum aktiven Schüler, aus dem dann der aktive Bürger einer bürgerlichen Gesellschaft werden würde.⁹⁸ Die Schule der USA war für Karsen eine Schule der Bourgeoisie, während Karsens Ziel eine Schule für die Arbeiterklasse und für die Umformung der Gesellschaft im Interesse der Arbeiterklasse war. Interessanterweise sah Karsen Parallelen zu seinen Zielsetzungen viel eher in den damaligen Schulreformen in Sowjet-Russland, das nach seiner Einschätzung „tatsächlich eine Arbeitsschule hat.“⁹⁹ „Die Schule ist die Stätte kollektiver Arbeit der Jugend, in der jede Arbeit, d.h. also jedes Lernen, nur als Arbeit für die Gemeinschaft möglich ist und als Gemeinschaftsarbeit gewertet wird.“¹⁰⁰ Karsen entnahm Anregungen für seine eigene Arbeit vor allem dem 1923-1925 in der Sowjetunion eingeführten Komplex-Plan, der der curricularen Planung größere Aufgabenbereiche zugrunde legte, die nach Möglichkeit in engen Beziehungen zu den Lebenserfahrungen der Kinder stehen sollten. Dieses Interesse für den sowjetischen Komplex-Plan machte Karsen allerdings nicht blind dafür, dass Sowjet-Russland ein diktatorisch regiertes Land war, in dem eine „dogmatisch-politische“ Vergewaltigung der Jugend stattfand. Deswegen konnte auch die sowjetische Arbeitsschule nicht als Vorbild für seine Reformvorstellungen dienen.

Trotz Karsens Kritik an der amerikanischen wie der sowjetischen Schule kann man in seinem Konzept unschwer die Anregungen von beiden Modellen erkennen. Die von Karsen konzipierte soziale Arbeitsschule geht in ihrem Lehrplan von Lebensgebieten aus, „in die den Schülern jetzt oder später aktives Eingreifen möglich ist.“¹⁰¹ Für die Bearbeitung dieser Le-

94 Karsen, a.a.O. (Anm. 51), S.29.

95 Ebd., S.21.

96 G. Radde, Fritz Karsen. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit, Berlin 1973, S.107.

97 Fritz Karsen, Sinn und Gestalt der Arbeitsschule, in: A. Grimme (Hg.), Wesen und Wege der Schulreform, Berlin 1930, S.112.

98 Ebd., S.105.

99 Ebd., S.108.

100 Ebd., S.109.

101 Ebd., S.112.

bensgebiete wird eine kollektive Arbeitsplanung durchgeführt, die dann zu einer Reihe von Projekten führt, in denen vor allem die gesellschaftliche Relevanz dieser Lebensgebiete erfasst wird. Die Ergebnisse dieser kollektiven Arbeit werden gemeinschaftlich ausgewertet und gesichert. Die soziale Arbeitsschule Karsens hatte also drei Kernbereiche:

- die Identifizierung von Lebensgebieten, die aus der Sicht von Jugendlichen der Arbeiterklasse interessant waren, weil sie „aus ihrer gesellschaftlichen Lage entsprangen“¹⁰² und weil sie für die Umformung der Gesellschaft Schlüsselfunktionen hatten,
- die kollektive Erarbeitung der für die Lebensbereiche wichtigen Sachthemen,
- die Darstellung (und dadurch Kontrolle) der Arbeitsergebnisse in einer größeren Öffentlichkeit.

Das Ganze ist ein Prozess klar geplanter, klar strukturierter und klar kontrollierter Arbeit, der letztlich das Ziel hat, die aus der Situation der Gesellschaft erforderlichen Veränderungen zu erkennen. In diesem Sinne kann Karsen feststellen: „Die geschilderte soziale Arbeitsschule wächst also ... aus der demokratisch gesinnten westeuropäischen Arbeiterklasse hervor.“¹⁰³

9. Das Weiterwirken der Reformpädagogik nach 1933

Die Machtübernahme durch die Nationalsozialisten in Deutschland bedeutete für die deutsche Reformpädagogik einen tiefen Einschnitt. Alle Reformmodelle, die als republikanisch oder gar „links“ galten, wurden gleichgeschaltet oder sogar geschlossen. Nur einige Schulen, die ein völkisch-nationales Profil hatten oder gegenüber den neuen Machthabern zumindest den entsprechenden Eindruck zu erwecken verstanden, konnten sich noch eine Reihe von Jahren, in Einzelfällen bis zum Ende der nationalsozialistischen Zeit halten – wie die Hermann-Lietz-Schulen, die Waldorf-Schulen und Petersens Jenaplan-Schule.

Mit dem Ende dieser Schulmodelle brach natürlich auch der reformpädagogische Diskurs über Gemeinschaft und Gesellschaft ab. Reformpädagogisches Ideengut hielt sich nur an einzelnen Schulen. Hier ist vor allem an Reichweins Schulmodell aus der Mitte der 1930er Jahre in Tiefensee zu denken.¹⁰⁴ *Adolf Reichwein* (1898-1944) konzipierte und realisierte dort eine bewusst unideologische Gemeinschaftserziehung, die an die liberalen und sozialen Traditionen der Reformpädagogik anknüpfte. Für Reichwein war Gemeinschaft keine Vision einer besseren (völkischen) Zukunft, in deren Namen man die Individuen gleichschalten durfte, sondern das konkrete Zusammenleben und Sich-Aufeinander-Einstellen von Individualitäten, die etwas zusammen tun wollten – nämlich lernen, ein Fest gestalten, einen Reise organisieren etc. Gemeinschaft entstand also im Handeln.

Ein Refugium für die reformpädagogische Gestaltung des Schullebens und Unterrichts fand sich auch an einzelnen Schulen des jüdischen Schulwesens. Dieses wurde nach 1933 von den jüdischen Gemeinden aus- bzw. aufgebaut, um den aus den öffentlichen Schulen vertriebenen jüdischen Schülern Bildungs- und den jüdischen Lehrern Arbeitsmöglichkeiten zu bieten. Vor allem an den jüdischen Landschulheimen in Coburg und Caputh entwickelte sich ein reformpädagogisch geprägtes Schulleben. Dazu gehörten z.B. in Caputh Bemühungen um die Herstellung einer Schulgemeinschaft, um die Verbindung des Unterrichts mit Elementen einer freien Gemeinschaftserziehung und um die Etablierung einer Feier- und Festkultur. Ähnliche Bestrebungen verfolgten die jüdischen Pädagogen an dem Landschulheim in Coburg und an *Lotte Kaliskis* (1908-1995) Waldschule.

Von diesen Ausnahmen abgesehen herrschte im Bereich des öffentlichen Erziehungswesens ein totalitärer Gemeinschaftsbegriff, in dem die Dialektik von Individuum und Gemeinschaft

102 Ebd., S.113.

103 F. Karsen, zit. n. ebd., S.118; → Beiträge: Schule; Arbeiterbewegung.

104 A. Reichwein, *Schaffendes Schulvolk – Film in der Schule*. Die Tiefenseer Schulschriften, komment. Neuausg., hg. v. W. Klafki u.a., Weinheim/Basel 1993. *A. Reichwein* (1898-1944) war Pädagoge und Politiker. Tätigkeit in Volkshochschule und Arbeiterbildung. Professor an der Pädagogischen Akademie Halle. Ab 1940 Mitarbeit im Kreisauer-Kreis. 1944 vom Volksgerichtshof zum Tode verurteilt und hingerichtet.

völlig aufgehoben war. Die beiden wichtigsten Vertreter nationalsozialistischen Erziehungsdenkens waren Ernst Krieck und Alfred Baeumler, deren Ideen sich auch bei weniger profilierten Pädagogen wie Philipp Hördt, Karl Friedrich Sturm und dem frühen Wolfgang Scheibe wiederfinden lassen. Krieck entwickelte die Theorie von der Erziehung als Zucht von (sozialen) Typen. Er ging schon in seiner frühen „Philosophie der Erziehung“¹⁰⁵ davon aus, dass jeder Mensch in einer Vielzahl von Gemeinschaften lebt, deren wichtigste „Familie“ und „Volk“ sind. Jede dieser Gemeinschaften bildet einen bestimmten eigenen Wesenstyp aus. Die Verpflichtung aller ihr Zugehörigen ist es, sich diesem Typus unter Verzicht auf individuelle Besonderheiten möglichst vollständig anzugleichen, weil man nur so ein vollwertiges Glied werden kann. Die Funktion der Erziehung ist es, von den biologischen Gegebenheiten des Einzelnen ausgehend, den für die jeweilige Gemeinschaft repräsentativen Typus heranzuzüchten, wozu auch gehört, dass die nicht passenden Charakterzüge eliminiert werden.

Diese Konzeption der Erziehung zum Typus ist ein weit verbreiteter Topos. Sowohl bei Baeumler als auch bei Scheibe findet sich die Feststellung, dass „der Einzelne zum Typus der Gemeinschaft erzogen [wird], der er angehört.“¹⁰⁶ Baeumler radikalisierte das Verhältnis zwischen dem Einzelnen und der Gemeinschaft, indem er den Begriff der „totalen Gemeinschaft“ prägte. „Unter der totalen Gemeinschaft ist nicht ein namenloses ‚Wir‘ zu verstehen, ... sondern eine Gemeinschaft von Persönlichkeiten, die sich zu der übergreifenden Gemeinschaft, in der sie stehen, total verhalten“¹⁰⁷ d.h. die sich mit allen ihren Fähigkeiten und Kräften vorbehaltlos in den Dienst der Gemeinschaft stellen. Was das bedeutet, macht Baeumler am Begriff

des totalen Krieges deutlich, der mit dem Begriff der totalen Gemeinschaft „gesetzt“ ist.

„Der Begriff des totalen Krieges gibt der Einsicht Ausdruck, dass jeder Versuch eines Gliedes der Gemeinschaft, sich auf irgendeine Weise außerhalb des Kampfes zu halten, erkenntnismäßig auf einer Fiktion beruht und ethisch ein Verbrechen ist. Der Einzelne ist nur, was er ist durch die Gemeinschaft in der Gemeinschaft.“¹⁰⁸

Mit dieser Totalisierung des Gemeinschaftsbegriffes ist freilich der pädagogische Diskurs am Ende. Denn so totale, gegen jedes Bedenken und Nachdenken immunisierte „Visionen“ kann man nur noch proklamieren und propagieren, man kann keinen Diskurs mehr über sie führen.

10. Zum Stand der Forschung

Nach dem Zweiten Weltkrieg hat es lange gedauert, bis sich die deutsche Erziehungswissenschaft kritisch mit ihrer eigenen Geschichte in der Weimarer Republik und während der Zeit des Nationalsozialismus beschäftigt hat. Dementsprechend fehlt in den ersten Jahrzehnten der Bundesrepublik auch eine kritische Bearbeitung der Reformpädagogik und ihrer zentralen Kategorien wie beispielsweise des Gemeinschaftsbegriffs. Die pädagogische Geschichtsschreibung war weitgehend kulturgeschichtlich orientiert und stellte die Reformpädagogik lange Zeit vornehmlich affirmativ als eine positiv einzuschätzende pädagogische Tradition dar, wie etwa Theodor Wilhelm in seinem Buch „Pädagogik der Gegenwart“.

Die Untersuchungen über Gemeinschaftskonzepte in der Reformpädagogik sind dadurch erschwert, dass es bislang keine umfassende Darstellung des Gemeinschaftsbegriffs in der Pädagogik gibt. Obwohl in der Reformpädagogik die von Tönnies übernommene Dichotomie von Gemeinschaft und Gesellschaft eine bedeutende Rolle gespielt hat, wird die neuere soziologische Diskussion zu diesem Komplex in der Erziehungswissenschaft bisher kaum wahrgenommen. Dabei findet sich in dieser Diskussion der interessante Versuch, über jene Dichotomie hinauszukommen und zu zeigen, dass der sozia-

105 E. Krieck, *Philosophie der Erziehung*, Jena 1925. E. Krieck (1882-1947) war Volksschullehrer, Pädagoge und Philosoph. 1928 Dozent an der Pädagogischen Akademie Frankfurt. 1932 Beitritt zur NSDAP. 1933 Professor in Frankfurt, 1934 in Heidelberg. 1947 Tod in einem Internierungslager.

106 W. Scheibe, *Abriss der Deutschen Erziehungs-geschichte*, Leipzig 1944.

107 A. Baeumler, *Bildung und Gemeinschaft*, Berlin 1942, S.35.

108 Ebd., S.35.

le Lebenszusammenhang der Menschen aus Netzwerken vergemeinschafteter und vergesellschafteter Lebensformen besteht.¹⁰⁹ Ein Herangehen an die Reformpädagogik aus dieser Perspektive würde ein neues Licht auf die verschiedenen Differenzierungen des Gemeinschaftsbegriffs bei Pädagogen aus unterschiedlichen politischen Lagern werfen.

In den neueren Forschungen zur Reformpädagogik kann man – ohne dass das immer theoretisch begründet würde – eine deutliche Differenz zwischen einem neokonservativen, völkischen Gemeinschaftsbegriff und einem mehr demokratischen Gemeinschaftsbegriff feststellen, die in unterschiedlichen politischen Lagern verankert sind. Die bisher grundlegendste Auseinandersetzung mit dem neokonservativen Gemeinschaftsbegriff der Reformpädagogen findet sich bei Jürgen Oelkers.¹¹⁰ Seine Arbeiten liefern der weiteren Diskussion wichtige Stichworte. So macht Oelkers darauf aufmerksam, dass Gemeinschaft als Konzept in allen politischen Lagern vorkommt, dass sich ganz im Gegensatz zum Selbstverständnis vieler Reformpädagogen, die sich als transpolitisch verstanden, eine Politisierung des Gemeinschaftsbegriffs vollzog. „Gemeinschaftserziehung wenigstens wird in der Weimarer Pädagogik zum Schibboleth quer zu den weltanschaulichen Lagern.“¹¹¹ Diese Indifferenz des Gemeinschaftsbegriffs macht für Oelkers das Konzept einer Erziehung zur Gemeinschaft zu einem gefährlichen Konzept.¹¹²

„Die damit verbundenen Argumentationsfiguren und semantischen Muster sind *gefährlich*: Sie können in verschiedenen Kontexten politischer

109 Vgl. dazu M. Hennig, Individuen und ihre sozialen Beziehungen, Wiesbaden 2006; M. Opielka, Gemeinschaft und Gesellschaft. Soziologie nach Hegel und Parsons, Wiesbaden 2004.

110 J. Oelkers, Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim/München 1989, Kap. 5.1; J. Oelkers, Erziehung und Gemeinschaft. Eine historische Analyse reformpädagogischer Optionen, in: Ch. Berg/S. Ellger-Rütthardt (Hg.), Du bist nichts. Dein Volk ist alles. Forschungen zum Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus, Weinheim 1991, S.22-45.

111 Ebd., S.39.

112 Ebd., S.36.

Weltanschauung gebraucht werden, ohne dass der Unterschied pädagogisch registriert werden müsste. ‚Gemeinschaft‘ ist der Zentralbegriff der bolschewistischen wie der reaktionären Pädagogik, er erlaubt Utopie, ohne deren Verwirklichung an die demokratische Gesellschaft zu binden.“¹¹³

Mir scheint, dass Oelkers hier selbst einem dichotomischen Denken beispielsweise zwischen Gemeinschaft und Demokratie zum Opfer fällt. Seine provozierenden Thesen sind aber fruchtbar, insofern sie zu der Frage zwingen, inwieweit es in der Reformpädagogik eine Verbindung von Gemeinschaft und Demokratie gegeben hat.

Die moderne Auseinandersetzung mit dem neokonservativen Gebrauch des Gemeinschaftsbegriffes findet häufig im Zusammenhang mit der Aufarbeitung von Leben und Werk einzelner Pädagogen bzw. einzelner „Bewegungen“ statt. Dabei werden heute im Allgemeinen nicht nur die Gemeinschaftsvorstellungen des jeweiligen Autors referiert und auf ihre Aktualität hin überprüft, sondern sie werden in zunehmendem Maße auch kritisch bearbeitet. Die Forschung bewegt sich von der (affirmativen) Rezeption des Vorfindlichen zur ideologiekritischen Analyse. Eine ausführlichere Auseinandersetzung mit einem reformpädagogischen Gemeinschaftsbegriff, an dem exemplarisch die Problematik reformpädagogischen Gemeinschaftsdenkens überhaupt fassbar wird, hat in den letzten zwei Jahrzehnten in Bezug auf Peter Petersen stattgefunden. Petersen gehört zu den bis heute umstrittenen Reformpädagogen. In den ersten Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg wurde Petersens Pädagogik von seinen Schülern wie Theo Dietrich, Heinrich Döpp-Vorwald und Hans Mieskes vor allem affirmativ dargestellt.¹¹⁴ Dabei wurde gerade auch der Gemeinschaftsbegriff als eine didaktische Konzeption positiv beurteilt. Erst seit den späten 1980er Jahren findet eine zunehmend kritische Beschäftigung mit Petersen und seinem Jenaplan

113 Ebd., S.39.

114 T. Dietrich, Die Pädagogik Peter Petersens, Bad Heilbrunn 1991³; H. Döpp-Vorwald, Die Erziehungslehre Peter Petersens, Ratingen 1964²; H. Mieskes (Hg.), Jenaplan – Anruf und Antwort, Oberursel 1965.

statt.¹¹⁵ In diesem Zusammenhang wird auch Petersens Gemeinschaftsbegriff überprüft¹¹⁶ und seine uneingestandene politische Dimension herausgearbeitet. Denn „Gemeinschaft“ ist für Petersen nicht eine pädagogische Lebensform, sondern insbesondere in der Verbindung mit dem Begriff des Volkes, als Volksgemeinschaft also, ein Subjekt höherer Art, dem das Individuum sich durch Dienst und Opfer widmen muss. Erziehung zur Gemeinschaft vollzieht sich also als Unterwerfung des Individuums. Damit ist, ganz im Sinne von Oelkers, der Gemeinschaftsbegriff Petersens als ein „gefährlicher Begriff“ nachgewiesen, weil er den Begriff der Freiheit und der Demokratie nicht zulässt. Die Kritik wird bei Robert Döpp (2003) noch weitergetrieben, wenn er den totalitären Charakter des Gemeinschaftsbegriffes von Petersen feststellt.¹¹⁷ Und anders als viele Petersen-Apologeten, die zwischen den zuweilen problematischen „theoretischen“ Äußerungen und der behaupteten humanen Praxis der Jenaplan-Schulen einen scharfen Trennungsstrich zu ziehen suchen, vertritt Döpp die These, dass der autoritäre Charakter der Gemeinschaft in den Jenaplan-Schulen sich auch in der Praxis der Schulen nachweisen lasse. Döpp selber verifiziert diese These kaum. Er weist aber auf die Forschungsaufgabe hin, die konkrete Arbeit von Lehrern und Schülern nicht nur in den Jenaplan-Schulen, sondern auch in anderen Reformschulen zu untersuchen.

Es gibt noch eine Reihe weiterer Thematisierungen der Bedeutung und Wirkung des neokonservativen Gemeinschaftsbegriffs bei pädagogischen Autoren der Weimarer Republik. Sie

reichen von relativ knappen Hinweisen in vornehmlich anders fokussierten Darstellungen bis zu ausführlichen Studien. Zu nennen ist hier etwa Dorothea Kollands Buch über die Jugendmusikbewegung¹¹⁸, das noch heute anregend und provokativ ist. Wegweisend an Kollands Buch ist, dass sie die politische Funktion der neokonservativen Gemeinschaftsideologie herausarbeitet, dass sie die Gemeinschaftsideologie als „Resultat und Reflex gesellschaftlicher Verhältnisse“ versteht, dass sie den Zusammenhang der Gemeinschaftsideologie der Jugendmusikbewegung mit der Jugendbewegung zu erfassen sucht und dass sie die Frage verfolgt, worin der Beitrag der konkreten musikalischen Aktivitäten, also etwa des gemeinsamen Singens, zur Entstehung der Volksgemeinschaft bestand. Auch Kolland betont die Gefährlichkeit der Volksgemeinschaftsideologie, sieht sie aber weniger in der Aufhebung der Individualität, sondern – ihrem politischen Ansatz gemäß – in ihrem „offen gegen die Arbeiterbewegung und alle demokratischen Kräfte gerichteten Charakter und ihr[em] Chauvinismus.“¹¹⁹

Wohin die neokonservative Gemeinschaftsideologie führen konnte, zeigt Helmut Wojtuns Studie über den Gemeinschaftsbegriff des zum Nationalsozialismus übergegangenen Ernst Krieck.¹²⁰

„Gemeinschaft“ ist in der forschenden Aufarbeitung der Reformpädagogik lange Zeit als neo-konservative Gemeinschaft mit starkem Bindungscharakter gelesen worden. Das ist die gemeinsame Prämisse von Untersuchungen, die ansonsten, wie unser bisheriger Überblick zeigt, im Ausgangspunkt, in der theoretischen Position und Herangehensweise große Differenzen aufweisen. Erst in einigen neuen Untersuchungen wird der Frage nachgegangen, ob es auch demokratische Gemeinschaftskonzepte gegeben hat. Zu nennen sind hier vor allem die Untersuchungen von Klaus Rödler zu den Hamburger Alternativschulen¹²¹, der von Tobias Rülcker

115 P. Kaßner, Peter Petersen – die Negierung der Vernunft, in: Die Deutsche Schule 81(1989)1, S.117-145; W. Keim (Hg.), Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft, Frankfurt/M. 1988; I. Maschmann/J. Oelkers (Hg.), Peter Petersen. Beiträge zur Schulpädagogik und Erziehungsphilosophie, Heinsberg 1985; T. Rülcker/P. Kaßner (Hg.), Peter Petersen – Antimoderne als Fortschritt?, Frankfurt/M. 1992.

116 T. Rülcker, Erziehung für die Volksgemeinschaft. Die Funktion von Petersens völkisch-realistischer Erziehungswissenschaft in der NS-Zeit, in: Rülcker/Kaßner, a.a.O. (Anm. 115).

117 R. Döpp, Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zum Ende der Eindeutigkeit, Münster 2003.

118 D. Kolland, Die Jugendmusikbewegung: Gemeinschaftsmusik – Theorie und Praxis, Stuttgart 1979.

119 Ebd., S.23.

120 H. Wojtun, Die politische Pädagogik von Ernst Krieck und ihre Würdigung durch die westdeutsche Pädagogik, Frankfurt/M. 2000.

121 Rödler, a.a.O. (Anm. 92).

publizierte Band über Demokratische Reformpädagogik¹²², Reiner Lehbergers Arbeiten über Reform- und Versuchsschulen¹²³ und Armin Bernhards Arbeiten über die Entschiedene Schulreform. Im Gegensatz zu Oelkers These von der Indifferenz des Gemeinschaftsbegriffes geht Bernhard von der Feststellung aus, dass es nicht *den* Gemeinschaftsbegriff der Reformpädagogik gibt, „weil Reformpädagogik eine Vielzahl sehr heterogener Ansätze fasst, die zwar in ihren Paradigmen Gemeinsamkeiten aufweisen, in ihren Zivilisationsdiagnosen, Gesellschaftsauffassungen und politischen Positionierungen jedoch gravierende Differenzen hervortreiben.“¹²⁴ Bernhard unterscheidet insbesondere zwischen einem nativistischen, autoritären Gemeinschaftsbegriff und einer demokratisch-partizipatorischen, gegenhierarchischen Vorstellung von Gemeinschaft. In dieser demokratischen Gemeinschaftskonzeption ist das Verhältnis von Individualität und Sozialität gerade konträr zu Kriecks Festlegungen bestimmt. „Denn die Entwicklung hin zu einer autonomen Persönlichkeit erfolgt im Rahmen von Sozialität und ist gebunden an die Lernprozesse einer demokratisch sich organisierenden Gemeinschaft.“¹²⁵

Die Untersuchungen der Lebensgemeinschaftsschulen und anderer Reform- und Versuchsschulen der Weimarer Republik haben gezeigt, wie eine „freie“ Gemeinschaft von Lehrern, Schülern und Eltern konkret gelebt werden kann. Vor allem Rödler und Lehberger entwickeln grundlegende Kriterien für die Suche nach einer freien Gesellschaft. Hierher gehören Stichworte wie: Freie Wahl der Gemeinschaft, d.h. freie Zuordnung der Schüler zu Lehrern und Lerngruppen; Verständnis von Gemeinschaft nicht als fordernde, sondern als

ermöglichende; Freiheit als Freiheit der Minderheit; Entstehen der Gemeinschaft aus gemeinsamem Tun. In den Reform- und Versuchsschulen der Weimarer Republik ist also nach dem heutigen Forschungsstand der Begriff der Gemeinschaft in Verbindung mit dem Begriff der Demokratie gebracht worden. Daraus ergeben sich für die erziehungswissenschaftliche Forschung eine ganze Reihe von wichtigen Fragen, die bisher nur unzureichend geklärt sind. Ihre Bearbeitung wäre auch heute noch für das Verhältnis von Individualisierung und Vergemeinschaftung aufschlussreich.

- So wichtig es ist, die alltägliche Praxis der Arbeit von Lehrern und Schülern unter den Bedingungen eines absoluten Gemeinschaftsbegriffs zu untersuchen, müsste die konkrete Zusammenarbeit von Lehrern, Schülern und Eltern in den Schulen verfolgt werden, die einen demokratischen Gemeinschaftsbegriff zugrunde gelegt haben.
- Es wäre zu untersuchen, unter welchen pädagogischen, institutionellen und bildungspolitischen Bedingungen in der Zeit der Reformpädagogik Konzeptionen von demokratischer Gemeinschaft entstehen und partiell zumindest umgesetzt werden konnten. Zu fragen wäre dabei allerdings auch nach den Gründen für das Scheitern einiger Reformschulen, worauf z.B. Rödler hinweist.
- Von besonderem Interesse ist die Frage, ob der Gemeinschaftsbegriff tatsächlich im Sinne Oelkers' ein Begriff ist, der mit beliebigen Inhalten gefüllt und daher in allen politischen Lagern gebraucht werden kann, oder ob Bernhards These richtig ist, dass es *den* Gemeinschaftsbegriff der Reformpädagogik nicht gibt, dass also je nach Konstellationen unterschiedliche Gemeinschaftskonzeptionen angenommen werden müssen. Auf Letzteres verweisen differenzierende Adjektive wie „völkisch“ einerseits oder „frei“ andererseits. Unter Umständen müsste man für die demokratische Variante ganz auf den Begriff der Gemeinschaft verzichten und den von Rödler gebrauchten Begriff der „freien Gesellschaft“ übernehmen.

122 H. Neuhäuser/T. Rülcker (Hg.), Demokratische Reformpädagogik, Frankfurt/M. 2000.

123 R. Lehberger, Die städtischen Versuchsschulen in der Weimarer Republik, in: I. Hansen-Schaberg/B. Schonig (Hg.), Reformpädagogik – Geschichte und Rezeption, Baltmannsweiler 2002.

124 A. Bernhard, Sozialität, Erziehung und Gesellschaft: Individuum und Gemeinschaft im Paradigma der neuen Erziehung des Bundes Entschiedener Schulreformer, in: Neuhäuser/Rülcker, a.a.O. (Anm. 122), S.43-62.

125 Ebd., S.57.

11. Perspektiven

Die Debatte über Gemeinschaft und Gesellschaft in der Reformpädagogik könnte auf den ersten Blick als ein rein historischer Vorgang ohne große aktuelle Bedeutung erscheinen. Doch gerade in einer Zeit, in der die nationalen Gesellschaften den engen nationalen Rahmen sprengen, was durch Begriffe wie Pluralisierung, Globalisierung, Kommunikationsgesellschaft etc. angezeigt wird, und in der die nativistischen Gemeinschaften ihre bindende Kraft weiter einbüßen, könnte ein Rückblick auf jene alten Debatten vielleicht auch für unsere heutige Orientierung nützlich sein.

Mir scheint ein erster wichtiger Orientierungsgesichtspunkt darin zu bestehen, dass man Gemeinschaft und Gesellschaft nicht gegeneinander ausspielen darf. Gemeinschaften und Gesellschaften sind gleich grundlegende soziale Gebilde, d.h. dass Menschen sich sowohl in gemeinschaftlichen als auch in gesellschaftlichen Lebensformen bewegen. Wenn das vergessen wird, und insbesondere wenn die Gemeinschaft zur allein wertvollen Sozialform erklärt wird, erscheinen die gesellschaftlichen Aktivitäten der Menschen leicht als bloß funktionale zweckrationale Tätigkeiten, die mit dem Eigentlichen, dem Humanum, nicht nur nichts zu tun haben, sondern es auch bedrohen. Infolgedessen wird von denen, die sich zu Hütern der Gemeinschaft, z.B. des Volkes oder des Deutschtums, aufwerfen, zum Angriff auf das Nur-Gesellschaftliche, die angeblich nur-gesellschaftlichen Menschen und die nur-gesellschaftlichen Lebensformen geblasen. Alle Fundamentalismen, die es auch im Deutschland des 21. Jahrhunderts in Form von Antisemitismus, Rassenhass oder Fremdenfeindlichkeit gibt, sind letztlich mit der Vorstellung verknüpft, man könne in einem Staat, einer Stadt, einer Gemeinde nur dann „deutsch“ leben, wenn man sich bloß unter seinesgleichen bewegt. Demgegenüber ist festzuhalten, dass das Leben in einer modernen Gesellschaft von jedem die hohe Kunst erfordert, friedlich mit anderen Menschen zusammenzuleben und zusammenzuarbeiten und doch zugleich Distanz zu ihnen zu halten, beispielsweise weil divergierende Interessen vorliegen, weil sie eine andere Sprache sprechen oder weil sie

einer anderen Religion angehören. Dieser Respekt vor dem Andersein des Anderen ist eine wesentliche Basis des Zusammenlebens in einer toleranten Gesellschaft.

Ein zweiter Orientierungsgesichtspunkt ergibt sich aus der Problematisierung des lebensphilosophischen Gemeinschaftsbegriffs, dessen wesentliche Kriterien die biologische Gegebenheit von Gemeinschaft, die Vorstellung von Gemeinschaft als eines Organismus und die Übertragung des Gemeinschaftsdenkens auf soziale Großgebilde wie vor allem das Volk bilden. Aus dem Zusammenwirken aller drei Kriterien ergibt sich die Unentrinnbarkeit aus Gemeinschaft für das Individuum. Diesem verdinglichten biologistischen Gemeinschaftsbegriff wird schon in der Reformpädagogik ein handlungstheoretischer entgegengesetzt. Seine wesentlichen Kriterien bestehen darin, dass Gemeinschaft aus gemeinsamem Tun entsteht, dass die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft prinzipiell freiwillig ist und dass Gemeinschaften eher face-to-face-Gebilde als soziale Großformen sind. Dieser handlungstheoretische Gemeinschaftsbegriff steht nicht in schroffem Gegensatz zum gesellschaftlichen Zusammenwirken der Menschen. Aus funktionalen gesellschaftlichen Aktivitäten, beispielsweise in Bürgerinitiativen, können sich im gemeinsamen Tun Freundschaften entwickeln, und umgekehrt können Gemeinschaften verlassen werden, wenn sie in Widerspruch zu neu erfahrenen gesellschaftlichen Anforderungen geraten. Das verbindende Element zwischen gesellschaftlichen Funktionszusammenhängen und gemeinschaftlichen Sympathie- und Empathieerfahrungen ist der Gedanke und die Praxis der Freiheit: die Freiheit des Bürgers der Zivilgesellschaft, der sich von nicht gewollten Bindungen frei hält, und die Freiheit des Mitgliedes einer Gemeinschaft, das sich aus eigener Entscheidung – auf Zeit – bindet.

12. Auswahlbibliographie

a. Quellen

- Dewey, J., *Democracy and Education*, New York 1951²⁴.
- Flitner, W., *Die Pädagogische Bewegung*. Gesammelte Schriften, Bd. 4, Paderborn 1987.
- Freyer, H., *Gemeinschaft und Volk*, in: F. Krueger (Hg.), *Philosophie der Gemeinschaft*, Berlin 1929.
- Jahn, F. L., *Deutsches Volkstum*, Leipzig o.J.
- Karsen, F., *Die Schule der werdenden Gesellschaft*, Berlin 1921.
- Kriek, E., *Philosophie der Erziehung*, Jena 1925.
- Lagarde, P. de, *Deutsche Schriften*, München 1934.
- Langbehn, J., *Rembrandt als Erzieher*, Leipzig 1892.
- Lietz, H., *Die ersten drei deutschen Landerziehungsheime zwanzig Jahre nach ihrer Begründung. Ein Versuch ernsthafter Durchführung deutscher Schulreform*, Veckenstedt 1919.
- Löwenstein, K., *Sozialismus und Erziehung*, Wien 1926.
- Gansberg, F., *Demokratische Pädagogik*, Leipzig 1911.
- Petersen, P., *Allgemeine Erziehungswissenschaft*, Berlin 1962.
- Petersen, P., *Der Kleine Jena-Plan*, Weinheim/Basel 1996⁶¹.
- Reichwein, A., *Schaffendes Schulvolk – Film in der Schule*. Die Tiefenseer Schulschriften, Weinheim/Basel 1993.
- Tönnies, F., *Gemeinschaft und Gesellschaft*, Berlin 1920¹⁵.
- Bittner, S., *Learning by Dewey? John Dewey und die deutsche Pädagogik 1900-2000*, Bad Heilbrunn 2001.
- Hansen-Schaberg, I./Schonig, B. (Hg.), *Reformpädagogische Schulkonzepte*, Bd. 1-5, Baltmannsweiler 2002.
- Hansen-Schaberg, I. (Hg.), *Die Praxis der Reformpädagogik*, Bad Heilbrunn 2005.
- Keim, W. (Hg.), *Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus – Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft*, Frankfurt/M. 1988.
- Keim, W., *Erziehung unter der Nazidiktatur*, 2 Bde., Darmstadt 1995/1997.
- Kerbs, D./Reulecke, J. (Hg.), *Handbuch der Deutschen Reformbewegungen*, Wuppertal 1998.
- Oelkers, J., *Reformpädagogik*, Weinheim/München 1992.
- Radde, G., *Fritz Karsen. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit*, Berlin 1973.
- Rödler, K., *Vergessene Alternativschulen. Geschichte und Praxis der Hamburger Gemeinschaftsschulen 1919-1933*, Weinheim/München 1987.
- Rülcker, T./Kaßner, P. (Hg.), *Peter Petersen – Antimoderne als Fortschritt?*, Frankfurt/M. 1992.
- Rülcker, T./Oelkers, J. (Hg.), *Politische Reformpädagogik*, Bern 1998.
- Scheibe, W., *Die Reformpädagogische Bewegung*, Weinheim 1969.
- Schwerdt, U., *Martin Luserke (1880-1968). Reformpädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und kulturkritischer Ideologie. Eine biographische Rekonstruktion*, Frankfurt/M. u.a. 1993.
- Stern, F., *Kulturpessimismus als politische Gefahr*, Bern u.a. 1963.
- Wilhelm, T., *Pädagogik der Gegenwart*, Stuttgart 1977⁵.

b. Sekundärliteratur

- Bernhard, A., *Demokratische Reformpädagogik und die Vision von der neuen Erziehung*, Frankfurt/M. 1999.

Pädagogischer Eros

Detlef Gaus/Reinhard Uhle

1. Einleitung
2. „Liebe“ und „Eros“ in der Bildungsphilosophie
3. Abgründe des „pädagogischen Eros“
4. Abwehr und Systematisierung des „pädagogischen Eros“
5. Ausblick
6. Auswahlbibliographie

1. Einleitung

„Pädagogischer Eros“ wird in der Forschung als Randphänomen von, als Hoffnungspotenzial für und als Abgrund von Reformpädagogik rezipiert. Die jeweiligen Wahrnehmungen sind abhängig davon, ob „Eros“ als einer von vielen Aspekten von Reformpädagogik, als Teil von Bildungsphilosophie oder als reformpädagogisches Deutungsmuster angesprochen wird.

Als Randphänomen erscheint der „pädagogische Eros“ in Überblicksdarstellungen über Reformpädagogik. So sprechen beispielsweise Dietrich Benner und Herwart Kemper den Eros im Zusammenhang mit dem beruflichen Selbstverständnis von Lehrern an Hamburger Lebensgemeinschaftsschulen an. Hier soll über „pädagogischen Eros“ eine für die Autoren „gefühlsmäßige Abhängigkeit“ von Schülern erzeugt werden.¹ Von Jürgen Oelkers wird kurz auf Vertreter von Reformpädagogik wie *Gustav Wyneken* (1875-1964), *Hans Blüher* (1888-1955) oder *Kurt Zeidler* (1889-1982) verwiesen, welche demnach „im Eros die stärkste erzieherische Kraft“ sahen. Hier ist über den Eros nur zu erfahren, dass er nicht mit der Akzentuierung von Reformpädagogik als „Erziehung vom Kinde aus“, sondern vielmehr als „Erziehung von und durch Gemeinschaft“ in Verbindung steht. Denn die erwähnten Namen verweisen vor allem auf Re-

formpädagogik als Jugend- und Landerziehungsheimbewegung, die diesen Akzent setzt. Erfahrbar wird auch, dass eine Personengruppe innerhalb dieser Pädagogik mit Eros gefühlsmäßige Bindungen zwischen Erziehern und Zu-Erziehenden und Begeisterung bei bzw. für Lehr-Lernprozesse hervorhebt.²

Als Hoffnungsträger für die Erreichung visionärer Ziele von Reformpädagogik dagegen wird Eros in eher kulturtheoretischen bzw. bildungsphilosophischen Abhandlungen mit historisch-systematischem Zugriff angesprochen. In Monographien und Sammelbänden zur „pädagogischen Liebe“ wird thematisiert, was Otto F. Bollnow einen Grundzug von Pädagogik um 1900 nennt: die „Erotisierung der Erziehung“³. Der den Eros übergreifende Begriff der „Liebe“ wird in zahlreichen Pädagogiken angesprochen, die der Reformpädagogik zugerechnet werden können. Zu Liebe äußern sich z.B. *Janusz Korczak* (1878-1942)⁴, *Paul Natorp* (1854-1924)⁵, *Gustav Wyneken*⁶

1 D. Benner/H. Kemper, *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*, Bd. 2: Die pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik, Weinheim u.a. 2003, S.150.

2 J. Oelkers, *Reformpädagogik*, Weinheim 2005, S.264.
3 O. F. Bollnow, *Die pädagogische Atmosphäre*, Heidelberg 1970, S.52.
4 Vgl. S. Tschöpe-Scheffler, *Liebe und ihre Bedeutung für die Erziehung in der Pädagogik Johann Heinrich Pestalozzis und Janusz Korczaks*, Frankfurt/M. 1990; I. Wyrobnik, *Über „die Liebe“ in Janusz Korczaks Schriften*, in: J. Bilstein/R. Uhle (Hg.), *Liebe*, Oberhausen 2007, S.155-169.
5 Vgl. B. Hünersdorf, *Die Konzeption des Eros in der Spätphilosophie Natorps und seine Bedeutung für die Reformulierung seiner Sozialpädagogik*, in: Bilstein/Uhle, a.a.O. (Anm. 4), S.137-153.
6 Vgl. Th. Maasen, *Pädagogischer Eros*, Berlin 1995.

oder *Georg Kerschensteiner* (1854-1932), dieser in enger Verbindung mit *Eduard Spranger* (1882-1963)⁷. Nicht zuletzt findet sich eine weitere, abgrenzende, auf die „hebende“ Bindung zu Bezugspersonen abzielende Diskussion u.a. auch erotisch konnotierter Pädagogik in der Bestimmung von Erziehung als eines personalen Verhältnisses, als eines „pädagogischen Bezuges“, dessen Grundlage *Herman Nohl* (1879-1960) als „leidenschaftliches Verhältnis“ bestimmt.⁸ Alle diese erziehungs- bzw. bildungsphilosophischen Thematisierungen von Liebe und, spezieller, Eros zeigen eine übergreifende Gemeinsamkeit: Sie sind Thematisierungen einer spezifischen, eben reformpädagogisch inspirierten, Problembearbeitung der Regulierung des Problems von Nähe und Distanz im Prozess der Professionalisierung von Erziehung und Bildung. Die Worte Kerschensteiners in einem Vortrag über die „Seele des Erziehers“ von 1921 zeigen die grundsätzliche Hoffnung, die mit Liebe und Eros verbunden wurde. Dort fordert er „Pestalozzinauren“, welche nicht Professionalität, sondern „das Herz, die Liebe, die Leidenschaft, der pädagogische Eros“ zu Erziehung und Unterricht veranlasse.⁹ Von den Akteuren institutioneller Erziehung und Bildung wird eine neue Lehrkultur gefordert. Diese wird zeitgenössisch mit Metaphern für Wärme und Engagement wie „Herz“, „Liebe“, „Leidenschaft“ oder eben „pädagogischem Eros“ umschrieben.

Als abgründiges Phänomen erscheint der „pädagogische Eros“ insbesondere in neueren Arbeiten. Diese verstehen ihn aus kulturhistorischer Perspektive eher diskursanalytisch als ein „Deutungsmuster“ der Pädagogik nach 1900. Forschungen zu Deutungsmustern beziehen sich auf die Entstehung, Umdeutung, Verselbststän-

digung und Verwendung von Begriffen sowie auf deren Leistung zur Funktionalisierung, Politisierung und Semantisierung kultureller Praxen.¹⁰ So verstanden, wird der „pädagogische Eros“ in den Zusammenhang einer von *Friedrich Nietzsche* (1844-1900) inspirierten Auseinandersetzung mit der Antike, speziell mit Platons Eros-Konzept gestellt. Neu interpretiert wurde der „Platonische Eros“ seit den Jahren vor dem Ersten Weltkrieg im Kontext sektiererischer Kulte von „Männerbünden“, in sexual- und elitetheoretischen Diskursen kleinerer Zirkel und Kreise sowie, übergreifend, als Semantik für (bildungs-)politische Ambitionen des Großbürgertums.¹¹ Die Vorstellungen von bündischer Gemeinschaft, männlichem Heroentum, Inversion, Pädophilie, charismatischer Führung usw., verbreiteten sich demnach über eher obskure, sehr wohl aber breitenwirksame Traktate und Schriften. So sieht Oelkers als einen der ersten „der prägenden Autoren“ für die Verwendung des Ausdrucks „pädagogischer Eros“ den homosexuellen Juristen und Altphilologen *Otto Kiefer* (1876- vermutlich 1943) und sein Engagement im Homosexuellenverband „Gemeinschaft der Eigenen“, in dessen Verbandszeitschrift „Der Eigene. Ein Blatt für männliche Kultur“ er veröffentlicht.¹² Festzustellen ist,

7 Vgl. D. Gaus, Die „Liebe“ des „geborenen Erziehers“, in: Bilstein/Uhle, a.a.O. (Anm. 4), S.119-136.

8 H. Nohl, Die Theorie der Bildung, in: H. Nohl/L. Pallat (Hg.), Handbuch der Pädagogik, Langensalza 1933, S.3-80, S.22; vgl. O. F. Bollnow, Der Begriff des pädagogischen Bezugs bei Herman Nohl, in: ZfPäd 27(1981), S.31-37.

9 G. Kerschensteiner, Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung (zuerst 1921), München 1949, S.42; vgl. hierzu auch: Ph. Gonon, Kerschensteiner als Pestalozzi unserer Zeit, in: J. Oelkers/F. Osterwalder (Hg.), Pestalozzi – Umfeld und Rezeption, Weinheim 1995, S.315-337.

10 Vgl. G. Bollenbeck, Bildung und Kultur, Frankfurt/M. 1996, S.15ff.

11 Vgl. z.B. U. Brunotte, Zwischen Eros und Krieg, Berlin 2004; C. Bruns, Politik des Eros, Köln 2008; C. Groppe, Die Macht der Bildung, Köln 1997; C. Groppe, „Dein rechter lehrer bin ich wenn ich liebe. Mein rechter hörer bist du wenn du liebst.“, in: George-Jahrbuch, Tübingen 2(1998), S.107-140; C. Groppe, Stefan George, der George-Kreis und die Reformpädagogik zwischen Jahrhundert-Wende und Weimarer Republik, in: B. Böschenstein, Wissenschaftler im George-Kreis, Berlin 2005, S.311-327; Th. Orozco, Die Platon-Rezeption in Deutschland um 1933, in: I. Korotin (Hg.), Die besten Geister der Nation, Wien 1994, S.141-185; U. Raulff, Steinerner Gäste, in: U. Raulff/L. Näfält (Hg.), Das geheime Deutschland, Marbach am Neckar 2008, S.5-33; U. Raulff, Kreis ohne Meister, München 2010; S. Seichter, Eros und Politik, in: D. Gaus/E. Drieschner (Hg.), Liebe in Zeiten pädagogischer Professionalisierung, Wiesbaden 2011, S.75-84; D. Gaus, Wie der pädagogische Eros erfunden wurde, in: Gaus/Drieschner, a.a.O., S.29-74.

12 Vgl. J. Oelkers, Eros und Herrschaft. Ein anderer Blick auf die Reformpädagogik. Vortrag in der Uni-

dass die explizite Begriffsverwendung in eher trüben Veröffentlichungskontexten entstand, dass es hier nochmals um die Besonderheit einer Knabenliebe älterer Männer im Horizont der Päderastie ging und dass man sich zum Zweck des Aufbaus einer Entlastungsstrategie auf die zeitgenössisch zu beobachtende Wiederbeschäftigung mit Platons Eros-Konzept bezog.¹³

In jüngster Zeit führte dieser Blick auf den „pädagogischen Eros“ im Zusammenhang mit bekannt gewordenen Missbrauchsfällen an der Odenwaldschule zu intensiven Auseinandersetzungen. Diese beziehen sich einerseits auf den aufgearbeiteten Zusammenhang von Eros, Inversion, Pädophilie, Päderastie, Machtanspruch und Netzwerkbildung.¹⁴ Andererseits steht die Frage zur Diskussion, ob der Gedanke des „pädagogischen Eros“ als Verirrung oder Zentrum reformpädagogischen Denkens und Engagements anzusehen ist.¹⁵

Die folgenden Darstellungen haben das Ziel, „pädagogischen Eros“ einerseits als Hoffnungsmoment, andererseits als Abgrund reformpädagogischen Denkens vorzustellen. Um diese Ambivalenz deutlich zu machen, werden zunächst

die zentralen Reflexionen zu Liebe und speziell zu Eros im Kontext von Erziehung und Bildung vorgestellt, wie sie in der Philosophie Platons und der Aufklärungspädagogik entwickelt wurden. Auf diese nämlich beziehen sich reformpädagogische Autoren, die mit dem Konzept des „pädagogischen Eros“ emphatische, aber auch äußerst problematische Erwartungen verbinden. Deren Ambivalenz wird im dritten Hauptteil des Artikels vorgestellt. Das Amalgam von Hoffnung und Verirrung, das mit dem Konzept des „pädagogischen Eros“ verbunden ist, beinhaltet immer noch offene Forschungsfragen, die zum Abschluss skizziert werden sollen.

2. „Liebe“ und „Eros“ in der Bildungsphilosophie

Bildungsphilosophisch steht „pädagogischer Eros“ im Kontext einer Semantik von Liebe in ihren vielen Bedeutungsvarianten. Eros, Philia, Storge und Agape oder amor concupiscentia, amor amicitia, amor benevolentia und amor complacentia repräsentieren die Vielfalt der Erscheinungsformen von Liebe als sexuellem Begehren, als Freundschafts- und Elternliebe, als Gottes- und Menschenliebe, als Streben und Entdecken von Wertvollem an Anderen und Anderem, wie dies z.B. der Begriff „Philosophie“ als Liebe zur Weisheit impliziert. Kulturtheoretisch wie pädagogisch bedeutsam wird diese Semantik vor allem im Kontext von Kritik an Gesellschaft, Staat und Kultur einerseits sowie pädagogisch inspirierten Ambitionen und Hoffnungen auf deren Reform andererseits. Solches ist zu verschiedenen Zeiten zu beobachten, so in den Jahren um 400 v. Chr. in der griechischen Antike, um 1800 innerhalb der Aufklärungsbewegung und um 1900 innerhalb reformpädagogischer Bewegungen. Gesellschafts- und Kulturreform durch pädagogische Eingriffe zu erreichen, setzt Einflussmacht vor allem auf Heranwachsende voraus. Als solche werden in allen genannten Zeiten Eros und Liebe diskutiert.

a. „Eros“ in der Philosophie Platons

Platon (427-347 v. Chr.) reflektierte als Erster den Zusammenhang von Liebe und Macht in der Erziehung. Vor dem Hintergrund des Schei-

versität Bielefeld am 23. Juli 2010, Online-Dokument, URL: http://paed-services.uzh.ch/user_downloads/1832/Bielefelddef.pdf (01.09.2011).

13 Vgl. als weiteres frühes, typisches und stilbildendes Beispiel dieser Art von Texten: E. Bethe, *Die dorische Knabenliebe und ihre Idee* (zuerst 1907), Berlin 1983.

14 Vgl. insbesondere Raulff, a.a.O. (Anm. 11).

15 Vgl. Oelkers, a.a.O. (Anm. 12); H.-J. Heinrichs, *Der pädagogische Eros – Reformpädagogik auf dem Irrweg?*, 2010, Manuskript Deutschlandradio Kultur, Forschung und Gesellschaft, Sendung vom 18.04.2010; M. Brumlik, *Die Verirrungen deutscher Reformpädagogik: Von Athen in den Odenwald*, 2010, Online-Dokument, URL: http://www.2.ibw.uni-heidelberg.de/gerstner/Brumlik_Verrungen_deutscher_Reformpaedagogik.pdf (09.03.2011); ders., *Die Reformpädagogik als internationale Bewegung. Ethos der Erziehung: Der Streit um die Reformpädagogik*, 2010, Online-Dokument, URL: <http://www.blaetter.de/archiv/Jahrgaenge/2010/mai/die-reformpaedagogik-als-internationale-Bewegung> (09.03.2011); G. Strobel-Eisele, *Das pathologische Potential reformpädagogischer Ideen und Strukturen*, 2010, Online-Dokument, URL: http://ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-ewxx-t-01/user_files/Aktuelles/Beitrag_Reformpaedagogik.pdf (09.03.2011); J. Oelkers, *Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik*, Weinheim 2011.

terns der Perikleischen Demokratie unter der Herrschaft der „30 Tyrannen“ und des Prozesses gegen *Sokrates* (470-399 v. Chr.) suchte er die Utopie eines idealen gerechten Staates zu entwickeln. Seinen Staat Athen begriff er als korrupt, insofern dessen Lenker persönliche Vorteilsnahme, Intrigen, Machterhaltung, nicht aber das Wohl des Staates im Auge hatten.¹⁶ Seine Frage nach der Möglichkeit zur Hervorbringung einer neuen politischen Elite, die sich einzig dem Allgemeinwohl verpflichtet weiß, beantwortete er mit dem Gedanken, dass solche Menschen in letzter Konsequenz uneigennützig Liebhaber der Idee eines gerechten Staates sein müssten. Letztendlich müssten Philosophen Staatenlenker werden.

Die von Platon kritisierte Elite Athens wurde von den Sophisten ausgebildet. Diese wurden von jungen Männern bezahlt, auf dass sie ihnen all jenes Wissen und Können lieferten, das brauchbar war, um im Staat erfolgreich zu sein. Damit war nach Platon vorauszusehen, dass diese jungen Männer später genau so korrupt sein würden wie die herrschende Elite. Denn ihr Bildungsgang basierte auf dem Grundprinzip wirtschaftlicher Verwertungslogik von Geben und Nehmen, von Bezahlen und Bezahlt-Werden.

Vor diesem Hintergrund suchte Platon nach einer anderen Basis von Eliteerziehung. Sein Blick ging zurück auf eine kulturhistorisch in der archaischen Urzeit verankerte initiatorische Einführung von jungen Männern, von „Epheben“, in die griechische Welt. Er blickte auf das Modell der Mentorenschaft, überliefert in *Homers* (Ende 8. Jh. v. Chr.) Bild von Mentor und Telemachos. Erfahrene, weise Männer führten als helfende Begleiter, vor allem aber als Vorbilder und ersatzväterliche Ratgeber bei allen Problemen erwartbaren richtigen Verhaltens, jüngere Mitglieder der sozialen und politischen Elite in Kultur, Wertesystem und Verhaltenskodizes ein. Diese Mentorenschaft der Älteren konnte auch sexuell motiviert sein: dann traten Liebhaber („Erastes“) an junge Geliebte („Eromenoi“) heran. Selbst in diesem Fall aber war das Bemühen der Älteren um eine päderastische Beziehung zivilisatorisch genau geregelt und

gänzlich auf ein pädagogisches Initiationsprogramm angelegt. Carola Reinsberg charakterisiert diesen „manipulierten Eros“:

„Das pädagogische Prinzip forderte neben Zuneigung vor allem Respekt von beiden Seiten, auch von dem Älteren gegen den jüngeren, der einen zukünftig ebenbürtigen Mitbürger darstellte. Insofern waren einer sexuellen Annäherung sehr enge Grenzen gesetzt. Idealerweise traten sexuelle Kontakte ganz zurück. In keinem Fall durfte der Jugendliche in die Sexualrolle des Unterlegenen, Passiven gedrängt werden oder sie annehmen. Das sinnliche Verlangen des erwachsenen Erastes war vom Eromenos nicht zu erwidern. Er hatte dem Mentor lediglich Bewunderung und Dankbarkeit entgegenzubringen. Voraussetzung eines solchen Verhältnisses war eine geistig seelische Verbundenheit und Zuneigung, die nach der päderastischen Phase in eine lebenslange Männerfreundschaft mündete. So sah jedenfalls Ideal und ethischer Anspruch der Knabenliebe aus, wie sie die griechische Literatur und Bildzeugnisse überliefern.“¹⁷

In dieser Tradition eines hohen Ideals, eines explizit ethischen Anspruchs an Erziehung durch Mentorenschaft, formulierte Platon sein „Symposion“. Hier fasst er den Eros als menschliche Grundkraft wie als Band zwischen Menschen auf, das eben nicht Verwertungslogik und Zweckrationalität unterliegt.¹⁸ Die mythische Erzählung von der ursprünglichen Kugelgestalt der Menschen, die durch Zeus getrennt wurden, weil sie in dieser Urform vollkommen, gottgleich waren, und von ihrem seitherigen Streben nach Vereinigung und damit Vervollkommnung, nach Re-Form, ist eine klassisch gewordene Metapher für diese kulturell und sozial relevante Macht des Eros: Eros ermöglicht (selbst-)bildende Vergesellschaftung und Vergemeinschaftung über Nahsysteme im Medium gegenseitiger Zuwendung und Anerkennung.

Indem Platon, so sein zweiter Gedanke, die im Eros angelegte Hinwendung eines Ich zu

16 Vgl. D. Gaus, Platon als Theoretiker des Pädagogischen, Frankfurt/M. u.a. 2012.

17 C. Reinsberg, Der manipulierte Eros, in: Bilstein/Uhle, a.a.O. (Anm. 4), S.17-34, S.17f.; vgl. auch: C. Reinsberg, Ehe, Hetärenum und Knabenliebe im antiken Griechenland, München 1993.

18 Vgl. S. R. Dunde, Lernziel: Liebe, in: Die Realschule 91(1983), S.473-476.

Anderen und Anderem in kultivierbare Stufen des leiblich-seelisch-geistigen Begehrens und Strebens eines Ich zerlegt, kann er das im Eros angelegte Vervollkommnungs- als (Selbst-)Bildungsprogramm an und für sich lesen. Das Begehren eines Ich richtet sich – aufsteigend – auf den konkreten schönen Körper, auf die Schönheit des Körperlichen generell, auf seelisch schöne Lebenshaltungen, auf die Schönheit der Erkenntnis und in letzter Konsequenz auf das Schöne selbst.¹⁹ Da für Platon Weisheit zum Schönsten überhaupt gehört, endet ein auf Eros gründender Bildungsgang im Effekt im Philosophieren als geistiger Lebensart. Eros wird also als Kraft des Zueinanderstrebens von Menschen wahrgenommen. Eros entfaltet, seine Kultivierung vorausgesetzt, seine Entelechie vom Begehren eines Ego für konkrete Andere über das Begeistertsein für Andere und Anderes über die beseelte gemeinsame Gestaltung gelingenden Lebens (Lebenshaltung) sowie über das darauf aufbauende gemeinsame Streben nach Erkenntnis bis hin zur vergeistigten Erfahrung einer idealen Erkenntnis (des Schönen).

In der Zusammenführung beider Gedanken konstituiert Platon ein evolutionäres Kulturprogramm von Eros, das keine sexuelle Basis ausschließt, jede aber zugleich immer zu transzendieren trachtet. Sexuelles Begehren führt, je nachdem, junge Männer zu jungen Frauen, junge Männer zu jungen Männern oder junge Frauen zu jungen Frauen. Wenn sie aber der Tendenz des Eros zur Vervollkommnung folgen, wenn es nicht mehr nur um egozentrische Lustbefriedigung geht, werden sie zu Projektpartnern gemeinsamer Lebensführung und gemeinsamer Erkenntnissuche. Kultivierter Eros ist nicht mehr nur egoistisches Begehren des Ego gegenüber einem Alter, sondern gemeinsame Begeisterung für ein Drittes, für eine Aufgabe, schließlich für die Erkenntnis an sich.²⁰

Die Zusammenführung von Eros und Erziehung folgt für Platon aus zwei Grundgedanken. Zum einen unterstellt er eine Entelechie im Eros. Dieser ist auf Stufen höheren Lebens in

Bezugssystemen angelegt, die weg vom egoistisch-leiblichen Luststreben über Bindungen in sozialer Verantwortung schließlich im geistigen Telos der gemeinsamen Suche nach idealer Erkenntnis ihre Vollendung finden. Eros selber enthält somit ein Bildungsziel, eben „philosophia“, die Liebe zur Weisheit. Zum anderen ist Eros ein hilfreiches Bildungsmittel, das sowohl Lehr- wie Lernbereitschaft erzeugt. Indem Eros zunehmend zu Philia, zu Freundesliebe wird, kommt es zur gemeinsamen Teilhabe an einem Dritten. Freunde verbinden sich mit Freunden in der Teilhabe an gemeinsamen Interessen, gemeinsamen Aufgaben, gemeinsamer Begeisterung für Ziele. Der gereinigte Eros, die Liebe zur Weisheit, kann zu einem gemeinsam angestrebten Projekt werden. In ihm trifft „philosophische Zeugungskraft“ des Mentors auf die Empfängnisbereitschaft seiner Initianden, sich auf Höherbildung einzulassen.²¹ Im Effekt, so Platons Hoffnung, hilft die neue Erziehung dem neuen Staat, zu einem „oikos“, einem Hauswesen mit gegenseitigen Gefühlsbindungen, wie zu einer organischen Einheit zu werden, insofern sich menschlich-seelische Potenziale mit der Staatsordnung verbinden können.

b. „Benevolenz“ und „Agape“ in der Aufklärungspädagogik

Nicht um Elitebildung für einen utopischen Idealstaat, sondern um Erziehung und Bildung aller Menschen für den gesellschaftlichen Fortschritt ging es, als im 18. „Jahrhundert der Pädagogik“ Liebe erneut ein wichtiges Thema von Pädagogik wurde. Dieses Mal wurde deren Macht nicht in der sexuellen Triebkraft gesehen, sondern in der Natur von Brutpflege und Mitleid mit dem Hilflosen und Schwachen. Entwicklungsschübe des 17. und 18. Jahrhunderts wie Religionsfreiheit, kulturelle Differenzierungen, wissenschaftlicher und technischer Fortschritt, Nationalstaatenbildung usw. führten zu beginnenden Individualisierungs- und Rationalisierungsprozessen von Gesellschaft auch als Konkurrenzgesellschaft. Diese beginnende Ge-

19 Vgl. W. Weischedel, *Die philosophische Hintertreppe*, München 1982, S.44f.

20 Vgl. R. Uhle/D. Gaus, *Pädagogischer Eros*, in: W. Faulstich/J. Glasenapp. (Hg.), *Liebe als Kulturmedium*, München 2002, S.81-119, S.82ff.

21 J. Zimmermann, *Das Schöne*, in: E. Martens/H. Schnädelbach (Hg.), *Philosophie*, Reinbek bei Hamburg 1994, S.348-394, S.354.

sellschaft der Moderne sollte im Sinne der Menschen human gestaltet sein – so das Programm der aufklärerischen Philosophie und Kulturtheorie. Es war besonders *Jean-Jacques Rousseau* (1712-1778), der diese Vision als pädagogische Aufgabe formulierte: Erziehung müsse auf ein „Sich-selbst-alles-sein“ und zugleich auf ein „Gemeinschaftsmitglied-sein“²² des Menschen hin ausgelegt werden. Autonomie eines Ego und Verbundenheit mit Anderen wurden zu Bildungszielen, die nach *Immanuel Kant* (1724-1804) über Stufen der Erziehung als Disziplinierung, Zivilisierung, Kultivierung und Moralisierung erreichbar erscheinen.

Dieser neuen pädagogischen Aufgabe stand ein neuer pädagogischer Reflexionsrahmen um Liebe zur Verfügung, der auf Veränderungen des Verständnisses wie der Praxen von Ehe, Familie und Erziehung ruhte. Sozialgeschichtliche Forschung rekonstruiert die „Verhäuslichung“ von Familie mit Familienidealen wie Liebe, Pflege, Anteilnahme, Sorge, Güte, Rücksicht usw. gerade auch in der Form fühlender erzieherischer Liebe von Eltern.²³ Pädagogische Liebe erscheint hier als „Storge“, als (elterliche) Sorge mit entsprechender Triebgrundlage. Dieses neue Familienideal wurde für den zeitgenössischen pädagogischen Diskurs zu einem Bezugspunkt, um Liebe auch als Moment öffentlicher Erziehung in der Form von Hauslehrer-, Internats- oder schulischer Erziehung aufzugreifen.

Dabei wurde Liebe entweder als Erziehungsmittel allein oder aber als Erziehungsmittel und Erziehungsziel zugleich angesprochen. Als Erziehungsmittel allein erhielt Liebe in diesem Diskurs Bedeutung, wenn es darum ging, eine Erziehung zu Selbstbestimmung und Autonomie in den Blick zu nehmen. Als Mittel und zugleich Ziel von Erziehung wurde Liebe in der Akzentuierung des „Gemeinschaftsmitglied-sein“ diskutiert.

Als Prototypen dieser unterschiedlichen Akzentuierungen von Liebe können einerseits *Johann Friedrich Herbart* (1776-1841) und andererseits *Johann Heinrich Pestalozzi* (1746-1827) Konzepte von Liebe in der öffentlichen Erziehung gelesen werden.

In Herbart's Konzept eines erziehenden Unterrichts zu „Vielseitigkeit des Interesses“ und „Charakterstärke der Sittlichkeit“ als Möglichkeit autonomer Lebensführung ist Liebe Teil von „Regierung“, welche erziehenden Unterricht überhaupt erst ermöglicht: Liebe ist das geeignete Mittel, um Charakterstärke vorzubereiten.²⁴ Gemeinsam mit Autorität dient Liebe der Erzeugung von Folgebereitschaft bei Heranwachsenden. Um 1800 sehen Autoren wie *August Hermann Niemeyer* (1754-1828) das Geliebtwerden des Lehrenden durch Zöglinge als „halbe Arbeit mit ihnen“, weil dieses Mögen von Zu-Erziehenden das pädagogische Geschäft erleichtern kann.²⁵ Lehrende können durch Wertschätzung, Wohlwollen, Freundlichkeit, Verständnis bei Lernenden auf Erwidern hoffen. Gleichzeitig wird Liebe aber auch als Teil der Vision einer neuen humanen Gesellschaft wahrgenommen. Weil „Elternliebe, Geschwisterliebe, Sinn für häusliches Glück ... Keime des allgemeinen Humanitätsgefühls“ darstellen, sind Momente des neuen Familienideals als Benevolenz auch in öffentliche Erziehung zu übertragen.²⁶ Es geht darum, dass öffentliche Erzieher wie Eltern „das Beste des anderen“ zu wollen haben. Und dieses besteht eben darin, dem Zu-Erziehenden zur „Kraft“ zu verhelfen, „sein Glück selbst und unabhängig von anderen Menschen sich zu schaffen“²⁷.

Für Pestalozzi dagegen ist Liebe als Benevolenz zu wenig. Er akzentuiert nicht so sehr Unabhängigkeit, Selbständigkeit und Selbstbestimmung in einer freien Gesellschaft. Vielmehr interessiert ihn Versittlichung des Menschen und der Gesellschaft durch Erfahrungen der

22 Vgl. H.-H. Schepp, Über den Zusammenhang von Anthropologie, Politik und Pädagogik bei Jean-Jacques Rousseau, in: H. Kang (Hg.), *Bildungsgeschichte als Sozialgeschichte*, Frankfurt/M. 1986, S.257-288.

23 Vgl. z.B. G. Snyders, *Die große Wende der Pädagogik*, Paderborn 1971; Ph. Ariès, *Geschichte der Kindheit*, München 2003; E. Shorter, *Die Geburt der modernen Familie*, Reinbek bei Hamburg 1983; E. Badinter, *Mutterliebe*, München u.a. 1996.

24 J. F. Herbart, *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (zuerst 1806), Bochum 1965, S.180.

25 A. H. Niemeyer, *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts* (zuerst 1799), Bd. 3, Langensalza 1879, S.242.

26 Ebd., S.186.

27 Ebd., S.190.

Vergemeinschaftung. Deshalb werden Gemeinschaftsideen wie Liebe, Vertrauen und Dankbarkeit von ihm nicht nur als Mittel, sondern auch als Ziele von Erziehung diskutiert. Dabei thematisiert Pestalozzi Liebe einerseits als Elternliebe und andererseits als „Agape“, als Liebe zu Gott und den Menschen. Liebe wird als Hinwendung und Zuwendung des Menschen zum Menschen verstanden, deren gesellschaftliche Realisierung in der Familie und in familienanalog konzipierter öffentlicher Erziehung als denkbar erscheint. Diese Erziehung muss mehr sein als bloße Brutpflege und Reaktion auf ein Kindchen-Schema. „Tierliebe“ nennt Pestalozzi diese Basis von Liebe, die sich für ihn – so Heidi König – „durch Unbeständigkeit, Impulsivität, Unberechenbarkeit, Unverlässlichkeit, Stimmungsabhängigkeit“ auszeichnet.²⁸

In seinem Erziehungsroman „Lienhard und Gertrud“ stellt die hauserziehende Mutter Gertrud dagegen die erwünschte familiäre und familienanaloge Methode liebevoller Erziehung dar. Sie erzieht „ihre Zöglinge ... planvoll, fordernd, taktvoll, zurückhaltend, schonend, konsequent, flexibel und [legt] dabei großen Wert auf Ordnungssinn, Reinlichkeit, Regelmäßigkeit, Selbsttätigkeit sowie Verantwortungs- und Pflichtgefühl“.²⁹ Solche Handlungsregeln für liebevolle Erziehung unterscheiden sich zunächst nicht von denen einer an Benevolenz orientierten Erziehung zu Selbstbestimmung. Jedoch stellt Pestalozzi diese Methode in einen anderen geistigen Kontext. Mit dem Bezug auf Liebe als Agape wird Elternliebe zur Vorstufe einer christlichen Gemeinde, die durch die Liebe Gottes und die Liebe zu Gott spirituell geeint ist. Familienliebe und vergemeinschaftete Gesellungen gehen eine Verbindung ein, die zu Wir-Gefühlen mit reziproker Empathie und tätigem Füreinander-Einstehen führen sollen. Liebe wird nicht als Begehren, sondern als Schaffung eines Wir begriffen, bei dem das Wohlergehen des Ego vom Wohlergehen des Alter abhängig ist. Indem im Roman die „Trennung zwischen Familie und Dorf“, also zwischen Privatheit und

Öffentlichkeit, aufgehoben wird, sollen die sittlichen Bindungsideale eines Nahrums, eben Liebe, Vertrauen und Dankbarkeit, als Verpflichtungen eines öffentlichen Raumes erfahrbar werden.³⁰ So wird in der „Wohnstubenerziehung“ als Anliegen öffentlicher Erziehung „Liebe“ zum Mittel und zum Ziel von Erziehung zugleich.

Insgesamt rekurrierte Pädagogik um 1800 nicht auf Liebe als Eros und Philia, als amor concupiscentia oder amor amicitia, sondern auf Liebe als Storge und Agape, auf amor benevolentia und amor caritas. Dabei griff der zeitgenössische pädagogische Diskurs diese Formen von Liebe unterschiedlich auf, wenn er Entwürfe familialer Liebe zur Konzeptualisierung öffentlicher Erziehung verwendete. Die gesellige Dimension von Liebe als Benevolenz, Wohlwollen, wurde als Möglichkeit zur Erreichung des Erziehungsziels Selbstbestimmung wahrgenommen. Demgegenüber wurde die sorgende Dimension von Liebe als Caritas, als Füreinander-Einstehen in Kombination mit Agape als Menschen- und Gottesliebe, als Mittel wie als Ziel auf dem Erziehungsweg zu individueller und sozialer sittlicher Vergemeinschaftung wahrgenommen. Damit sind die Thematisierungen von Liebe um 1800 aus systematischer Perspektive unterschiedlich zu kategorisieren. Sie können in Hinblick auf ihre individualpädagogischen oder in Hinblick auf ihre, im Wortsinne Natorps, sozialpädagogischen Ambitionen gelesen werden. Je nach Schwerpunkt wurde eher auf wohlwollende Liebe als Medium von Vergesellschaftung oder sorgende Liebe als Medium von Vergemeinschaftung geachtet, um das spätere Begriffspaar von *Ferdinand Tönnies* (1855-1936) vorwegzunehmen.

Hier deutet sich ein wesentlicher Unterschied an, der für die Diskussion um den „pädagogischen Eros“ nach 1900 von Bedeutung werden wird. Nach Tönnies werden bei Vergesellschaftung soziale Beziehungen von Individuen durch die Rationalität von Tausch, Organisation, Vertrag usw. konstituiert. Bei Vergemeinschaftung sind dagegen Zusammengehörigkeitsgefühle und -bindungen sowie gemeinsame Traditionen und Sitten wichtig. Vorbild von Vergesellschaftung ist der moderne Rechts- und Verwaltungsstaat,

28 H. König, Die Mutter, in: J. Oelkers/F. Osterwalder (Hg.), Pestalozzi – Umfeld und Rezeption, Weinheim 1995, S. 123-147, S. 134.

29 Ebd., S. 139.

30 Ebd., S. 140.

während Vergemeinschaftung in der Mutter-Kind-Beziehung, in der Dorf- und Religionsgemeinschaft das Ideal sieht. Hier geht es um das Verpflichtetsein des Einzelnen gegenüber einer Willensgemeinschaft in der Form ethisch bestimmter Sozialformen, die zur Grundlage der Ich-Werdung des Menschen werden.³¹

c. „Pädagogischer Eros“ in Zeiten der Reformpädagogik

Erst um 1920 wurde der philosophische Bezug auf den Zusammenhang von Liebe als Eros, Philia, Storge, Agape usw. und Erziehung zu einem bildungsphilosophischen Diskurs über den Zusammenhang von Bildung und von „pädagogischem Eros“ im engeren Sinne. Es war insbesondere Spranger³², ihm nachfolgend Kerschesteiner, der diesen Zusammenhang auf dem Hintergrund von Platons Eros- und Pestalozzis Agape-Konzept sowie unter Berücksichtigung des zeitgenössisch neuen lebensreformerisch-reformpädagogischen Deutungsmusters entfaltete.

Mit dem Gedanken von „Emporbildung“ ging es Spranger in den Zeiten industrialisierter Moderne um eine Rettung des klassischen Bildungsgedankens der Perfektionierung von Mensch und Gesellschaft durch eine konservativ intendierte Inklusion des Ich in höhere Allgemeinheit. Wieder ging es um jenes Problem, welches einst Rousseau als Zuspitzung von „Sich-selbst-alles-sein“ und „Gemeinschaftsmitglied-sein“ der Bildungsphilosophie als Reflexionsproblem zur Aufgabe gestellt hatte. Für Spranger war vor allem die neuhumanistische Problemlösung einer Höherbildung von Individualität durch Objektivationen des Geistes wie Wissenschaften und Kunst ein Anliegen. Das Bemühen um eine Verteidigung des klassischen Bildungsgedankens wird verständlich, wenn man die Zeit um 1900 kultursoziologisch als eine der Modernisierung der Moderne begreift (→ Beitrag: Erziehungswissenschaft). Damit akzentuiert man

die um 1800 sichtbar werdenden wirtschaftlichen, sozialen, politischen und kulturellen Entwicklungen hin zu Industrialisierung, Urbanisierung, Rationalisierung, Differenzierung, Pluralisierung und Individualisierung von Lebensführung als für Zeitgenossen sichtbaren und spürbaren Wandel von Lebensführung.³³ In kulturkritischen Lesarten wurde dieser Wandel in seinen Schattenseiten wahrgenommen. Nach Georg Bollenbeck wurden vor allem unter einer zuspitzenden Gegenüberstellung von „Kultur“ und „Zivilisation“ Notwendigkeiten und Grenzen einer Erneuerung des neuhumanistischen Bildungsgedankens diskutiert. Die Wahrnehmung von Gegenwart um 1900 als „Zivilisation“ schien den Gedanken von Höherentwicklung obsolet zu machen. Zivilisiertes Leben wurde um 1900 „als das Geringwertige, Äußerliche, Seelenlose, Mechanische, Nivellierende, Internationale, Gesellschaftliche, bloß Nützliche und Technische“ und als dominierendes Lebensmuster und Lebensideal einer sich modernisierenden Moderne verachtet. Demgegenüber sollte „Kultur“ als „das Innerliche, Lebendige, Seelenvolle, Gemeinschaftliche, Nationale, Zweckfreie und Geistige“ erst neu begründet und als Bildungsaufgabe der Inklusion des Ich in eben solche neue, höherwertige Kultur neu formuliert werden.³⁴

Vor allem der Bezug von Kultur und Bildung zu den Triebkräften, den seelischen Affekten, Empfindungen, Stimmungen des Menschen wurde zum Anliegen von Lebens- und Kulturphilosophie. Ihrem Kontext gehörte eine Geisteswissenschaftliche oder Kulturpädagogik genannte Schule zu, der Spranger zuzurechnen ist. Als „Schule“ wollte diese Richtung normgebenden Einfluss auf die Vielfalt reformpädagogischer Deutungsmuster und Bewegungen nehmen, um wie diese gegen die Rationalisierung von Welt für eine beseelte neue Bildung einzutreten. Die Möglichkeit dazu bot das historisch-philosophische Pädagogik-Verständnis *Wilhelm Diltheys* (1833-1911) bzw. einer ihm nachfolgenden Schule.

31 Vgl. R. Uhle, Individualpädagogik oder Sozialerziehung, Bad Heilbrunn/Obb. 1995, S.28ff.

32 Dieses Thema hat Spranger bis in seine Spätphase hinein beschäftigt, vgl. hierzu seine Altersschrift: E. Spranger, Der geborene Erzieher (zuerst 1958), Heidelberg 1965.

33 Vgl. H. van der Loo/W. von Reijen, Modernisierung, München 1992.

34 G. Bollenbeck, Eine Geschichte der Kulturkritik, München 2007, S.204.

Diese verdankte Dilthey die Anregung, Bildung als eine sich verschränkende evolutionäre Höherentwicklung von individuellem Leben und von Kultur zu höheren Formen zu begreifen. Dazu müssen über pädagogische Förderprogramme menschlich-seelische Potenziale in eine – mit Dilthey –, zweckmäßige“ Verbindung sowohl untereinander und als auch zu Lebensformen und Kultursystemen gebracht werden, die höherwertige Lebensideale beinhalten. Zu berücksichtigen sind dabei alle menschlichen Potenziale wie Nahrungs-, Geschlechts-, Bewegungs-, Ärger, Freude, wie Leidenschaften in der Form von Hass, Liebe, Wut, aber auch wie Willens- und Erkenntnisformen in der Form von Mut, Mitleid, Pflicht oder Interesse, Aufmerksamkeit, Unterscheidungs-, Vergleichs-, Schlussfolgerungsfähigkeit usw. Ein solches, alle Triebe, Emotionen, Wahrnehmungs-, Wollens- und Könnensformen umgreifendes Bildungsverständnis zielte darauf, eine als intellektualistisch kritisierte Verkürzung des Bildungsbegriffs auf bloß rationale Phänomene zu überwinden.³⁵

Dieses Programm aufgreifend, entwickelte Spranger in seinen „Lebensformen“ erstmals 1914 zum einen seelische Zweckverbindungen von Menschentypen, die jeweils durch Haupttriebfedern bestimmt seien.³⁶ Er charakterisiert diese als „1. den theoretischen Menschen, 2. den Phantasiemenschen, 3. den religiösen Menschen, 4. den sozialen Menschen, 5. den wirtschaftlichen Menschen und 6. den Machtmenschen“³⁷. Zum andern beschrieb er zweckmäßig verbundene Kultursysteme wie „1. Wissenschaft, 2. Ästhetik, 3. Religion, 4. Gesellschaft, 5. Wirtschaft und 6. Politik“³⁸. Jene enthalten jeweils dominierende Kulturideale, den Kultursystemen entsprechend: „Wahrheit, Schönheit, Richtigkeit, Gerechtigkeit, Effizienz und Beherrschung“³⁹.

Konkrete Menschen und konkrete Kultursysteme zeigen sich immer als Mischformen und in

Abweichungen. Die typologische Unterscheidung aber und die Suche nach Verbindungen zwischen menschlichem Typus und an Zentralwerten orientierten Kultursystemen kann sich, so Spranger, gegen einen mit Pluralisierung von Kulturüberzeugungen einhergehenden Relativismus und somit gegen eine Nivellierung von „höherer“ und „niederer“ Kultur richten. Die Unterscheidung gibt die Möglichkeit der Prüfung optimaler Einlösung von Kulturansprüchen und deren Verbindung mit individuellem Seelenleben. Damit wird für ihn der Gedanke einer „Emporbildung“ von Individuen in höhere Lebensformen wie einer Höherentwicklung von Kultursystemen auch unter den sich pluralisierenden Bedingungen der Moderne wieder denkbar.

Für eine solche Bildungsaspiration ist Einflussmacht erforderlich. Sie diskutiert Spranger in Anknüpfung an Platon wie an die Aufklärungspädagogik. Er sieht in der Liebe des Erziehers zum Heranwachsenden diese Macht der Höherbildung einerseits, nach Platon, durch Projektgemeinschaft und andererseits, nach Pestalozzi, durch Liebe als spirituelle Ambition angelegt. An Dilthey anknüpfend, der solche Macht der Erziehung in „magischer Gewalt“, „in der Anziehungskraft, die ein Mensch auf andere ausübt, durch die Art, wie er sich hingibt“ sieht, bezieht er sich auf die Fülle der Liebeskonzepte der Vergangenheit.⁴⁰

Diese Konzepte verknüpften Spranger und mit ihm verbunden Kerschensteiner mit der Kulturtypologie der Lebensstufenlehre. Erzieher sind demnach „Geborene“. Nur „impulsive Naturen“, so schon Dilthey, dem beide hier folgen, nicht aber rational und zweckhaft orientierte Menschen üben Anziehungskraft auf junge Menschen aus. Dementsprechend wird hier keine bloß rational-professionelle Zuwendung zu Heranwachsenden akzeptiert, sondern eine souveräne Lebenshaltung von Lehrenden gefordert. Um Anziehungskraft auszuüben, dürfen Menschen ihre Triebkräfte, Stimmungen, Gefühle, Empfindungen nicht unterdrücken. Wohl aber müssen sie jene veredeln, um zur Persönlichkeit zu werden. „Pädagogischer Eros“ ist demnach solche kultivierte Form der Integrati-

35 Vgl. R. Uhle, Wilhelm Dilthey, Weinheim u.a. 2003.

36 Vgl. E. Spranger, Lebensformen (zuerst 1914), Tübingen 1966.

37 Gaus, Die „Liebe“ des „geborenen Erziehers“, a.a.O. (Anm. 7), S.121.

38 Ebd., S.123.

39 Ebd.

40 W. Dilthey, Gesammelte Schriften, Bd. 9: Pädagogik, Stuttgart 1974, S.201.

on von Fühlen, Denken und Wollen. Als Basis aber bleibt immer die Annahme, dass nur enthusiastische Lehrende Lernende für Kulturwerte begeistern können.

Demensprechend geht es Spranger und Kerschensteiner um die Kultivierung eines „sozialen“ Typus von Menschen, mit Beimischungen des „religiösen“ Typus. In ihm allein ist „Neigung“ zu Heranwachsenden und pastorale Hinführung zu zeitlosen Werten der Kultursysteme naturhaft angelegt. Solche Neigungen als triebhafte Latenzen zur Lust an schönen Körpern, zu Brutpflege und natürlichem Mitleid müssen nach Spranger zu „Haltungen“ werden, wie sie von Platon als Eros-Ideal, von Pestalozzi als Ideal intensiver, kultivierter Elternschaft in der Form von Empathie, Solidarität und Nächstenliebe ausformuliert wurden.⁴¹

3. Abgründe des „pädagogischen Eros“

Die von Spranger in seiner Lebensformentypologie entfaltete Systematik ist nur vor dem Hintergrund der in den Jahren vor 1914 virulent aufkommenden Charisma-Hoffnung zu verstehen, welche insbesondere die neue Lesart Platons und des Platonischen Eros begleitete.⁴² Diskutiert wurde die Annahme, über Magie als Einflussmacht auf andere verfügten nur Charismatiker als Erzieherpersönlichkeiten. Damit wurden systematische Fragen nach Liebe als Eros, Philia, Storge und Agape zu charakterologischen Fragen nach den Persönlichkeitseigenschaften von charismatischen Erziehern. Mehr noch: Das Nachdenken über charismatische Führungspersönlichkeit verknüpfte sich mit der Erlösungshoffnung des kulturkritischen Deutungsmusters. Gehofft und gewartet wurde auf den „geborenen Erzieher“, welcher die Anziehungskraft von Liebe und Eros für Emporbildung zur Geltung bringen könnte.

Eine solche charismatische Lesart griff auf „heroisierte Griechen“ und ihre erotisch konnotierten Mentorenverhältnisse zurück, wie Nietz-

sche sie projiziert hatte.⁴³ Bereits seit den 1890er Jahren hatte sich in der deutschen Debatte ein Nietzsche-Kult entwickelt, der von nun an als Stichwortreservoir des kulturkritischen Deutungsmusters fungierte.⁴⁴ Nietzsche selber war es um das homerische Griechenland gegangen. Er hatte mit seinen Projektionen idealen Griechentums zeitlich vor den von ihm als „großen Verleumder des Lebens“ verschmähten „theoretischen Menschen“ Platon zurückgegriffen.⁴⁵ In den Jahren bis 1914 verquickte sich diese Imagination eines archaischen Griechentums mit einer Neulektüre Platons. Beide Aspekte zusammen, die Imagination einer dionysischen Antike und die Imagination eines Führerpredigers Platon, verquickten den Gedanken der „dorischen Knabenliebe“ und eines Platonischen Eros zum neuen Gedanken eines „pädagogischen Eros“.

Diese Diskussionsentwicklung ist noch nicht in allen Einzelheiten durch historische und philologische Forschung geklärt. Nach derzeitigem Kenntnisstand sind vier Entwicklungswege zu rekonstruieren.

Die Interessen der reformpädagogischen Praktiker waren divergent, der zeitlichen Tendenz nach 1900 aber wachsend. Der ältere *Hermann Lietz* (1868-1919) hat wohl Platon noch nicht im Original, sondern nur in dessen Verwendungen durch Johann Gottlieb Fichte im Rahmen von dessen Utopien zur Gestaltung von „Erziehungsstaaten“ zur Kenntnis genommen.⁴⁶ Bei *Kurt Hahn* (1886-1974) hingegen lässt sich bereits eine verstärkte Platon-Auseinandersetzung für die Jahre 1908 bis 1913 feststellen; zentral ging es ihm um die Frage von Erziehung in Gemeinschaft und pädagogischer Führerschaft.⁴⁷ Anders hingegen ist etwa bei *Paul Geheeb* (1870-1961) keine verstärkte Platon-Rezeption nachzuweisen.⁴⁸ In der pädagogisch-bildungsphilosophischen Diskussion ist das Interesse an Platon als Theoretiker charismatisch-

43 Bollenbeck, a.a.O. (Anm. 33), S.265.

44 Vgl. ebd., S.201.

45 Ebd., S.169.

46 Vgl. Benner/Kemper, a.a.O. (Anm. 1), S.77.

47 Vgl. Gaus, Eros, a.a.O. (Anm. 11), S.60.

48 Vgl. M. Näf, Paul und Edith Geheeb-Cassirer, Weinheim 2006, S.183.

41 Vgl. Kerschensteiner, a.a.O. (Anm. 2); Gaus, Die „Liebe“ des „geborenen Erziehers“, a.a.O. (Anm. 7), S.126ff.

42 Vgl. Gaus, Eros, a.a.O. (Anm. 11), S.41ff.

erzieherischer Führerschaft hingegen klar zu rekonstruieren. So lässt sich etwa bei Natorp eine Auseinandersetzung mit Platon spätestens 1903 feststellen.⁴⁹ Diese führte bis 1918 kontinuierlich zu einer revidierten Sicht auf den Eros in seiner Konzeption von Sozialpädagogik.⁵⁰ Bei Eduard Spranger ist die bildungsphilosophische Hinwendung zu Platon auf die Jahre seit 1910 zu datieren.⁵¹

Ein weiterer Strang entwickelte sich in der entstehenden Homosexuellenbewegung. Im Zuge der Anthropologisierung des Genderdiskurses ergab sich eine Pathologisierung verweiblichter, „weibischer“ Homosexueller und eine Abwertung von Homosexualität als „zivilisatorischer Entartung“. Dagegen trat eine „virile“ Fraktion in der homosexuellen Publizistik an. Diese anthropologisierte nun ihrerseits Homosexualität und lud sie dabei zugleich kultur-ethisch auf. Nach deren Deutung war der Homosexuelle, gerade weil ihm leibliche Kinderschaft versagt war, besonders zum sozialen und pädagogischen Führertum prädestiniert; eben deshalb war Homosexualität für sie von besonderer kulturschaffender Bedeutung. Diese Bedeutung meinten sie, ganz im Tross der zeitgenössischen Kulturkritik und Gemeinschaftsideologie, in der Freiheit, der Neigung und der Befähigung zu erotisch konnotierten Mentor-Gefolgschaftsverhältnissen im alten Sparta oder in Theben zu erblicken. Nach derzeitigem Forschungsstand lassen sich die ersten Entwürfe dieser Art 1902 durch Otto Kiefer und 1907 durch *Erich Bethe* nachweisen.⁵²

Obwohl Kiefer Lehrer an der Odenwaldschule Gehees war, ist für diesen frühen Zeitraum noch keine Verbindung mit der pädagogischen Debatte zu erkennen.⁵³ Eine solche kam

nicht über die Landerziehungsheim-, sondern über die Jugendbewegung in der Gestalt Hans Blüher's zustande (→ Beitrag: Jugendbewegung). Dieser behauptete 1912 „die deutsche Wandervogelbewegung als erotisches Phänomen“ und entwickelte auf solcher Basis, Platon integrierend und dessen Philosophen-Könige anthropologisierend, zwischen 1917 und 1920 das Phantasma charismatischer „Männerhelden“. ⁵⁴ In seinen Traktaten wurde erstmals eine systematische Verbindung zwischen Homosexualität, Pädophilie, Erziehung in und durch bündische Gemeinschaft und charismatischer Führung unter dem Leitbild eines als pädagogisch verstandenen Eros entfaltet. Freilich war Blüher, gleichwohl in jenen Jahren weidlich rezipiert, wohl nicht derjenige, welcher dieser Gedankenverbindung alleine zum Durchbruch verhalf, zu provozierend war sein Denkgebäude, zu umstritten war er in der Jugendbewegung.⁵⁵

Blüher seinerseits war aber verbunden mit diversen lebensreformerischen, homosexuellen und männerbündischen Kreisen und Bündeln. Diese wiederum erfuhren ihre Inspiration, wie neuere Forschung offen legt, sehr wesentlich aus dem Kreis um *Stefan George* (1868-1933)⁵⁶. George selber hat sich seit 1910 mit

berufliche Problem immer wieder bearbeitet. Insbesondere im freier werdenden Klima der Weimarer Republik waren entsprechende Publikationen leichter möglich, so dass es nach 1919 zu einem Anschwellen entsprechender Textproduktion kam. Eine Auswahlbibliographie entsprechender Texte bietet: Oelkers, a.a.O. (Anm. 12). Der Höhepunkt dieser Art von Publikationen war etwa 1925 erreicht. Vgl. Näf, a.a.O. (Anm. 46), S.183, Fn.234, 236. Offiziell haben die programmatische Publizistik der Reformpädagogik ebenso wie deren bildungstheoretische Reflexion im Rahmen akademischer Pädagogik diese Texte nicht zur Kenntnis genommen.

49 Vgl. P. Natorp, *Platos Ideenlehre. Eine Einführung in den Idealismus* (zuerst 1903), Hamburg 1994².

50 Vgl. Hünersdorf, a.a.O. (Anm. 5), S.138f.

51 Vgl. Gaus, *Eros*, a.a.O. (Anm. 11), S.40.

52 Vgl. Bethe, a.a.O. (Anm. 13); O. Kiefer (= Reiffegg), *Die Bedeutung der Jünglingsliebe für unsere Zeit*, Leipzig 1902.

53 Wohl hat Kiefer seine Lage als homosexueller Lehrer mehrfach literarisch gestaltet, zum ersten Male bereits 1902. Vgl. O. Kiefer (= Pugnator), *Triumph der Liebe*, Leipzig 1902. Er und diverse andere homosexuelle Pädagogen haben dieses für sie zugleich persönliche wie

54 Vgl. H. Blüher, *Die deutsche Wandervogel-Bewegung als erotisches Phänomen*, Berlin 1912; H. Blüher, *Führer und Volk in der Jugendbewegung*, Jena 1917; H. Blüher, *Die Rolle der Erotik in der männlichen Gesellschaft*, 2 Bde., Jena 1917-1919; H. Blüher, *Die Wiedergeburt der Platonischen Akademie*, Jena 1920.

55 Vgl. Gaus, *Eros*, a.a.O. (Anm. 11), S.54; U. Geuter, *Homosexualität in der deutschen Jugendbewegung. Jungenfreundschaft und Sexualität im Diskurs von Jugendbewegung, Psychoanalyse und Jugendpsychologie am Beginn des 20. Jahrhunderts*, Frankfurt/M. 1994.

56 Vgl. Raulff, a.a.O. (Anm. 11); Gaus, *Eros*, a.a.O. (Anm. 11).

Platon beschäftigt. Aus seinem Kreis sind ebenfalls seit 1910 Veröffentlichungen über diesen zu notieren. Eine explizite Umdeutung von Platons „Symposion“ über aufeinander abgestimmte Publikationen ist seit 1912 nachweisbar.⁵⁷ Diese Textproduktion leistete Entscheidendes zur Uminterpretation Platons und seines Konzepts von Eros.⁵⁸ Nicht mehr die Zwei-Welten-Lehre von sinnlicher und idealistischer Liebe, wie sie der von Nietzsche noch verachtete Leibfeind Platon entwickelt hatte, stand im Mittelpunkt. Vielmehr wurde Platon über die Annahme eines „geheimen Platon“ entintellektualisiert und als kulturkritischer pädagogischer Führer uminterpretiert. Zugleich wurde damit der sich vergeistigende Platonische Eros zu einem innerweltlichen charismatischen „pädagogischen Eros“ umgedeutet, der sich um verführerisch berausende Erzieherfiguren verbreitet. In solchen Projektionen war Platz für charismatische Hoffnungen, erschienen Platon und sein Eros als Wiedergänger wie als Vorbilder für eine neue „Heilige Schar“ charismatischer Führer-Gefolgschaft-Verhältnisse. Diese Deutung wurde in akademischen wie auch in breiten groß- und bildungsbürgerlichen Kreisen weithin rezipiert. So wurde sie von einer einzelnen Sichtweise zu einem verbreiteten Deutungsmuster.

Expliziert wurde dieses dezidiert für den reformpädagogischen Kontext 1921 von Gustav Wyneken. Dieser stand zugleich mit dem George-Kreis wie mit Blüher in Verbindung. In seiner Schrift „Eros“ versuchte er, alle genannten Teilstränge aufnehmend, eine umfassende Theorie des „pädagogischen Eros“.⁵⁹ Für die Reformpädagogik war sein Versuch dennoch eine schwere Bürde. Wyneken argumentierte näm-

lich nicht handlungsentlastet, sondern vor dem Hintergrund einer Anklage gegen ihn nach §174 StGB wegen Missbrauchs an schutzbefohlenen Minderjährigen. Hier wurde der problematische Hintergrund des „pädagogischen Eros“ erstmals vor großer Öffentlichkeit grell ausgeleuchtet.

4. Abwehr und Systematisierung des „pädagogischen Eros“

Erst einmal in den Abgrund geschaut, besaß die bildungstheoretische Debatte um Liebe und Eros in der Reformpädagogik der 1920er Jahre, anders als in den Jahren nach 1900, einen Abwehrcharakter. Schon 1919 hatte Spranger auf die ideologischen Ab- und Hintergründe des „pädagogischen Eros“ hingewiesen. Hier werde ein Eros-Diskurs mit großer Kunst gemeißelt, jedoch hätten Autoren wie Wyneken, Blüher und die anderen „unter Kunst verstanden, ihren Seelenschlamm abzusondern“, diesen ganzen Aufwand hätten sie nie getrieben „wenn im Seelengrunde alles gerade gewachsen wäre“.⁶⁰ Gegen diesen „Seelenschlamm“ der Pädophilie richteten sich Sprangers und Kerschensteiners eigene Systematisierungsbemühungen (s.o.).

Mit anderem Hintergrund und anderer Argumentation als Spranger, gleichwohl aber mit identischer Zielsetzung in Bezug auf die wahrgenommenen Gefahren, entwickelte Nohl über verschiedene Stufen seinen Gedanken des „pädagogischen Bezugs“.⁶¹ Nohl hatte bereits seit 1914 begonnen, sich von Blüher und Wyneken abzusetzen. Sein pädagogischer Bezug sollte, anders als der „pädagogische Eros“, anders als Sprangers „fordernde Liebe“ durch „hebende Liebe“ wieder den Zögling und das „um seiner selbst willen“ zu Tuende wie zu Lassende in den Mittelpunkt eines eigenständigen „pädagogischen“ und nicht nur polymorph „erzieherischen“, im Sinne von „charismatisch“ verstandenen Grund-

57 Vgl. K. Hildebrandt, Romantisch und dionysisch, in: Jahrbuch für die geistige Bewegung 2(1911), S.89-115, 3(1912), S.115-131; K. Hildebrandt, Platons Gastmahl, Leipzig 1912; H. Friedemann, Platon. Seine Gestalt, Berlin 1914.

58 Der George-Kreis wurde nicht zuletzt wegen seines publizistischen Erfolges relevant. Er wurde nicht nur in den akademischen und programmatischen Texten im Umfeld der Reformpädagogik, sondern zugleich auch in den Betroffenen-Texten in den Homosexuellen-Blättern weidlich rezipiert. Vgl. Oelkers, a.a.O. (Anm. 12).

59 Vgl. G. Wyneken, Eros, Lauenburg an der Elbe 1921; vgl. F. Timm, Gott – Daimon – Missetäter, Potsdam 2007.

60 Vgl. E. Spranger, Eros (zuerst 1919), in: E. Spranger, Kultur und Erziehung, Leipzig 1925, S.256-269, S.256.

61 Vgl. H. Nohl, Gedanken über die Erziehungstätigkeit des Einzelnen unter besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen von Freud und Adler (zuerst 1926), in: H. Nohl, Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt/M. 1949, S.151-160; Nohl, a.a.O. (Anm. 8); → Beitrag: Erziehungswissenschaft.

gedankens stellen.⁶² Hierfür gliederte Nohl, von Bindungsbedürfnissen des Säuglings ausgehend und diese mit Sigmund Freud und Alfred Adler interpretierend, die gesamte hier vorgestellte aufklärerische Tradition von Niemeyer, Herbart und Pestalozzi in sein Konstrukt ein.⁶³

Von Spranger und Kerschensteiner als Vertreter der Kulturpädagogik und Nohl als Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wurde in den 1920er Jahren insbesondere das Verstörende einer an schönen Knaben interessierten Sexualität abgewehrt. Eine andere abgründige Dimension des „pädagogischen Eros“ wurde von Nohl gesehen, von Spranger und Kerschensteiner hingegen nicht problematisiert: das in der männerbündisch-kulturkritischen Platon-Lesart besonders verbreitete Interesse an der Eliten-Vergemeinschaftung über erotisch bestimmte Bünde. Dabei ist, systematisch, schon bei Platon selber eine „Verengung des Liebesbegriffs“ angelegt. Dieses gilt zum einen, weil von ihm Eros in der Funktionalisierung für politische Bildung, für Staatsreform als „Bindeglied zwischen der privaten und öffentlichen Sphäre“ aufgefasst wird. Dieses gilt zum anderen, insofern nach seinem Ideal nur das „Gute an sich“ geliebt werden soll, „die Idee des Staates, die Idee der Schönheit, die Idee des Jünglings“⁶⁴. Eros erscheint hier immer schon entpersonalisiert, nicht am realen Gegenüber pädagogischer Begegnung, sondern am Ziel gemeinschaftsbildender Ideen orientiert. Jenseits der Ziel-Dimension bedeutet dieses hinsichtlich des Mittel-Verständnisses von Liebe und Eros eine unkritische Hochschätzung erzieherischer Einflussmacht. Bei Platon selber ist ein solcher Gedanke im Rahmen staatsphilosophischer Erwägungen verständlich, für explizit pädagogische Rezeption über 2000 Jahre später aber ist er systematisch als problematisch zu beurteilen.

Erfasst wurde dieses Problem um die Mitte der 1920er Jahre sehr wohl von Nohl⁶⁵, der nicht die „fordernde“, von der Sache ausgehende, sondern die „hebende“, vom Zögling ausgehende, Dimension pädagogischer Zuwendung in den Mittel-

punkt seiner Überlegungen stellte. Offensiv vorgebracht aber wurde die Diskussion insbesondere von *Martin Buber* (1878-1965). Dieser entwickelte die begriffliche Differenzierung zwischen einer „anfassenden“ und einer „umfassenden“ Liebe. Solche Trennung machte den Unterschied deutlich zwischen einem auf Einflussmacht abzielenden Zugriff auf das Gegenüber, wie er charismatischen Erlösungshoffnungen zugrunde lag, und einer dialogischen Zuwendung zwischen Ego und Alter, der in geselliger Freiheit alleine Bildungswert zukomme.⁶⁶ Mit dieser begrifflichen Trennung war es ihm daran gelegen, den reformpädagogische Anspruch auf Selbst-Bildung, auf Selbst-Entfaltung junger Menschen gegen die pädagogische Tradition wie gegen die zeitgenössische Führergläubigkeit und Gefolgschaftshörigkeit zu sichern.⁶⁷ Allerdings ist diese Position in der Gesamtheit des Diskurses um einen Eros pädagogischen Führens bis 1933 eine Minderposition geblieben.

Worum es Nohl mit seinem Gedanken eines „hebenden Bezugs“ an Stelle einer „fordernden Beziehung“ und Buber mit seinem Konzept einer „umfassenden“ statt einer „anfassenden“ pädagogischen Liebe ging, sei aber abschließend wegen der Bedeutung für (reform-)pädagogische Praxis erläutert. Solche Idealtypisierungen können nur schwer entlang sozialgeschichtlich auffindbarer Beispiele erläutert werden. Zu unterschiedlich sind die pädagogischen Arbeitsgebiete von Jugendbewegung und Jugendarbeit, von Schulpädagogik, von Internatserziehung und -unterrichtung und von Sozialpädagogik in den zudem auch noch geschiedenen Bereichen von Jugendpflege und Wohlfahrt, zu unterschiedlich sind die Bedingungen und Strukturen in formalisierten, nonformalen und informellen Sozial-, Bildungs-, Unterrichts- und Erziehungszusammenhängen. Erläutert werden kann das Problem aber an der Gedankenwelt des Reformpädagogen Kurt Zeidler, welcher des Missbrauchs von Jugendlichen wie des Missbrauchs reformpädagogischer Ideale völlig unverdächtig ist.

62 Vgl. Uhle/Gaus, a.a.O. (Anm. 20), S.98ff.

63 Vgl. Nohl, a.a.O. (Anm. 61), S.153ff.

64 Seichter, a.a.O. (Anm. 11), S.70, S.80.

65 Vgl. Nohl, a.a.O. (Anm. 61), S.151f.

66 Vgl. M. Buber, Über das Erzieherische (zuerst 1925), in: M. Buber, Reden über Erziehung, Heidelberg 1964, S.12-40, S.30ff.

67 Vgl. ebd., S.25f.

Zeidler, aus dem Wandervogel kommend, vor dem Ersten Weltkrieg bereits zur Reformpädagogik gestoßen, nach dem Ersten Weltkrieg einer der wichtigsten sozialdemokratisch orientierten Reformer des Hamburger Schulwesens, veröffentlichte 1919 erstmals seine Schrift „Vom erziehenden Eros“⁶⁸. Zeidler geht es nicht im Geringsten darum, sexualisierter Gewalt oder auch nur erotisierter Übergriffigkeit gegen Kinder und Jugendliche das Wort zu reden, ebenso hat er nichts mit den charismatischen Führerfantasien über Elitenvergemeinschaft in der Medium erotisierter Bünde zu tun.

Dementsprechend grenzt er sich zunächst und vorab gleich in der Einleitung seines Essays scharf gegen sexualisierte Übergriffe ab: „Mit allen den andern aber, die das Wort Liebe fälschlich im Munde führen, haben wir nichts zu schaffen.“⁶⁹ Ein Lehrer habe auch die Geschlechtlichkeit seiner Schüler sowie deren Entwicklung in aller möglicher Farbigeit menschlichen Lebens zu akzeptieren; zugleich aber müsse er qua Ethos selber die Grenze klar und strikt ziehen, die ihn selber von diesen Prozessen scheidet. Aber auch elitär gestimmte Hochschätzung erzieherischer Einflussmacht lehnt er an gleicher Stelle ab, Lehrer, so fordert er, müssten „ihren Schülern Besseres entgegenbringen als herablassende Güte“⁷⁰.

Vielmehr geht es ihm um ein Mehr an Zuwendung, das nach Ansicht Zeidlers Schüler von ihren Lehrern erwarten dürfen. Hier geht es um eine Lehrereinstellung, eine Lehrerhaltung. Durch diese sollen Lehrer-Schüler-Beziehungen zu Wir-Gemeinschaften entwickelt werden. Um solches zu leisten, sind Wohlwollen für und Wertschätzung von Schülern durch den Lehrer zu wenig. Ein nur wohlwollender, nur wertschätzender Lehrer ist für Zeidler zu sehr einem geselligen, aber zu wenig einem kameradschaftlichen Miteinander von Lehrern und Schülern verpflichtet. Das Ideal der Kameradschaftlichkeit zielt zugleich aber auch auf anderes als das Ideal eines Schenkens durch kulturell Initiierte,

sozial Etablierte und charakterlich Überlegene. Wenn eine solche Haltung der Kameradschaftlichkeit vom Lehrer gefordert wird, dann darf das spontane „Spüren“, die gegebene Empfindung von Zuneigung zu konkreten einzelnen Schülern nicht professionell ausgeklammert werden. Vielmehr muss sie im Gegenteil sogar Bestandteil der Einstellung, der Haltung von Lehrern zu Schülern sein, damit es zu einer „echten“ Beziehung kommen kann. Deutlich wird dieser Gedanke in seiner Beschreibung des Begehrens und Erwählens von Schülern mit den Worten:

„Wenn ich zum ersten Mal in eine Schulklasse trete, so spüre ich nach kurzer Zeit diesem und jenem Kind gegenüber: Da ist etwas das uns miteinander verbindet. Sicher sind es nicht immer die besten Schüler ..., die so siegesgewiss in unser Herz hineinspazieren. Liebe fragt nicht nach einem Grunde; sie ist da oder sie ist nicht da.“⁷¹

Damit zeigt sich aber dann doch wieder das Abgründige des Hoffnungspotenzials eines „pädagogischen Eros“. Selbst wer, wie Zeidler, das letzte Moment sexuellen Missbrauchs kategorisch ausgrenzt, kann und will das vorgängige Moment eines eigenen Begehrens nicht ausschließen. Ungeklärte Frage bleibt dann aber, wann und wie eigenes Begehren des Lehrers, des Erziehers unbotmäßig, weil übergriffig wird. Zugleich zeigt sich für professionalisierte pädagogische Verhältnisse ein weiteres moralisches Problem: Hier zeigt sich eine zwangsläufige Ungleichbehandlung von Schülern, wie sie durch eine solche „Liebe“ von Lehrern zu Einzelnen entsteht. Bemerkenswert ist, dass Zeidler diese Leerstelle in seinem Essay nicht bemerkt.

Stattdessen nimmt dieser Abschnitt eine andere Wendung. Weiter auf die von ihm intendierte spezifische Haltung abzielend, stellt er dar, dass und inwiefern die von ihm geforderte Lehrereinstellung einem quasireligiösen Impetus folgt. Lehrende haben Vorstellungen eines Heils zu verfolgen, die wiederum an die nachwachsende Generation weiterzugeben und von dieser aufzunehmen sind. Dementsprechend geht es fort: „Und ich weiß, dass in diesem Augenblick auch in dem jungen Menschen vor mir etwas entzündet worden ist, das als lebendige

68 K. Zeidler, Vom erziehenden Eros, Hamburg 1919. Zeidler wurde Mitte der 1920er Jahre dann vor allem bekannt durch seine Streitschrift „Die Wiederentdeckung der Grenze“ (Jena 1926); → Beitrag: Unterricht.

69 Ebd., S.5.

70 Ebd.

71 Ebd., S.19.

Kraft, als eine heilige Flamme fortwirken wird in ihm...“⁷² Letztendlich ist ein solches Verständnis der Einstellung, der Haltung eines Lehrers, welcher „pädagogischen Eros“ so als seine Handlungsmaxime auffassen soll, von der Gewissheit geprägt, dass über Lehren und Erziehen eine als negativ bewertete Gegenwart zu einer höheren und besseren Zukunft geführt werden kann. So entfaltet sich ein generelles Motiv, das die Lebenskultur im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts vielfältig bestimmte.⁷³ Vor diesem Hintergrund kommt Zeidler zu der Konsequenz: „Ich weiß, dass ich immer mit einer großen Freude in diesen Kreis treten werde, dass ich mein Bestes ausbreiten werde vor diesen Kindern und dass ich sie beschenken werde aus meinem Reichtum ... Der Erzieher ... geht wie ein segenspendender Gott durchs Leben.“⁷⁴

Was hier mit den Sprachbildern des „Heiligen“, des „Flammenden“, der Metapher des „segenspendenden Gottes“ ausgedrückt wird, ist dann doch wieder genau jene Hoffnung auf Pädagogik als charismatisches Führertum, die Zeidler am Anfang seines Essays als „herablassende Güte“ an anderen Entwürfen kritisiert hatte. Zeidler selber hat sich schon in den 1920er Jahren vom „Eros“ ab-, und folgerichtig den Fragen äußerer Schul- und innerer Unterrichtsreform zugewandt. Nur zu vermuten ist, ob oder dass ihm selber zu Bewusstsein gekommen ist, wie auch sexuell-erotisch grundiertes Begehren und charismatische Führerfantasien nicht mehr aufzuhalten sind, wenn sie die Legitimation einer pädagogischen Beziehungsaufnahme abgeben. Sein Text von 1919 offenbart aber, wie wirksam ein Deutungsmuster „Eros“ solche grundlegenden Widersprüche selbst dem Wohlmeinendsten verschleierte.

Hierum geht es, wenn Nohl auf „Hebung“ statt auf „Führung“, wenn Buber auf „Umfassen“ statt auf „Anfassen“ abzielen, beide unter Vermeidung und Umgehung des Wortes „Eros“. Sie verweisen darauf, dass das reformpädagogische Motiv der „Begegnung“ nur werthaltig

sein kann, sofern ein Erzieher sich und die ihm Anvertrauten davor bewahrt, sich als „flammender Gott“ zu fühlen, der sich „verführen“ lässt von der Faszination der Jugend und, so herabsteigend, mit ihnen so spielend, ihnen „schenkend“ als schicksalhafter „Gott“ gegenübertritt. Einer reziproken Begegnung „ganzheitlicher“ Persönlichkeiten geht, so die Erkenntnis von Nohl und Buber, die psychische Selbstdisziplinierung und ethische Selbstverpflichtung voraus. Nur mit der Selbstzurücknahme des Erziehers kann die Selbstentfaltung des Zöglings in einer umhегten, geborgenen Sphäre pädagogischer Begegnung gelingen.

5. Ausblick

Die Hochphase einer fachlichen Diskussion um den „pädagogischen Eros“ ebte nach der Mitte der 1920er Jahre ab. Gänzlich verschwand dieses Thema aus der Öffentlichkeit nach der Machtergreifung der Nationalsozialisten 1933. Valide Forschungsergebnisse über die Zeit des Nationalsozialismus und die Restaurationsphase der Bundesrepublik nach 1945 liegen derzeit nicht vor. Insofern kann ein Ausblick auf die weiteren Zeiten hier nur Hypothesen anbieten.

Zu unterstellen ist zum einen, dass die pädagogische von politischen und sozialen Debatten überlagert wurde. In jenen Jahren war eine offene Diskussion des Themas einerseits dadurch beschränkt, dass mit der Popularisierung des Topos nach Blüher die Analogisierung von Pädagogik mit Päderastie, dieser wiederum mit Pädophilie und dieser beiden wiederum mit Homosexualität durcheinander ging. Diese These gilt selbst noch, unter dann völlig umgekehrten Vorzeichen, für die Negativfolie der „sexuellen Befreiung“ der 1970er Jahre, als manche interessierte Kreise die Legalisierung der Pädophilie zu betreiben versuchten.

Zu vermerken ist zum zweiten, dass die Diskussion um „Eros“ in der Pädagogik, so sie tatsächlich einmal öffentlich wurde, beiden Seiten, Freunden wie Gegnern, immer auch Mittel der Polemisierung in der politischen Auseinandersetzung war. Es gab, insbesondere in der frühen Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft, von der Linken Kampagnen-Versuche über „Homo-

72 Ebd.

73 Vgl. R. Uhle, Pädagogischer Eros und effektiver Unterricht, in: D. Gaus/E. Drieschner (Hg.), *Liebe in Zeiten pädagogischer Professionalisierung*, Wiesbaden 2011, S.85-101.

74 Zeidler, a.a.O. (Anm. 68), S.19.

sexualität und Faschismus“,⁷⁵ ebenso, wie es von Seiten der Nationalsozialisten Kampagnen-Versuche insbesondere über die angeblich homosexuell-pädophil „verseuchte“ katholische Internatserziehung gab.⁷⁶ Bis heute bewegt man sich hier im trüben Sumpf von Propaganda, der noch nicht wissenschaftlich aufgearbeitet ist.

Noch mehr spitzt sich dieses Problem hinsichtlich der Jahre nach 1945 zu, in denen es nach derzeitigem Forschungsstand über Jahre hinweg überhaupt keine Thematisierung von „Eros“ mehr gab. Diese Zeit wird erst seit kürzestem im Zusammenhang mit den Ereignissen in Einrichtungen der Landerziehungsheimbewegung sowie im Zusammenhang mit persönlichen Verfehlungen und Missdeutungen führender Fürsprecher eines reformpädagogisch sich verstehenden „Eros“ diskutiert. Auch diese Diskussion aber ist bisher nicht durch Ergebnisse grundlegender bildungshistorischer Forschung angereichert. Auffällig ist, dass diese Debatten, wo sie geführt werden, von der Struktur der Darstellung her Analogien zu den Kampagnendarstellungen wie den Verteidigungsstrategien beider Seiten der frühen 1930er Jahre zeigen.

Bezüglich der Aufarbeitung der sowohl sozial- wie ideengeschichtlichen Realitäten sind somit zum dritten weitere grundlegende bildungshistorische Forschungen zu leisten. Zugleich ist aber auch die allgemeinpädagogische Theoriebildung aufgefordert, in ihrer Auseinandersetzung mit dem Thema nicht nachzulassen. Dabei muss sie einen eigenen ethisch fundierten Standpunkt entwickeln. Sie kann nicht zurück zur unkritischen Hochschätzung des Themas vom Beginn des Jahrhunderts, sondern muss vom Faktum des Abgründigen ausgehen. Sie muss aber andererseits, trotz aller erwiesenen schweren Probleme und Verfehlungen auch die Tatsache im Blick behalten, dass der Aufbau gelingender pädagogischer Beziehungen niemals ohne positive Gefühle, mithin auch nicht ohne das Gefühl der Liebe möglich sein wird.

75 Vgl. A. Zinn, Die soziale Konstruktion des homosexuellen Nationalsozialisten. Zu Genese und Etablierung eines Stereotyps, Frankfurt/M. u.a. 1997.

76 Vgl. H. G. Hockerts, Die Sittlichkeitsprozesse gegen katholische Ordensangehörige und Priester 1936/37. Eine Studie zur nationalsozialistischen Herrschaftstechnik und zum Kirchenkampf, Mainz 1971.

Ihre Aufgabe wird u.a. sein, pädagogischen Praxen theoriestark und begriffsfest Reflexionen und Kasuistiken an die Hand zu geben. Entlang dieser müssen das Erziehungsziel wie das Erziehungsmittel „Liebe“ in der Vielfalt von deren Erscheinungsformen für die pädagogische Praxis handhabbar gemacht werden. Dabei müssen Chancen, ebenso aber auch Grenzen intensiver Gefühle und Beziehungen in professionell gestalteten Beziehungen deutlich markiert und abgegrenzt werden.

6. Auswahlbibliographie

a. Quellen

- Bethe, E., Die dorische Knabenliebe und ihre Idee (zuerst 1907), neu hg. v. Wolfram Setz, Berlin 1983 (= Rheinisches Museum für Philologie) N.F., Bd. 62, 1907.
- Blüher, H., Die deutsche Wandervogel-Bewegung als erotisches Phänomen. Ein Beitrag zur Erkenntnis der sexuellen Inversion, Berlin 1912.
- Blüher, H., Die Rolle der Erotik in der männlichen Gesellschaft. Eine Theorie der menschlichen Staatsbildung nach Wesen und Wert, 2 Bde., Jena, 1917-1919.
- Blüher, H., Führer und Volk in der Jugendbewegung, Jena 1917.
- Blüher, H., Die Wiedergeburt der Platonischen Akademie, Jena 1920.
- Buber, M., Über das Erzieherische (zuerst 1925), in: M. Buber, Reden über Erziehung, Heidelberg 1964, S.12-40.
- Friedemann, H., Platon. Seine Gestalt, Berlin 1914.
- Herbart, J. F., Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (zuerst 1806), Bochum 1965.
- Hildebrandt, K., Romantisch und dionysisch, in: Jahrbuch für die geistige Bewegung 2(1911), S.89-115, 3(1912), S.115-131.
- Hildebrandt, K., Platons Gastmahl, Leipzig 1912.
- Kerschensteiner, G., Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung (zuerst 1921), München 1949.
- Kiefer, O. (= Reiffegg), Die Bedeutung der Jünglingsliebe für unsere Zeit, Leipzig 1902.

- Kiefer, O. (= Pugnator), Triumph der Liebe, Aus den Papieren eines Geächteten, Leipzig 1902.
- Natorp, P., Platos Ideenlehre. Eine Einführung in den Idealismus (zuerst 1903), Hamburg 1994².
- Niemeyer, A. H., Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts (zuerst 1799), Bd. 3, Langensalza 1879.
- Nohl, H., Die Theorie der Bildung, in: H. Nohl/L. Pallat (Hg.), Handbuch der Pädagogik, Langensalza 1933, S.3-80.
- Nohl, H., Gedanken über die Erziehungstätigkeit des Einzelnen unter besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen von Freud und Adler (zuerst 1926), in: H. Nohl, Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt/M. 1949, S.151-160.
- Spranger, E., Eros (zuerst 1919), in: E. Spranger, Kultur und Erziehung, Leipzig 1925, S.256-269.
- Spranger, E., Der geborene Erzieher (zuerst 1958), Heidelberg 1965⁴.
- Spranger, E., Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit (zuerst 1914), Tübingen 1966.
- Wyneken, G., Eros, Lauenburg an der Elbe 1921.
- Zeidler, K., Vom erziehenden Eros, Hamburg 1919.
- b. Sekundärliteratur**
- Bollnow, O. F., Der Begriff des pädagogischen Bezugs bei Herman Nohl, in: ZfPäd 27(1981), S.31-37.
- Dudek, P., „Liebevoller Züchtigung“. Ein Mißbrauch der Autorität im Namen der Reformpädagogik, Bad Heilbrunn 2012.
- Gaus, D., Die „Liebe“ des „geborenen Erziehers“. Zur Typologie des Lehrers bei Eduard Spranger, in: J. Bilstein/R. Uhle (Hg.), Liebe. Zur Anthropologie einer Grundbedingung pädagogischen Handelns, Oberhausen 2007, S.119-136.
- Gaus, D., Wie der pädagogische Eros erfunden wurde. Eine Geschichte von Männerphantasien und Machtspielen, in: D. Gaus/E. Drieschner (Hg.), Liebe in Zeiten pädagogischer Professionalisierung, Wiesbaden 2011, S.29-74.
- Hünersdorf, B., Die Konzeption des Eros in der Spätphilosophie Natorps und seine Bedeutung für die Reformulierung seiner Sozialpädagogik, in: J. Bilstein/R. Uhle (Hg.), Liebe. Zur Anthropologie einer Grundbedingung pädagogischen Handelns, Oberhausen 2007, S.137-153.
- Maasen, Th., Pädagogischer Eros. Gustav Wyneken und die Freie Schulgemeinde Wickersdorf, Berlin 1995.
- Oelkers, J., Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik, Weinheim/Basel 2011.
- Raulff, U., Kreis ohne Meister. Stefan Georges Nachleben, München 2010.
- Reinsberg, C., Der manipulierte Eros, in: J. Bilstein/R. Uhle (Hg.), Liebe. Zur Anthropologie einer Grundbedingung pädagogischen Handelns, Oberhausen 2007, S.17-34.
- Seichter, S., Pädagogische Liebe. Erfindung, Blütezeit, Verschwinden eines pädagogischen Deutungsmusters, Paderborn 2007.
- Seichter, S., Eros und Politik. Von Blüher zu Platon und retour, in: D. Gaus/E. Drieschner (Hg.), Liebe in Zeiten pädagogischer Professionalisierung, Wiesbaden 2011, S.75-84.
- Uhle, R./Gaus, D., Pädagogischer Eros. Hoffnung auf Intimität oder professionelles Ethos? Ein Problemaufriss, in: W. Faulstich/J. Glasenapp (Hg.), Liebe als Kulturmedium, München 2002, S.81-119.
- Uhle, R., Pädagogischer Eros und effektiver Unterricht, in: D. Gaus/E. Drieschner (Hg.), Liebe in Zeiten pädagogischer Professionalisierung, Wiesbaden 2011, S.85-101.

Macht und Grenzen der Erziehung

Jürgen Reyer

1. Einleitung
2. „Macht und Grenzen der Erziehung“ in der pädagogischen Literatur vor 1919
3. Die Entgrenzung des Erziehungsbegriffs
4. Die „Grenzen“-Debatte in den 1920er Jahren
5. Ausblick
6. Auswahlbibliographie

1. Einleitung

Die neuere erziehungshistorische Forschung hat erkennen lassen, dass die Fokussierung auf die zeitgenössische, Mitte der 1920er Jahre aufkommende „Grenzen“-Debatte, für die u.a. Namen wie Eberhard Grisebach, Kurt Zeidler, Friedrich Delekat, Siegfried Bernfeld und vor allem Theodor Litt stehen, zu kurz greift. Nachdem Wolfgang Wilhelm 1973 die „Grenzen“-Debatte auf die Mitte der 1920er Jahre fixiert hatte,¹ wird mit der neueren Konjunktur der Reformpädagogik auf die „Historisierung der deutschen Reformpädagogik in der Weimarer Republik“ aufmerksam gemacht,² wie auch die „historisch verkürzende Fixierung des Grenzendiskurses auf die zweite Hälfte der zwanziger Jahre“ kritisiert,³ es wird darauf hingewiesen, dass das „Thema ... in der deutschen Pädagogik des 19. Jahrhunderts ständig präsent war“,⁴ und „dass die Debatte über die ‚Grenzen der Erziehung‘ ... so alt

ist wie die moderne Pädagogik selber“.⁵ Reyer führt die Ursprünge der modernen erziehungswissenschaftlichen „Grenzen“-Thematik auf den pädagogischen Liberalismus und ihre Kodifizierung auf den Herbartianismus zurück.⁶ Dudek hat den groß angelegten Versuch unternommen, den „Grenzen“-Diskurs des gesamten 20. Jahrhunderts nachzuzeichnen; die epochenspezifische „Grenzen“-Debatte der 1920er Jahre ordnet er als die „klassische Grenzen-Debatte der zwanziger Jahre“ ein.⁷

Wenngleich somit Tendenzen zu einer *zweiten Historisierung* erkennbar sind (nach der ersten durch die reformpädagogischen Akteure selber), ist die neuere erziehungshistorische Diskussion schwerpunktmäßig auf den epochenspezifischen „Grenzen“-Diskurs der 1920er Jahre ausgerichtet, der mit der Ermüchterungsphase nach der reformpädagogischen Euphorie einsetzte.⁸ Hier wirkt die Periodisierung der pädagogischen Bewegungen zwischen dem Ende des 19. Jahrhunderts und den 1920er Jahren durch die *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* nach.

1 W. Wilhelm, Grenzen der Erziehung, Ratingen u.a. 1973.

2 U. Herrmann, Von der Revolution der Schule zur Wiederentdeckung der Grenze. Zur Selbstrevision und Historisierung der deutschen Reformpädagogik in der Weimarer Republik, in: ZfPäd 41(1995), S.121-136.

3 P. Drewek, „Grenzen der Erziehung“. Zur wissenschafts- und disziplingeschichtlichen Bedeutung des Grenzendiskurses in der Weimarer Republik, in: P. Derwek u.a. (Hg.), Ambivalenzen der Pädagogik, Weinheim 1995, S.315.

4 P. Dudek, Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs, Bad Heilbrunn/Obb. 1999, S.23.

5 Herrmann, a.a.O. (Anm. 2), S.123.

6 J. Reyer, Die „Grenzen der Erziehung“. Ihre Ursprünge im pädagogischen Liberalismus und ihre Kodifizierung im Herbartianismus, in: Neue Sammlung 44(2004), S.335-357.

7 Dudek, a.a.O. (Anm. 4), S.81-155.

8 Vgl. F.-M. Konrad, Zur „Revision der pädagogischen Bewegung“ in den Erziehungsdebatten der Weimarer Republik, in: Neue Sammlung 33(1993), S.575-599; R. Bast, Kulturkritik und Erziehung. Anspruch und Grenzen der Reformpädagogik, Dortmund 1996.

Ausgangspunkt der folgenden Darstellung ist das ältere Verständnis der „Grenzen“, das zu Beginn der Reformepoche noch wirksam war. In diesem Verständnis hatten die Ausdrücke „Grenzen der Erziehung“, „Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung“, „Macht und Ohnmacht der Erziehung“ systematisierende Funktionen im Hinblick auf die Frage, was bewusste, geplante und verantwortete Erziehung im *Gesamtensemble* aller jener Faktoren bewirken kann und darf, die auf das Bildungsschicksal eines Kindes Einfluss haben.

Das 19. Jahrhundert kannte die „Grenzen“ in zweierlei Hinsicht: als *ethische* Grenze, insofern die Erziehung nicht alles aus dem Menschen machen darf, und als *praktische* Grenze, insofern sie nicht alles aus ihm machen kann. Als praktische Grenze wurden zum einen die *äußeren* Beschränkungen in Gestalt der engeren und weiteren *Umwelt*, *Kultur* und *Politik* angesehen und zum anderen die *inneren* Beschränkungen aufgrund von *Natur*, *Anlage* und *Vererbung*.⁹ Damit steht die „Grenzen“-Thematik in engem Zusammenhang mit dem *Anlage/Umwelt-* und *Nature/Nurture-Problem*.

Der Vergleich der beiden Beschränkungsarten lässt die *asymmetrische Struktur* der Grenzen hervortreten: Die Erziehung steht nicht, so sehr sich ihre Praktiker und Theoretiker diese Position auch herbeigesehnt haben mögen, zwischen der Natur des Kindes und, mit Herbart gesprochen, der „miterziehenden Welt, über die die Pädagogen so laut zu klagen pflegen.“¹⁰ Vielmehr ist sie Bestandteil dieser Welt und über vielfältige Verknüpfungen in den lebensweltlichen Alltag, in Kultur, Politik und Gesellschaft hineingewoben. Schon im 19. Jahrhundert führte dieser Umstand zu der Frage nach der *Autonomie der Pädagogik*.

9 Vielleicht hat J. F. Herbart die kürzeste und prägnanteste Formulierung der „Grenzen“ gegeben: „Welt und Natur tun im Ganzen schon viel mehr für den Zögling, als im Durchschnitt die Erziehung zu tun sich rühmen darf.“ J. F. Herbart, Die erste Vorlesung über Pädagogik (zuerst 1802), in: J. F. Herbart, Systematische Pädagogik, eingel., ausgew. u. interpr. v. D. Benner, Stuttgart 1986, S.58; T. Waitz und T. Ziller sprechen in diesem Sinne von den „Schränken der Erziehung“: T. Waitz, Allgemeine Pädagogik, Braunschweig 1852, S.39-58; T. Ziller, Vorlesungen über Allgemeine Pädagogik, Leipzig 1876, S.43-68.

10 Herbart, a.a.O. (Anm. 9), S.58.

Das dialektische Potenzial der *Begrenzung* und *Entgrenzung*, im theoretisch-systematischen Verwendungszusammenhang des Herbartianismus noch gleichsam gebändigt, kam mit dessen Niedergang in Bewegung und bestimmte auch die „Grenzen“-Debatte in den 1920er Jahren.

Der Begriffsinhalt von „Erziehung“ erfuhr eine enorme Ausweitung, ja eine tendenzielle Entgrenzung. Damit ging ein bedeutsamer Differenzierungsprozess einher, der auch mit dem Prozess der Verwissenschaftlichung der deutschen Pädagogik zusammenhängt.

Entgrenzungstendenzen waren einerseits auf der *Gegenstandsseite der wissenschaftlichen Pädagogik* auszumachen. Für die dominierende Fraktion der Pädagogik im 19. Jahrhundert, den Herbartianismus, fiel der Gegenstandsbereich der wissenschaftlichen Pädagogik und mit ihm die äußere Grenze der Erziehung im Wesentlichen mit dem Wirkungsraum der Schule zusammen. Mit dem gegen Ende des 19. Jahrhunderts einsetzenden Paradigmenwechsel brach diese Grenze zusammen. Der Gegenstandsbereich der theoretischen Pädagogik erfuhr eine Ausweitung in den gesamten kulturellen und gesellschaftlichen Wirkungszusammenhang hinein. Dabei spielte auch die Begegnung mit den Sozial- und Kulturwissenschaften eine Rolle.

Andererseits wiesen die *Geltungs- und Gestaltungsansprüche diverser pädagogischer Bewegungen*, die aus der Perspektive der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, vor allem von *Herman Nohl* (1879-1960) und seinen Schülern, zur sog. „Reformpädagogik“ zusammengefasst wurden, Entgrenzungstendenzen auf.¹¹ Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Vertreterinnen und Vertreter der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik eine Doppelrolle spielten: In der einen Rolle sind sie als Akteure der pädagogischen Bewegungen auszumachen, *Herman Nohl* und *Gertrud Bäumer* (1873-1954) z.B. in der Reform der Jugendpflege und Jugendfürsorge; in der anderen Rolle verstanden sie sich als das theoretische Bewusstsein dieser Bewegungen. Deren Ansprüche, der Lebens- und Gemeinschaftserneuerung führend voranschreiten zu

11 Die zeitgenössische Wahrnehmung der pädagogischen Bewegungen weist gegenüber der Konstruktion der „Reformpädagogik“ teilweise erhebliche Unterschiede auf. → Beitrag: Einführung.

können, riefen die epochenspezifische „Grenzen“-Debatte in den 1920er Jahren hervor. Sie bezog sich also nicht auf die gesamte Pädagogik und auch nicht auf die enorme Gegenstandsweiterung der theoretischen Pädagogik, sondern auf die Versuchungen der praktisch gerichteten pädagogischen Bewegungen, die asymmetrische Struktur der Grenzen zu negieren, das heißt, die Pädagogik zwischen der Natur des Kindes auf der einen und seinen Lebensverhältnissen wie den umgreifenden gesellschaftlichen Mächten auf der anderen Seite zu positionieren. In diesem Zusammenhang gewann die alte Frage nach der *Autonomie der Pädagogik* neue Aktualität, d.h. die Frage nach ihrem Stellenwert im Gefüge der Wissenschaften und als eigenständiges Subsystem gegenüber den anderen Mit-Interessenten an der Erziehung, vor allem Politik, Kirche, Wirtschaft.

Die jüngere historische Forschung hat sich weitgehend auf die äußere „Grenze“ beschränkt. Doch kaum weniger dramatisch ging es auf der anderen, der Naturseite der „Grenzen der Erziehung“ zu. Der Begriff „Natur“ mit seinen Konnotationen war von zentraler Bedeutung für das Selbstverständnis der pädagogischen Bewegungen (→ Beitrag: Natur). Ausdrücke wie „natürliche Erziehung“, „naturgemäße Erziehung“, „Erziehung vom Kinde aus“ reflektierten ihren Anspruch, sich in den Dienst der Natur des Kindes stellen zu wollen. Ähnlich wie hundert Jahre früher konnte man sich auch jetzt nicht der Einsicht entziehen, dass man etwas über die Natur des Kindes wissen musste, um *mit* ihr zu erziehen und nicht ungewollt gegen sie. Von der *experimentellen Pädagogik/Pädologie, Kinderpsychologie/Entwicklungspsychologie* und *Kinder- und Jugendkunde* erwartete die Pädagogik verlässliche Auskunft über die Natur des Kindes. Nun sorgten aber die von der biowissenschaftlichen Revolution des Darwinismus bzw. des Neo-Darwinismus ausgehenden Einflüsse für Verwirrung. Die Pädagogik sah sich gezwungen, sich mit dem Themenkomplex um *Anlage, Vererbung, Begabung, Konstitution* und *Entwicklung* auseinanderzusetzen. Daraus gingen unterschiedliche Rezeptionshaltungen hervor.

Die paradigmatische neue Auffassung von Vererbung, die sich auf biowissenschaftlicher Seite Bahn zu brechen begann (Mendel, Weismann, Neo-Darwinismus), hatte eine die Pädagogik

provokierende Konsequenz: Erziehung sei von geringerem Einfluss auf den Bildungserfolg und die soziale Karriere eines Menschen als allgemein angenommen werde. Für die Pädagogik bedeutsam wurde vor allem die Begabungsdebatte, die auch mit gesellschaftsbiologischen Argumenten geführt wurde: gesellschaftliche Schichtung gründe in biologisch bedingter Begabungsschichtung. Solche Argumente – Naturgrenzen der Bildung – mobilisierten bei der großen Mehrheit der Pädagogenschaft Motive der Verteidigung der Möglichkeiten oder, offensiver, der „Macht der Erziehung“.

Ebenso wenig wie Vererbung und Begabung konnte der Begriff der Entwicklung der Pädagogik gleichgültig sein (→ Beitrag: Entwicklung). Von der Evolutionstheorie gingen Anstöße zur Umwandlung der Kinderpsychologie in *Entwicklungspsychologie* aus. „Entwicklung“ erschien nun als gesetzmäßige Veränderung der Natur des Kindes im Medium der Zeit. Damit war die Hoffnung verbunden, dass die wissenschaftliche Erforschung der Entwicklung des Kindes der Pädagogik das Grundlagenwissen für die naturgemäße, d.h. entwicklungsgemäße Erziehung zur Verfügung stellen könnte. Eine vermittelnde Rolle spielte die experimentelle Pädagogik (Pädologie).

Schnell aber stellte sich heraus, dass weder die Entwicklungspsychologie noch die experimentelle Pädagogik in der Lage waren, unmittelbar handlungsrelevantes Wissen für eine naturgemäße Erziehung bereit zu stellen. Zudem war den pädagogischen Bewegungen an einer strikten naturwissenschaftlichen Vorgabe gesetzmäßiger Entwicklung auch nicht gelegen. Ein solches Verständnis hätte wenig Raum für die kreativen Potentiale der *Selbsttätigkeit* und *Produktivität* gelassen, die man im Inneren der kindlichen Natur schlummern sah und zur Entfaltung bringen wollte (→ Beitrag: Selbsttätigkeit). Die Folge war, dass in den pädagogischen Bewegungen die Natur des Kindes umso mehr mit geheimnisvollen Kräften aufgeladen wurde, als es an empirischer Substanz fehlte.

An der Naturseite waren von Beginn an Begrenzungs- wie Entgrenzungsmotive am Werke. Die Begrenzungsmotive kamen vor allem von außen, von der Biologie/Vererbungslehre und Psychologie; die Pädagogik hielt mit Entgren-

zungsmotiven dagegen: die kindliche Natur als nahezu grenzenlose Produktivkraft kultureller und gesellschaftlicher Erneuerung.

2. „Macht und Grenzen der Erziehung“ in der pädagogischen Literatur vor 1919

a. Naturgrenzen der Bildungsamkeit

In seinem Handbuch-Artikel „Erziehung, ihre Macht und ihre Grenzen“ fasste *Wilhelm Rein* (1847-1929) zusammen, was das 19. Jahrhundert zum „Grenzen“-Thema überliefert hatte, und erinnerte an die Grundpositionen des Herbartianismus zur Frage der „Macht“ der Erziehung und ihrer „Grenzen“: die Pädagogik dürfe keine „unbegrenzte Bildungsamkeit“ voraussetzen.¹² Die Erziehung finde in den unzugänglichen äußeren Umständen und in den „natürlichen und erworbenen Anlagen“ ihre Grenze.¹³ Die Erbanlagen führen zu unterschiedlicher Verteilung der Bildungsamkeit oder „Begabung“, bei der – aufgeteilt in drei Gruppen – die „mittlere Gruppe den Durchschnitt umfasst, die erste sich weit über sie hinaushebt in die Region des Genies, die dritte hinabsteigt zum Schwachsinn.“ Der Einfluss der Erziehung sei in der mittleren Gruppe „weitaus am stärksten ..., während er nach den beiden Extremen hin auf einer abnehmenden Linie sich bewegt. Die Erziehung findet ihre Grenzen, ihre Schranken in der Natur der Zöglinge.“¹⁴ Allerdings sei diese Natur auch in Grenzen plastisch; der Erzieher habe sich davor zu hüten, die Seele als etwas im Keim Fertiges anzunehmen, dass sich anlagengesetzlich entwickle. „Er würde sonst in der Konsequenz eines Determinismus

untergehen, gegen den anzukämpfen eine Torheit sein würde.“ Pessimistischen Auffassungen von den Möglichkeiten der Erziehung setzte Rein pädagogischen Optimismus entgegen: „Wir glauben an die Möglichkeit des Besserwerdens und deshalb arbeiten wir dafür in der Überzeugung, dass die Erziehung trotz aller Schranken und Hindernisse, die sie findet, eine Macht ist im Leben des Volkes, die wir nicht aus der Hand geben wollen.“¹⁵

Wilhelm Rein ging auf die Darwinsche Evolutionstheorie und auf die aktuelle Vererbungsdebatte nicht ein.¹⁶ Aber dass das traditionelle Verständnis von Vererbung, Begabung und (individueller) Entwicklung unter dem Einfluss der Evolutionstheorie in Frage stand, war vielen Rezipienten nicht entgangen. So heißt es beispielsweise in einem pädagogischen Handbuchartikel: Die

„allgemein verbreiteten Auffassungen [über Vererbung] erfuhren eine wesentliche Verstärkung, zum Teil auch Umbildung durch die Lehre Darwins ... Der Begriff der Vererbung erhielt in dem Ganzen des Systems eine besonders wichtige Stelle und seine überraschende Brauchbarkeit ...“¹⁷

Hintergrund solcher und anderer Stellungnahmen waren die vererbungstheoretischen Auseinandersetzungen zwischen den verschiedenen Spielarten des Lamarckismus, welche die Lehre von der Vererbung lebensgeschichtlich erworbener Merkmale retten wollten, und der neodarwinistischen Auffassung, derzufolge die Erbsubstanzen und der Vererbungsvorgang ein nach außen abgeschlossenes System bilden.¹⁸ Für pädagogisches Denken war der Lamarckismus attraktiver, weil er die Möglichkeit zuließ, dass erzieherische Einflüsse sich auf dem Vererbungsweg in der Generationenfolge versteti-

12 W. Rein, Stichwortartikel „Erziehung, ihre Macht und ihre Grenzen“, in: W. Rein (Hg.), *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, Bd. 2, Langensalza 1904², S.578-583.

13 Ebd., S.581; Die Unterscheidung in „angeborene und erworbene Anlagen“ geht auf T. Ziller zurück: Ziller, a.a.O. (Anm. 9), S.60ff.; die „erworbene Anlage“ ist bei Ziller nicht eine im lamarckistischen Sinne lebensgeschichtlich erworbene Anlage, die sich im biologischen Erbgang wiederholt, sondern bezeichnet die umweltlichen Prägungen in der frühen Kindheit, mit der das Kind in die Schule tritt, es ist also *soziale Vererbung* gemeint.

14 Ebd., S.582.

15 Ebd., S.583.

16 T. Ziller, der Begründer des Herbartianismus, bezog sich in seinen „Vorlesungen über Allgemeine Pädagogik“ von 1876 mehrfach auf Darwin, vgl. Reyer, *Grenzen*, a.a.O. (Anm. 6).

17 K. Andreae, Stichwortartikel „Anlagen – Begabung“, in: W. Rein (Hg.), *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, Bd. 1, Langensalza 1903², S.183.

18 Insbesondere A. Weismanns Theorie von der „Kontinuität des Keimplasmas“: A. Weismann, *Das Keimplasma. Eine Theorie der Vererbung*, Jena 1892.

gen könnten. Die neue vererbungstheoretische Lehre des Neo-Darwinismus hingegen wurde als Begrenzung erzieherischer Einflussmöglichkeiten wahrgenommen.

Da die Vererbungsfrage – Lamarckismus oder Neo-Darwinismus – noch völlig unentschieden war, konnten in der pädagogischen Rezeption Positionierungen in die eine oder die andere Richtung gehen. Einige plädierten für Selbstbeschränkung und warnten vor pädagogischen Allmachtsphantasien, andere wollten sich an der Selbstbegrenzung nicht beteiligen und warfen dem Darwinismus Einseitigkeit und Determinismus vor.¹⁹

Bei dem damals viel gelesenen *Paul Barth* (1858-1922) lässt sich beispielhaft studieren, wie die unbefangene Rezeption der von der biowissenschaftlichen Revolution des Darwinismus ausgehenden Themen und Fragestellungen in Abwehr und Verteidigung umschlug. Bezeichnend ist erstens, dass der entsprechende Abschnitt nicht mehr „Grenzen der Erziehung“ heißt, sondern „Macht der Erziehung“.²⁰ Bezeichnend ist zweitens, dass er beim Lamarckismus stehen blieb, weil beim Neo-Darwinismus mit Weismann und Mendel „die Vererbung allmächtig“ sei.²¹ Barth suchte in der zeitgenössischen Literatur nach Belegen „gegen den Fatalismus der Vererbungstheorien“²², um „das Vertrauen zur Macht der Erziehung“ wiederherzustellen.²³

Max Frischeisen-Köhler (1878-1923) räumte in seiner kleinen Abhandlung über die „Grenzen der Erziehung“ von 1919 ein, dass die von der Biologie und Psychologie dargestellten Gesetzmäßigkeiten der kindlichen Entwicklung „die vor aller willkürlichen Beeinflussung gegebene individuelle Bestimmtheit jedes einzelnen Menschen“ gezeigt hätten, und dass damit

auch der „Traum von der Allmacht der Erziehung“ ausgeträumt sei. Die neuen Erkenntnisse seien aber keineswegs geeignet, „die erzieherische Arbeit praktisch erheblich zu beschränken oder gar zu lähmen ...“ Vielmehr seien sie geeignet, der Pädagogik die „rechte Grundlage“ zu geben. Erst die Kenntnis der Grenzen erlaube es ihr, die Gestaltungsspielräume der Erziehung realistisch einzuschätzen:

„Das Übergewicht der endogenen über die exogenen Momente besagt ja nicht eine gänzliche Einflusslosigkeit der letzteren, wie denn auch die Biologie in ihren Begriffen von individueller Variabilität und Anpassung ein Korrektiv für jede einseitig gefasste Vererbungslehre enthält. Jede Erkenntnis der Grenzen willkürlicher Beeinflussung eines sich entwickelnden Organismus lehrt auch zugleich den Spielraum planmäßigen Einwirkens erkennen.“²⁴

William Stern (1871-1939), Psychologe, Philosoph und einer der bedeutendsten Vertreter der Kinder- und Jugendkunde, bot eine Vermittlungsformel an; sein „Konvergenzstandpunkt“ lasse „der Pädagogik ihr volles Recht, da ihr ja innerhalb des Begabungsspielraums noch ein weites Feld bleibt, jene angeborene Tendenz zu richten, zu entwickeln und zu läutern“; er zeige aber auch „ihre Grenzen: daß sie nicht mit einer schablonisierten Menschennatur rechnen darf, die es erlaubt, alle mit dem gleichen Maß zu messen und alle den gleichen Maßregeln zu unterwerfen“; und er zeige „ihre Verpflichtung: seelischer Schatzheber zu sein.“²⁵

b. Begabungsdebatte und Einheitsschule

Eine wichtige Rolle spielten Vererbung und Begabung in der reformpädagogischen Einheitsschul-Debatte.²⁶ Die Verfechter der Ein-

19 So z.B. R. Baerwald, *Theorie der Begabung. Psychologisch-pädagogische Untersuchung über Existenz, Klassifikation, Ursachen, Bildsamkeit, Wert und Erziehung menschlicher Begabungen*, Leipzig 1896.

20 P. Barth, *Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Auf Grund der Psychologie und Philosophie der Gegenwart* (zuerst 1906), 6., durchges. u. erw. Aufl., Leipzig 1919, S.18-47.

21 Ebd., S.32.

22 Ebd., S.37.

23 Ebd., S.45.

24 M. Frischeisen-Köhler, *Über die Grenzen der Erziehung* (zuerst 1919), in: M. Frischeisen-Köhler, *Philosophie und Pädagogik (Kleine pädagogische Texte, H. 20)*, Weinheim 1962, S.151.

25 W. Stern, *Die Jugendkunde als Kulturförderung. Mit besonderer Berücksichtigung des Begabungsproblems*, in: *Zs. f. Pädagogische Psychologie u. Experimentelle Pädagogik* 17(1916)5, S.284.

26 Vgl. P. Drewek, *Begabungstheorie, Begabungsforschung und Bildungssystem in Deutschland 1890-*

heitsschule, z.B. Deutscher Lehrerverein, Bund Entschiedener Schulreformer, Sozialdemokratie, aber auch theoretische Sozialpädagogen wie Paul Natorp, kämpften dafür, dass jedes Kind Zugang zu den höheren Bildungseinrichtungen haben müsse. Mit der Weimarer Reichsverfassung und dem Grundschulgesetz von 1920 wurde die vierjährige Grundschule als Einheitsschule gegründet.

Es ging im Kern um zwei gesellschaftsbiologische Begabungskonzepte, und bei beiden spielte eine zentrale Frage der Vererbungsforschung eine Rolle: werden *geistige* Eigenschaften und damit auch Begabungen vererbt? Runderherum abstreiten wollte das niemand, auch nicht von pädagogischer Seite. Die Frage war nur, mit welchen qualitativen und quantitativen Unterschieden Vererbungsprozesse auf gesamtgesellschaftlicher Ebene verlaufen.

Das erste Begabungskonzept hatte zwei Varianten: Variante eins besagte, dass die angeborene Begabung im Sinne einer allgemeinen geistigen Kraft, für die sich immer mehr der Begriff der *Intelligenz* durchsetzte,²⁷ innerhalb einer Fortpflanzungsgemeinschaft bei allen Individuen etwa gleich sei, was auch Charles Darwin angenommen hatte, von Francis Galton aber mit nachhaltiger Wirkung in Frage gestellt worden war. Gleichwohl hielt sich die Aufklärungs-Doktrin von der angeborenen Gleichheit aller Menschen. In der grundlagentheoretischen Begabungsdiskussion aber waren solche Vorstellungen spätestens mit dem Aufkommen des empirischen Intelligenz-Konzepts um die Jahrhundertwende nicht mehr haltbar. *Ernst Meumann* (1862-1915) sprach von der „feststehenden Tatsache“, „daß die internationale Prüfung der Normalbegabung mit den Binet-Simon-Tests“ es „fast als eine biologisch bedingte allgemeine Tatsache der Volksbegabung“ erscheinen lasse, „daß neben einer großen Durch-

schnittszahl mittelbegabter Individuen eine weit größere Anzahl minderbegabter als höherbegabter steht.“²⁸ Das ließ noch Interpretationen zu, was zu Variante zwei führt. Sie besagte, dass es zwar Begabungsunterschiede zwischen den Menschen gebe, diese Unterschiede aber in der Gesellschaft etwa gleich verteilt seien, – kurz: bei den Mächtigen und Reichen gebe es genauso viele dumme und kluge Köpfe wie in den arbeitenden Schichten auch. Diese Auffassung beinhaltete zwar sozialen Sprengstoff, aber sie war mehrheitsfähig. Der Sprengstoff kam in der Losung der Einheitsschulverfechter zum Ausdruck: „Freie Bahn jedem Tüchtigen“²⁹, oder in William Sterns Formulierung: „Organisation des Aufstiegs der Tüchtigen und ... Auslese der Begabten“.³⁰ Die Konservativen befürchteten Disproportionierung der sozialen Schichtung durch massenhaften sozialen Aufstieg der Begabten aus den unteren Schichten. Meumann, eher auf der Seite der Reformer, sah den Sinn der „Intelligenzprüfung“ und „Begabungsforschung“ in der Möglichkeit, „die individuellen Unterschiede der Begabung der Schüler kennen zu lernen, und zwar sowohl die Gradunterschiede des gesamten Begabungsniveaus wie die qualitativen Formen der individuellen Begabung.“³¹ Durch die internationale Ausweitung der Begabungsforschung sei es möglich geworden, die Begabungsverteilung zwischen den „sozialen Schichten“ zu untersuchen. Für die Besitzstandswahrer in Sachen Bildung hatte Meumann aber die schlechte Nachricht, dass die „übliche Deutung der Intelligenzprüfungen mit dem Binet-Simon-Test *nicht* die richtige“ sei, weil „*nicht zwischen dem Entwicklungs- und dem Begabungsstand*“ unterschieden werde.

„Was sich sicher aus den Tests ergibt, ist nur dies, daß die *Entwicklung* der Kinder der ärmeren Stände eine verlangsamte ist im Vergleich zu der der besser gestellten Eltern ... Aber damit ist nicht gesagt, daß das sich langsamer entwickeln-

1918, in: K.-E. Jeismann (Hg.), *Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Mobilisierung und Disziplinierung*, Stuttgart/Wiesbaden 1989, S.387-412; → Beitrag: Schule.

27 Intelligenz-Tests zur Messung formaler geistiger Fähigkeiten bei Kindern zwischen 3 und 15 Jahren hatten die französischen Psychologen A. Binet und T. Simon 1905 und 1908 entwickelt; der Ausdruck „Intelligenzquotient“ stammt von W. Stern.

28 E. Meumann, Die soziale Bedeutung der Intelligenzprüfungen, in: *Zs. f. Pädagogische Psychologie u. Experimentelle Pädagogik* 14(1913), S.440.

29 J. Tews, Die Deutsche Einheitsschule. Freie Bahn jedem Tüchtigen (zuerst 1916), Leipzig 1919³.

30 Stern, a.a.O. (Anm. 25), S.283.

31 Meumann, a.a.O. (Anm. 28), S.433.

de Kind auch in seiner *Begabung* nicht zu derselben Höhe aufsteigen kann, wie das schneller sich entwickelnde.“³²

Meumann äußerte die Hoffnung, dass die von der experimentellen Pädagogik durchgeführte „vergleichende Begabungsforschung einmal bestimmt sein wird, in die größten praktischen Probleme der Sozialpädagogik einzugreifen“, d.h. für Gerechtigkeit bei der Verteilung der Bildungschancen zu sorgen.³³

Was vielen Hoffnung gab, sahen andere mit Bestürzung, und damit kommt das zweite gesellschaftsbiologische Begabungskonzept ins Spiel, das eng mit dem *Sozialdarwinismus* verwandt ist.³⁴ Es besagt, dass die Begabungsunterschiede nicht gleichmäßig in den gesellschaftlichen Schichten verteilt sind, sondern ihnen entsprechen. Gesellschaftsschichtung sei – Einzelfälle von Aufstieg bestätigen nur die Regel – Begabungsschichtung. Der Einheitschule erwuchs daraus die Kritik, dass in einer solchen Schule die begabten Kinder unterfordert und die weniger begabten überfordert würden. Hier ordnete sich der Dresdner Stadtschulrat *Wilhelm Hartnacke* (1878-1952) ein. Einerseits machte er Zugeständnisse an die Einheitschul-Bewegung indem er forderte, dass die „Tüchtigen aus dem Volksschulkreise“ in die höheren Schulen kommen müssen.³⁵ In seiner Kritik an der Einheitsschule aber zeigte er sich als Anhänger der Theorie von der Begabungsschichtung. Zwar sei weder die „angeerbte größere Begabung des Nachwuchses der sozial höheren Schichten“ bewiesen, noch die „absolute Gleichheit der durchschnittlichen von der Natur gegebenen Begabungsqualität, wenn auch

eine Lehrmeinung in weiten Kreisen“ das glau-be. Gleichwohl schien ihm der

„Gedanke nicht allzu abwegig, daß der Nachwuchs der Väter, die doch zum Teil wenigstens infolge besonderer Tüchtigkeit sozial hochgekommen sind, im Gesamtdurchschnitt dem Nachwuchs derer überlegen ist, die wenigstens zu einem Teile infolge minderer Tüchtigkeit in niederen Schichten verblieben oder darin abge-sunken sind.“³⁶

Als Beleg für die durchschnittlich begabteren Kinder der höheren Gesellschaftsschichten verwies Hartnacke auf Ergebnisse der Bremer Schulstatistik.³⁷

Unterstützung erfuhr die sozialdarwinistische Theorie der Begabungsschichtung von Vertretern der eugenischen Bewegung in Deutschland, welche die Schulreform-Debatte mit dem Degenerations-Thema verbanden. Aus ihrer Sicht hatten unterschiedliche Begabungsschichten dis-proportionale Fortpflanzungsquoten: die sog. begabten Schichten unterhalb ihres Reproduktionsniveaus, die als weniger begabt angesehenen Schichten und die sog. „Minderwertigen“ deutlich darüber. 1905 veröffentlichte der Arzt und Eugeniker *Wilhelm Schallmayer* (1857-1919) eine Abhandlung, in der er zu zeigen suchte, dass die Familien der höheren sozialen Schichten und der Eliten im Durchschnitt weniger Kinder hätten als die unteren. Zwar sei die „Tatsache, daß sich die oberen und mittleren Gesellschafts-klassen des europäischen Kulturkreises verhält-nismäßig weniger fortpflanzen als die unteren“, noch nicht bewiesen worden, habe aber „sehr große Wahrscheinlichkeit für sich.“³⁸ Er räumte ein, dass sich die Vererbung von geistigen

32 Ebd., S.436f.

33 Ebd., S.440. Der Ausdruck „Sozialpädagogik“ wird von Meumann in der damals üblichen Bedeutung einer sozialwissenschaftlichen und sozialpolitischen Erweiterung der „Individualpädagogik“ verwendet.

34 Vertreter des Sozialdarwinismus wenden die Schlüsselbegriffe der Darwinschen Evolutionstheorie (Auslese, Kampf ums Überleben) auf menschliche Gesellschaften an und versuchen damit, gesellschaftliche Ungleichheiten zu legitimieren.

35 W. Hartnacke, Das Problem der Auslese der Tüchtigen. Einige Gedanken und Vorschläge zur Organisation des Schulwesens nach dem Kriege, Leipzig 1916, S.11.

36 Ebd., S.5.

37 Die Argumentationsweise war nicht neu, vgl. E. Lentz, Ueber Begabung, in: Pädagogisches Archiv. Monatsschrift f. Erziehung, Unterricht und Wissenschaft 37(1895)2, S.156-161 und W. Peters, Über die Vererbung psychischer Fähigkeiten. Fortschritte der Psychologie und ihrer Anwendung, Bd. 3, Separatdruck, Leipzig 1915; vgl. W. J. Ruttmann, Schulzensur und Vererbungsstatistik, in: Zs. f. Pädagogische Psychologie u. Jugendkunde 17(1916)7, S.449-457.

38 W. Schallmayer, Die soziologische Bedeutung des Nachwuchses der Begabteren und die psychische Vererbung, in: Archiv f. Rassen- und Gesellschaftsbiologie 2(1905)1, S.42.

Merkmale und Begabungen „einem exakten Nachweis“ entziehe.³⁹ Gleichwohl bedürfe die Vererbung psychischer Merkmale „nicht erst eines besonderen induktiven Beweises, weil sie sich aus der Vererbung der leiblichen Charaktere und der Instinkte mit vollkommener Sicherheit deduzieren lässt.“⁴⁰ Der sozialdarwinistischen Vulgärauffassung, wonach Macht und Besitz „dem generativen Wert der Personen entsprechend verteilt“ seien,⁴¹ mochte er zwar nicht uneingeschränkt folgen; doch sei der

„Mechanismus der sozialen Auslese ... unter der herrschenden Wirtschaftsordnung doch nicht so schlecht, daß man nicht annehmen dürfte, daß den besitzenden Klassen im Durchschnitt ein wenigstens etwas höheres Maß angeborener Befähigung für die Aufgaben der Kultur eigen ist als den besitzlosen.“⁴²

c. Entwicklung – Natürliche Erziehung – Entwicklungspsychologie

Aus der aktuellen Vererbungsthematik ergaben sich grundlagentheoretische Fragen wie auch solche der disziplinären Zuordnung. Da war nicht nur das Problem der Grenzen des pädagogischen Gestaltungsraums durch natürliche Vorgaben, sondern auch die primo-loco-Zuständigkeit der Pädagogik für diesen Raum keineswegs unangefochtener Besitzstand. Denn die Natur des Kindes, seine Anlagen und Begabungen, waren ja nicht einfach nur eine Grenze, sondern hartnäckig ihrer Entfaltung, wozu die gerade entstehende *Entwicklungspsychologie* sich berufen glaubte, ihren Beitrag leisten zu können. Von der Kinderpsychologie, Entwicklungspsychologie und der experimentellen Pädagogik erhoffte man sich „eine neue Grundlegung der Erziehungslehre“.⁴³ Aber der vom Darwinismus ausgehende Gedanke einer natürlichen Entwicklung mit gesetzmäßiger Verlaufsgestalt hatte nicht nur Auswirkungen auf die Entwicklungs-

psychologie, sondern auch auf naturalistische Positionen in den pädagogischen Bewegungen: „Das ‚naturam sequi‘ muß das A und O aller Erziehungstätigkeit sein.“⁴⁴ Der Umgang mit natürlicher Entwicklung war hier einigermaßen ambivalent. (→ Beitrag: Entwicklung) Die naturwissenschaftlich-biologische Sichtweise, die der Erziehung weniger Spielraum ließ, als es der Pädagogik Recht sein konnte, wurde in ein emphatisches Verständnis von der *selbsttätigen Natur* des Kindes umgemünzt, die als unendliche Produktivkraft der Erziehung zur Verfügung stünde. Schon 1889 gab *Ewald Haufe* (1854-1939) seinem „objectiven System“ der Erziehung den Namen „natürliche Erziehung“.⁴⁵ Wie *Ellen Key* (1849-1926) ein Jahrzehnt später, interpretierte Haufe die Evolutionstheorie falsch, nämlich teleologisch als Theorie der Höherentwicklung, was dieser Theorie gerade nicht zu entnehmen war.

Die italienische Reformpädagogin *Maria Montessori* (1870-1952) hielt sich mit ihrem Verständnis von Entwicklung an die „modernen Entwicklungstheorien“ und insbesondere an die biologische „Mutationstheorie“.

„Die Wurzeln der Entwicklung sowohl der Art als des Individuums liegen im Innern. Das Kind wächst nicht, weil es isst, weil es atmet, weil es in Temperaturverhältnissen lebt, die ihm angemessen sind; es wächst, weil die Lebensenergie in ihm sich entwickelt und in die Erscheinung tritt, weil der fruchtbare Keim, aus dem sein Leben entsproßte, sich ausbildet gemäß der biologischen, durch das Gesetz der Vererbung angebenen Bestimmung.“⁴⁶

Das teleologische Moment bei Montessori liegt hier nicht in einem metaphysischen Außen, sondern in dem jeweils individuellen „natürli-

39 Ebd., S.60.

40 Ebd., S.67.

41 Ebd., S.59.

42 Ebd.

43 K. Groos, *Das Seelenleben des Kindes*. Ausgewählte Vorlesungen (zuerst 1904), 3., umgearb. u. vermehrte Aufl., Berlin 1911, S.11.

44 P. Bergemann, *Soziale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage und mit Hilfe der induktiven Methode als universalistische oder Kultur-Pädagogik*, Gera 1900, S.37.

45 E. Haufe, *Die natürliche Erziehung. Grundzüge eines objectiven Systems*, Meran 1889.

46 M. Montessori, *Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter*. Nach den Grundsätzen der wissenschaftlichen Pädagogik methodisch dargelegt (ital. Orig. 1909), dt. Übersetzung O. Knapp, Stuttgart 1913, S.100.

chen Bauplan⁴⁷ des Kindes, der sich in „sensiblen Perioden“ entfaltet.⁴⁸ „Selbsttätige Erziehung“ heißt dann, dem Kind bei der Entfaltung des Bauplans zu helfen.

Tiefe Spuren haben der evolutionstheoretische Entwicklungsgedanke und die sich daraus herleitende „natürliche Erziehung“ bei der schwedischen Reformpädagogin Ellen Key hinterlassen. 1902 erschien in deutscher Übersetzung ihr Buch „Das Jahrhundert des Kindes“. Ellen Key war eine sehr erfolgreiche pädagogische Schriftstellerin, die mit ihrem Buch – es ging 1926 in die 36. Auflage und wurde in zahlreiche Sprachen übersetzt – zweifellos zur Popularisierung der „natürlichen Erziehung“ beigetragen hat. „Ruhig und langsam die Natur sich selbst helfen lassen und nur sehen, daß die umgebenden Verhältnisse die Arbeit der Natur unterstützen, das ist Erziehung.“⁴⁹

Es lässt sich durchaus als Grenzerweiterung interpretieren, wenn Ellen Key die menschliche Natur für verbesserungsbedürftig und für verbesserbar hielt. Das erste Kapitel „Das Recht des Kindes, seine Eltern zu wählen“ ist ein durch und durch eugenisches Kapitel.⁵⁰ Viele bekannte Namen kommen darin vor: Darwin, Spencer, Wallace, Galton, Weismann. Begeistert vom Entwicklungsgedanken malte sie sich aus, wie der Mensch seine eigene Evolution in die Hand nähme:

„Der Entwicklungsgedanke ... zeigt uns, dass wir physisch und psychisch noch immer im Werden begriffen sind. Während der Mensch früher als eine physisch und psychisch unverrückbare Erscheinung betrachtet wurde ..., weiß man nun, dass er imstande ist, sich zu erneuern ...“⁵¹

47 M. Montessori, *Kinder sind anders* (ital. Orig. 1950), dt. Übersetzung P. Eckstein/U. Weber, Stuttgart 1967⁸, S.32.

48 Ebd., S.60.

49 E. Key, *Das Jahrhundert des Kindes*. Studien (zuerst 1902), neu hg. v. U. Herrmann, Weinheim/Basel 1991, S.77.

50 Ebd. S.11-46. Der Ausdruck „Eugenik“ war 1883 von F. Galton eingeführt worden. In Deutschland war seit 1895 auch der Ausdruck „Rassenhygiene“ gebräuchlich; vgl. J. Reyer, *Eugenik und Pädagogik*. Erziehungswissenschaft in einer eugenisierten Gesellschaft, Weinheim/München 2003.

51 Ebd., S.12f.

Sie forderte mit Bezug u.a. auf Francis Galton eugenische Maßnahmen zur „Höherentwicklung der Menschheit durch immer bessere natürliche Auslese“ und „durch die zur Elternschaft am meisten geeigneten Menschen.“⁵² Noch aber herrsche in den zivilisierten Gesellschaften in Bezug „auf die Erhöhung des Menschentypus ... der Zufall in schöner und häßlicher Gestalt. ... In keiner Hinsicht ist ... die Kultur zurückgebliebener als in all den Verhältnissen, die über die Bildung eines neuen und höheren Menschengeschlechts entscheiden.“⁵³ Sie forderte eine neue Ethik der Geschlechter:

„Diese neue Ethik wird kein anderes Zusammenleben zwischen Mann und Weib unsittlich nennen als das, welches Anlaß zu einer schlechten Nachkommenschaft gibt ... Und die zehn Gebote über diesen Gegenstand werden nicht vom Religionsstifter, sondern vom Naturforscher geschrieben werden.“⁵⁴

Sie schlug den verpflichtenden Austausch von Erbgesundheitszeugnissen vor der Eheschließung vor, Eheverbote hielt sie für wirkungslos; auf längere Dauer hoffte sie, wie Galton auch schon, dass sich eugenisches Gewissen und Sitte entwickeln, „so dass eine weitere Gesetzgebung entbehrlich wäre.“⁵⁵ Die Diskussion zur eugenischen Sterilisierung konnte sie noch nicht kennen, denn die kam erst etwas später als bekannt wurde, dass in den USA Sterilisierungen aus eugenischer Indikation durchgeführt wurden und einzelne Bundesstaaten Sterilisierungsgesetze erlassen hatten.⁵⁶

Eine andere prominente Persönlichkeit der Reformpädagogik aber konnte auf diese Diskussion schon Bezug nehmen: der Pädagoge und Arzt *Karl Wilker* (1885-1980), von 1917 bis 1920 Leiter der Fürsorgeerziehungsanstalt für schulentlassene männliche Zöglinge der Stadt Berlin-Lichtenberg. Wilker ist ein Beispiel dafür, wie im Zwischenfeld von Reform-

52 E. Key, *Mutter und Kind*, Berlin 1910, S.25f.

53 Key, *Jahrhundert*, a.a.O. (Anm. 49), S.13.

54 Ebd., S.18.

55 Ebd., S.46.

56 P. R. Reilly, *The Surgical Solution. A History of Involuntary Sterilization in the United States*, Baltimore 1991.

pädagogik, Medizin und ethischem Aufbruch die eugenische Programmatik rezipiert wurde.⁵⁷

Auch *Paul Barth* (1858-1922) war von der „Idee der Entwicklung“ fasziniert, fand aber trotz seiner Verteidigung des Lamarckismus keine theoretische Vermittlung zwischen natürlicher und kultureller Entwicklung.⁵⁸ *Paul Bergemann* (1862-1946) hingegen hielt sich an Darwin und plädierte neben der individuellen Bildsamkeit für eine biologisch-evolutionäre „Gattungs-Bildsamkeit“⁵⁹ und eine „evolutionistische“ Ethik, welche die „Gattungs- und Selbstvervollkommnung zum Ziele hat“.⁶⁰

1882 erschien die „Seele des Kindes“ von *William Thierry Preyer* (1841-1897), Professor der Physiologie in Jena. Darin heißt es:

„Je aufmerksamer ... das Kind beobachtet wird, umso leichter lesbar wird die anfangs unverständliche Schrift, welche es mit auf die Welt bringt. Man erkennt dann, welch ein Capital von den Ahnen jeder Einzelne ererbt hat, wie viel durch die Sinneseindrücke nicht erzeugt wird, und wie falsch es ist, zu meinen, der Mensch lerne fühlen, wollen, denken nur durch seine Sinne.“⁶¹

Preyer war begeisterter Anhänger des Darwinismus und hatte, das macht einen Großteil der bemerkenswerten Rezeptionsgeschichte seines Buches aus, den biowissenschaftlichen Entwicklungsgedanken in die Kinderpsychologie gebracht und damit einen entscheidenden Anstoß zum Ausbau der Kinderpsychologie zur

neueren Entwicklungspsychologie gegeben.⁶² Er war zwar kein Pädagoge, was ihn aber nicht davor zurückhielt, „als Kinderpsychologe unter der Devise ‚Zuerst Natur ohne Dressur, dann Kultur‘ eine sog. ‚physiologische Pädagogik‘ zu proklamieren und sehr engagiert an den breiten öffentlichen Diskussionen um eine Schulreform teilzunehmen.“⁶³

Entwicklungspsychologie war zunächst auf die frühe Kindheit ausgerichtet, und sie war individualistisch.⁶⁴ Wenn aber die pflegerische und erzieherische Beförderung der individuellen Einzelentwicklung einen Beitrag zum kollektiven Kulturfortschritt bewirken sollte, dann stellte sich die Frage nach der Vermittlung zwischen Einzelentwicklung und Gesamtentwicklung. Die Frage war nicht neu. Die Analogie-Theorie aus dem 18. Jahrhundert, nach der das Kind die kulturellen Entwicklungsstufen der Menschheit wiederholt, stellte ein einprägsames und nachhaltig wirkendes Muster dar, mit dem man sich die allmählich fortschreitende Teilhabe des Einzelmenschen am Gattungsbewusstsein der Menschheit vorstellen konnte. Der Herbartianismus hat diesen Gedanken zur pädagogischen Theorie der *Kulturstufen* ausgebaut. Einer der Schwachpunkte war, dass mit Wiederholung Entwicklung und Fortschritt schlecht erklärbar sind. Dahinter stand dann die Frage, ob der Erziehung durch den Stand der Gesamtentwicklung Grenzen gesetzt sind, oder ob sie einen aktiven Beitrag zur Fortentwicklung leisten kann; daher der Zweifel schon bei Kant: „Ob die Erziehung im einzelnen wohl der Ausbildung der Menschheit im allgemeinen

57 A. Visser, Die Evolution der Gesinnung. Ethische Gesellschaften in Europa und in den USA zwischen Wissenschaft und Religion, in: T. Rülcker/J. Oelkers (Hg.), Politische Reformpädagogik, Bern 1998, S.223-247; vgl. Reyer, Eugenik, a.a.O. (Anm. 50); J. Reyer, Alte Eugenik und Wohlfahrtspflege. Entwertung und Funktionalisierung der Fürsorge vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart, Freiburg/Br. 1991.

58 P. Barth, Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung (zuerst 1911), 3. u. 4., durchges. u. erw. Aufl., Leipzig 1920, S.578ff.

59 Bergemann, a.a.O. (Anm. 44), S.32.

60 Ebd., S.228.

61 W. T. Preyer, Die Seele des Kindes. Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren, Leipzig 1882 (Reprint Berlin 1989), S.IX.

62 R. A. Dixon/R. M. Lerner, Darwinism and the Emergence of Developmental Psychology, in: G. Eckardt u.a. (Hg.), Contributions to a History of Developmental Psychology. International William T. Preyer Symposium, Berlin u.a. 1985. S.245-266; J. R. Morss, The Biologising of Childhood. Developmental Psychology and the Darwinian Myth, Hillsdale 1990.

63 Ohne Verf., Einleitung zu Preyer, a.a.O. (Anm. 61), S.31.

64 Groos, a.a.O. (Anm. 43); K. Bühler, Die geistige Entwicklung des Kindes (zuerst 1918), Jena 1930⁶; C. Stern/W. Stern, Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung (zuerst 1907), Darmstadt 1987; W. Stern, Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahr (zuerst 1914), Darmstadt 1971¹⁰; → Beitrag: Entwicklung.

durch ihre verschiedenen Generationen nachahmen soll?⁶⁵

Ernst Haeckel fügte 1866 die evolutionsbiologische Wiederholungsthese hinzu („Biogenetisches Grundgesetz“: Ontogenese als Rekapitulation der Phylogenese). Wenn sich dieses Gesetz auf den Menschen anwenden und aufgrund empirischer Detailforschung belegen ließe, hätte die Pädagogik dann nicht die lange gesuchte verlässliche Grundlage, dem Entwicklungsgang der Natur zu folgen, also naturgemäß zu erziehen?

„... Erst durch das zunächst physiologisch gedachte ‚biogenetische Grundgesetz‘ Haeckels ... wurde das Interesse für diese Aufgabe der Kinderpsychologie allgemeiner: sie sollte neben der Tier- und Völkerpsychologie dazu berufen sein, die Geheimnisse der geistigen Entwicklung der Menschheit zu ergründen, und umgekehrt sollte das, was wir von jener Gattungs-Entwicklung wissen, ein helles Licht auf viele Erscheinungen des kindlichen Lebens werfen.“⁶⁶

Auch hier lagen die Einwände auf der Hand: Wenn Entwicklung Rekapitulation ist, wie kommt dann Fortschritt zustande, Entwicklung über den status quo hinaus? Entsprechend ablehnend war die pädagogische Reaktion: „Jene Art von Entwicklung, von welcher die neuere Naturforschung uns berichtet, hat kein Analogon in der Entwicklung der menschlichen Kultur.“⁶⁷ Zudem zeige das von Völkerpsychologen, Kulturhistorikern und Ethnologen zusammengetragene Material nicht nur große interkulturelle Unterschiede in der Entwicklung von Kindern, sondern auch, dass die von „zahlreichen Theorien für die Kinder unseres modernen Kulturkreises behaupteten Kindheits- oder Alterstufen auf Gesetzmäßigkeit, Allgemeingültigkeit keinen Anspruch erheben dürfen.“⁶⁸ *Johannes Kretschmar* (1876-1945), Assistent am Institut für Kultur- und Universalgeschichte der Uni-

versität Leipzig, wehrte sich dagegen, die Pädagogik als „angewandte Naturwissenschaft“ oder als „evolutionistisch-biologische Erziehungswissenschaft“ zu begreifen.

3. Die Entgrenzung des Erziehungsbegriffs

a. Der „Kampf um Herbart“ und die pädagogischen Bewegungen

Josef Dolch (1899-1971) sprach im Rückblick auf das erste Drittel des 20. Jahrhunderts von der „Ausdehnung des Erziehungsbegriffs“.⁶⁹ Er und viele andere waren Zeitzeugen eines Vorgangs gewesen, zu dessen Beginn der Erziehungsbegriff auf das Erzieher-Zögling-Verhältnis eingegrenzt war, und der nach dem Ersten Weltkrieg dazu führte, dass er in die Weite des Kultur- und Gesellschaftsraums entgrenzt wurde. Der Prozess begann aber schon Ende des 19. Jahrhunderts, als sich der Herbartianismus einer breiten Front von Kritikern ausgesetzt sah. An diesem „Kampf um Herbart“⁷⁰ waren die pädagogischen Bewegungen nicht nur beteiligt, sondern sie gewannen in ihm und durch ihn auch an Gestalt und Ausrichtung.

Die *Kunsterziehungsbewegung*, welche die erste Reformwelle einleitete, wollte das gesamte Schulleben revolutionieren.⁷¹ In didaktischer und unterrichtsmethodischer Hinsicht standen die Kulturstufen und die Formalstufen der Herbartianer in der Kritik.⁷² Gegen deren „Methodengläubigkeit“ setzte eine Spielart der „Persönlichkeitspädagogik“ die Persönlichkeit des

69 J. Dolch, *Erziehung und Erziehungswissenschaft in Deutschland und Deutsch-Österreich. Von 1900-1930* (zuerst 1933), 2., überpr. Aufl., München 1968, S.40.

70 Ebd., S.24.

71 K. Lange, *Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend*, Darmstadt 1893; A. Lichtwark, *Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken – nach Versuchen mit einer Schulklasse*, Hamburg 1897; J. Richter, *Die Entwicklung des kunsterzieherischen Gedankens. Ein Kulturproblem der Gegenwart*, Leipzig 1909; → Beitrag: Kunstunterricht.

72 E. von Sallwürk, *Das Ende der Zillerschen Schule. Zur pädagogischen Zeitgeschichte*, Frankfurt/M. 1904; E. von Sallwürk, *Die didaktischen Normalformen*, Frankfurt/M. 1906³.

65 I. Kant, *Über Pädagogik* (zuerst 1803), hg. v. H. Holstein, Bochum 1984⁵, S.32.

66 Groos, a.a.O. (Anm. 43), S.8.

67 E. von Sallwürk, *Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte*, Langensalza 1887, S.89.

68 J. Kretschmar, *Entwicklungspsychologie und Erziehungswissenschaft. Eine pädagogische Studie auf entwicklungstheoretischer, ethnologischer und kulturhistorischer Grundlage*, Leipzig 1912, S.43.

Lehrers.⁷³ Doch der Mann, der „stieß, was schon fiel“⁷⁴, war der Schulpädagoge *Hugo Gaudig* (1860-1923), der wesentlich zur Revolutionierung der Unterrichtstheorie beitrug. Eingang seiner „Didaktischen Präludien“ heißt es: „Die Formalstufenzeit der deutschen Volksschule ist kein Ruhmesblatt ihrer Geschichte“.⁷⁵

Die Reformbegriffe, die bald inflationär die pädagogischen Debatten beherrschten, hießen *Erlebnisschule*, *Lebensgemeinschaftsschule*, *Arbeitschule*, *Gesamtunterricht*; hinzu kamen die *Jugendbewegung*, *Volkshochschulbewegung*, *Land-erziehungsheimbewegung*. Entgrenzung bedeutete in diesen Zusammenhängen aber

„... nicht Verbesserung der Erziehung und des Unterrichts, war also nicht eigentlich ein Motiv von *Reform*, sondern stellte die bisherige Praxis der Erziehung und des Lernens in Familie und Schule radikal in Frage und beabsichtigte ... zugleich die Ausdehnung der Erziehung auf das Leben im Ganzen ...“⁷⁶

Die Kritik beschränkte sich nicht auf die didaktische und methodische Lehrmeinung des Herbartianismus, sondern betraf tiefergehend seinen Status als wissenschaftliche Pädagogik. „Es bedurfte nur noch eines Anstoßes, um das ganze Werk zusammenzustürzen.“⁷⁷ Der Vorwurf, die Pädagogik des Herbartianismus sei bloße Individualpädagogik, die – in neuerer Terminologie gesprochen – von den Initiations-, Enkulturations- und Sozialisationsprozessen nichts verstehe, ging an ihre Substanz. Denn im Rahmen der Theoriereichweite des traditionellen Herbartianismus war die Integrationsproblematik der modernen Industriegesellschaft erziehungswissenschaftlich nicht angemessen formulierbar. Hier setzten nun die zahlreichen theoretischen Bemühungen ein, die individuelle Seite der Pädagogik um eine soziale, d.h. sozial- und kulturwissenschaftliche Seite zu ergänzen, um die Pädagogik dadurch insgesamt erst wissen-

schaftsfähig zu machen. Auch Spät-Herbartianer waren daran beteiligt. *Otto Willmann* (1839-1920) erklärte, das auf Herbart zurückgehende „binäre Verhältnis von Erzieher und Zögling“⁷⁸, das dem Erziehungsbegriff bislang zugrunde gelegen habe, sei zu eng, um die Pädagogik als Wissenschaft zu begründen:

„Pädagogik und Didaktik sind dadurch zu Wissenschaften zu erheben, daß ihr Horizont ausgedehnt wird auf die großen Kollektiverscheinungen, in denen die erziehende und bildende Tätigkeit der Menschen Gestalt gewinnt, und daß sie auf diese Weise mit Untersuchungen in Verbindung gesetzt werden, welche auf die sozialen Phänomene im einzelnen und im ganzen gerichtet sind.“⁷⁹

Johannes Trüper (1855-1921) machte die orthodoxen Herbartianer auf „Lücken unserer pädagogischen Wissenschaft“ aufmerksam.⁸⁰ Sie lägen „in erster Linie in dem zu wenig von uns untersuchten *Verhältnis der Schule und Erziehung zur Gesellschaft und der Schulwissenschaft, wie der gesamten Pädagogik überhaupt, zur Gesellschaftswissenschaft*.“⁸¹

In der Abarbeitung der theoretischen Defizite, die mit der Individualpädagogik verbunden gesehen wurden, wurde der *Erziehungs- und Bildungsbegriff* erheblich weiter gefasst und die Sozialisations- und Enkulturationsthematik als erziehungswissenschaftliches Grundlagenproblem begriffen. Damit war gleichzeitig ein Modernisierungsschub für die Pädagogik in Richtung Erziehungswissenschaft verbunden; sie stand aber auch unter Modernisierungsdruck, um als Disziplin den universitären Anschluss nicht zu verpassen. Dazu musste sie sozialphilosophische, gesellschafts- und erfahrungswissenschaftliche Säulen in ihr Lehrgebäude einziehen, um für die mit den Individualisierungsprozessen verbundenen Integrationsprobleme

73 E. Linde, *Persönlichkeitspädagogik. Ein Mahnwort wider die Methodengläubigkeit unserer Tage* (zuerst 1897), Leipzig 1922⁵.

74 Dolch, a.a.O. (Anm. 69), S.13.

75 H. Gaudig, *Didaktische Präludien*, Leipzig/Berlin 1909; → Beitrag: Unterricht.

76 Herrmann, a.a.O. (Anm. 2), S.122.

77 Dolch, a.a.O. (Anm. 69), S.24.

78 O. Willmann, *Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung* (zuerst 1882-1889), 4., verb. Aufl., Braunschweig 1909, S.24.

79 Ebd., S.19.

80 J. Trüper, *Erziehung und Gesellschaft. Die Ergänzung des Individualprinzips der Pädagogik durch das Sozialprinzip*, in: *Jb. d. Vereins f. wiss. Pädagogik* 22(1890), S.193-270, Zitat S.193.

81 Ebd., S.195.

eine pädagogische Begrifflichkeit zu entwickeln. Das naturrechtlich definierte freie Individuum der bürgerlich-liberalen Philosophie und Pädagogik war hier kaum noch Hoffnungsträger, sondern Krisensymptom der dekomponierten traditionellen Gemeinschaftsformen. Es machte einen großen Teil der Breitenwirkung von *Ferdinand Tönnies'* (1855-1936) Epochenwerk „Gemeinschaft und Gesellschaft“⁸² aus dem Jahre 1887 aus, dass er den Verlust naturwüchsig-organischer Gemeinschaft sozialevolutionär als notwendige Folge der Entwicklung zur Gesellschaft beschrieb.

Der Leitbegriff für alle diese Bemühungen war *Sozialpädagogik*. Noch 1930 wurde die „Sozialpädagogik“ zu den „wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart“ gezählt;⁸³ die Verwendung des Ausdrucks „Sozialpädagogik“ als Sammelbezeichnung für Kinder- und Jugendhilfe kam erst Ende der 20er Jahre des 20. Jahrhundert auf.⁸⁴ Während der gesamten Zeit der reformpädagogischen Ära nahm der „Begriff der ‚Sozialpädagogik‘ in der deutschen Bildungstheorie ... eine Art Monopstellung“ ein.⁸⁵

Ein unübersehbares Indiz für die Emanzipations- und Integrationsproblematik war der inflationäre Gebrauch des Begriffs *Gemeinschaft*, nicht nur in der pädagogischen Literatur, sondern weit darüber hinaus in den Sozial- und Geisteswissenschaften (→ Beitrag: Gemeinschaft und Gesellschaft). Gemeinschaft war der soziologische Plural von *Persönlichkeit*, Masse der Plural von *Individuum*. Als Hoffnungsträger stand der Begriff Gemeinschaft für die Sehnsucht der Zeit nach Überwindung dessen, was man als Individualismus und Atomismus zu erleben und zu erleben glaubte, und damit, so formulierte es *Aloys Fischer* (1880-1937), für die „Bedürfnisse und Wünsche der heute verantwortlichen Generationen nach einer Wiedergeburt seelischer Verbundenheit menschlicher Atome in echter Gemeinschaft.“⁸⁶

In seiner Studie zum Modernisierungspotential der pädagogischen Bewegungen hat Tobias Rülcker eine „bürgerlich-konservative“ und eine „moderne“ Gruppe unterschieden. Für beide Positionen war der Gemeinschaftsbegriff von zentraler Bedeutung. Aber für die erste ist die „Möglichkeit von Gemeinschaft in der modernen Welt“ nur möglich über „den Weg zurück zu den traditionellen Gemeinschaften.“⁸⁷

Von den „modernen“ Reformern hingegen wird die Modernisierung des Lebens als „unumkehrbarer Prozess begriffen, der zu neuen schöpferischen Möglichkeiten führt.“⁸⁸

Schon vor dem Ersten Weltkrieg brachte das Zusammenspiel von pädagogischen, soziologischen und psychologischen Ansätzen zwei Forschungsschwerpunkte hervor: die *pädagogische Milieukunde/Milieupädagogik* und die *Kinder- und Jugendkunde*.⁸⁹ Zahlreiche theoretische wie

82 F. Tönnies, *Gemeinschaft und Gesellschaft*. Abhandlungen des Communismus und des Socialismus als empirische Kulturformen, Leipzig 1887. Das Werk erlebte acht veränderte und erweiterte Auflagen, die 8. 1935, mit dem veränderten Untertitel „Grundbegriffe der reinen Soziologie“.

83 A. Herget, *Die wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart*, Teil 2 (zuerst 1915), 6., erw. Aufl., Prag u.a. 1930, S.64-90.

84 Vgl. J. Henseler, *Wie das Soziale in die Pädagogik kam. Zur Theoriegeschichte universitärer Sozialpädagogik am Beispiel Paul Natorps und Herman Nohls*, Weinheim/München 2000; J. Henseler/J. Reyer (Hg.), *Sozialpädagogik und Gemeinschaft*. Historische Beiträge zur Rekonstruktion eines konstitutiven Verhältnisses, Baltmannsweiler 2000; J. Reyer, *Kleine Geschichte der Sozialpädagogik. Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne*, Baltmannsweiler 2002. Vgl. zur Sozialpädagogik im Nohl'schen Verständnis als Praxisfelder der „Reformpädagogischen Bewegung“ → Beiträge: Sozialpädagogik; Gefängniswesen.

85 T. Wilhelm, *Sozialisation und soziale Erziehung. Pädagogische Überlegungen zu einer soziologischen Leitvorstellung*, in: G. Wurzbacher (Hg.), *Sozialisation und Personalisation*, 3., erw. Aufl., Stuttgart 1968, S.163.

86 A. Fischer, *Das Verhältnis der Jugend zu den sozialen Bewegungen und der Begriff der Sozialpädagogik* (zuerst 1924), in: A. Fischer, *Leben und Werk*, Bd. 3/4, München 1954, S.207.

87 T. Rülcker, *Die Einschätzung gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse in der Reformpädagogik und ihre Konsequenzen für die Erziehung*, in: Rülcker/Oelkers, a.a.O. (Anm. 57), S.69.

88 Ebd., S.72; → Beitrag: Gemeinschaft und Gesellschaft.

89 Vgl. J.-Ch. von Bühler, *Die gesellschaftliche Konstruktion des Jugendalters. Zur Entstehung der Jugendforschung am Beginn des 20. Jahrhunderts*, Weinheim 1990; M. Depaep, *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik*.

praktische Interessen liefen hier zusammen, vor allem von Seiten der theoretischen Pädagogik, der Heilpädagogik, der schulreformerischen Bestrebungen wie von Seiten der neuen Jugendpflege und -fürsorge und des Jugendstrafrechts.

1911 erschien ein Buch mit dem Titel „Großstadtpädagogik“. Darin wird die „Großstadt selbst mit allem, was in ihr lebt, sich drängt und stößt, schafft und ringt, Neues bildet und Altes umformt“ als „eine große Erzieherin“ betrachtet.⁹⁰ Die Schrift von Tews ist eine der ersten Schriften zur *Milieupädagogik*. Seit der Jahrhundertwende stieg das Interesse am *Milieu*, in das nicht nur jeder intentionale Erziehungsakt hineingewoben ist, sondern von dem selbst prägende, formende und bildende Wirkungen ausgehen. Der Begriff „Milieupädagogik“ wurde später abgelöst durch den Begriff der *Pädagogischen Soziologie*. Aber bis gegen Ende der Reformära wurde die Pädagogische Soziologie „meistens unter dem Namen Sozialpädagogik vertreten.“⁹¹

Frage die Milieupädagogik nach den spezifischen Umwelten des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen, so hatte die *Kinder- und Jugendkunde* diese Kinder und Jugendlichen selber zum Gegenstand. Es fehlte ein grundlegendes theoretisch angeleitetes Verständnis davon, wie man sich das Hineinwachsen der Kinder und Jugendlichen in die Gesellschaft bzw. in und durch ihre Milieus vorzustellen habe. Man sah nur, und dies höchst selektiv, die Auswirkungen; in der einfachsten Unterscheidung: die Wirkungen der bürgerlichen und proletarischen wie der (groß-)städtischen und ländlichen Milieus.

gogik in Europa und den USA, 1890-1940, Weinheim 1993; P. Dudek, Jugend als Objekt der Wissenschaften. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich 1890-1933, Opladen 1990.

90 J. Tews, Großstadtpädagogik. Vorträge gehalten an der Humboldt-Akademie zu Berlin, Leipzig 1911, S.21.

91 A. Fischer, Stichwortartikel „Soziologische Pädagogik“, in: A. Vierkandt (Hg.), Handwörterbuch der Soziologie (zuerst 1931), unveränd. Neudruck, Stuttgart 1959, S.591; vgl. ders., Stichwortartikel „Pädagogische Soziologie“, in: Vierkandt, 1959, a.a.O., S.405-425. Zur Geschichte der Pädagogischen Soziologie vgl. W. Brinkmann, Zur Geschichte der Pädagogischen Soziologie in Deutschland, Würzburg 1986.

In diesen Zusammenhängen nun wurde der Ruf nach einer wissenschaftlichen Kinder- und Jugendkunde laut, von der man sich gesichertes Wissen über Kinder und Jugendliche erhoffte. Zeitschriften erschienen, Programme wurden veröffentlicht, Kongresse abgehalten und die ersten Schritte zur Institutionalisierung einer solchen Kinder- und Jugendforschung unternommen. Dabei stand eine Frage fordernd im Raum, bei der schon absehbar war, dass die Entwicklungspsychologie sie nicht beantworten würde: die Frage nach der *sozialen* Entwicklung. Ernst Meumann beschränkte sich mit seiner experimentellen Pädagogik auf die „Individualpädagogik“; um die „Frage der Beziehungen des Erziehungswesens zur menschlichen Gesellschaft“ zu klären, werde sich die Pädagogik „auf die Sozialwissenschaften unserer Tage stützen müssen, wenn sie nicht wieder rückständige Wissenschaft werden soll.“⁹²

Nachhaltig wirkende Entgrenzungsschübe gingen von der Kulturtheoretischen und Geisteswissenschaftlichen Pädagogik aus; *Wilhelm Dilthey* (1833-1911) hatte das Fundament gelegt. Für ihn sind Erziehung und Bildung nicht einfach nur in dem Sinne eine „Funktion der Gesellschaft“, dass diese pädagogische Einrichtungen wie Schulen usw. unterhält; sondern Bildung sei, „das Wort im höchsten Verstande genommen, die Funktion aller Institutionen der menschlichen Gesellschaft, da sie alle schließlich, Individuen ihre höchste Gestaltung zu geben, mitwirken.“⁹³

b. Pädagogische Milieukunde, Pädagogische Soziologie, Sozialpädagogik, Kulturpädagogik

Einige Jahre nach dem Ersten Weltkrieg wurde festgestellt: „Seitdem man begann, im Individuum den Knotenpunkt von Gesellschaftsbeziehungen zu sehen, ist Individualpädagogik mehr und mehr durch Sozialpädagogik ersetzt worden; die letzten Antriebe dazu sind gesell-

92 E. Meumann, Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen, Bd. 1, 2., umgearb. u. vermehrte Aufl., Leipzig 1911, S.5.

93 W. Dilthey, Schriften zur Pädagogik. Besorgt v. H. Grothoff u. U. Herrmann, Paderborn 1971, S.44.

schaftswissenschaftlichen Ursprungs.⁹⁴ Aber es war nicht die Soziologie, welche die Erziehung als gesellschaftliches Funktionsphänomen wissenschaftlich aufzuschließen anfang; der Soziologe Theodor Geiger beobachtete, die „entscheidenden Antriebe zu einer Soziologie der Erziehung gingen wesentlich von Pädagogen aus“ und „bezeichnenderweise ... von den schreibenden Lehrern. In ihren Aufsätzen, die in der Berufspresse überall verstreut sind, ist viel Gelegenheitssoziologie enthalten, deren Dasein als Symptom Beachtung verdient.“⁹⁵ Hinter dieser „Gelegenheitssoziologie“ stand das neue pädagogische Interesse für die soziale Wirklichkeit und das „stärkere Gefühl für die Formungs- und Bildungskräfte der sozialen Lebensformen.“⁹⁶ Deren Wirkung erfuhren die „schreibenden Lehrer“ tagtäglich an den Kindern in der Schule.

Was sich schon vor dem Ersten Weltkrieg angekündigt hatte, setzte sich nun in großem Maßstab fort. In den 1920er Jahren erschien eine wahre Flut an Schriften zur pädagogischen Soziologie, pädagogischen Psychologie, Kinder- und Jugendkunde, pädagogischen Milieukunde und Kulturpädagogik. Rückblickend sprachen Aloys Fischer und Josef Dolch von der „Pädagogisierung des Lebens“.⁹⁷ Auch der Begriff „Sozialpädagogik“ war noch mit seiner älteren Bedeutung in Gebrauch: als Gegen- oder Ergänzungsbegriff zur „Individualpädagogik“; doch kam im Zuge der geisteswissenschaftlichen Orientierung der Erziehungswissenschaft auch die Bezeichnung „Kulturpädagogik“ auf. Ebenso setzte sich der inflationäre Gebrauch des Begriffs „Gemeinschaft“ fort, sei es als Volks-, Kultur-, nationale oder Er-

ziehungsgemeinschaft, dem sich nur wenige entgegenstellten.⁹⁸

Die Objektbereiche, denen sich die Studien zuwandten, waren einmal die kleiner oder größer geschnittenen Lebensräume: die „Großstadt“⁹⁹, das „Dorf“¹⁰⁰, das „Land“¹⁰¹, die „Industrie“¹⁰², die „Geschwisterschar“¹⁰³ u.a.m. Aber auch die Schule und die Schulklasse konnten nun als „soziales und geistiges Milieu“ betrachtet werden.¹⁰⁴ Es fiel die Milieuentfremdung der Schule und des Lehrers auf, dass „Lehrer und Schüler in der Regel verschiedenen, einander fremden Lebenskreisen zugehören“; der „pädagogische Bezug“ sei „nicht mehr bündig eingeschlossen in das Ganze der Sozialstruktur“.¹⁰⁵ Die „sozialpädagogische Zeitlage“ verlange eine „zusammenfassende Theorie der sozialen Lebensformen als Erziehungsgemeinschaften.“¹⁰⁶

Unabweisbar aber stand die Frage im Raum, wie die *soziale Entwicklung* des Kindes, wie der Sozialisationsprozess verläuft. Aloys Fischer hat die Notwendigkeit einer gleichermaßen soziologischen wie psychologischen Entwicklungstheorie der sozialen Integration früh und klar gesehen. Für ihn stand die „psychologische Jugendkunde“ in direktem Zusammenhang mit

94 P. Luchtenberg, Soziologie und Pädagogik. Grundsätzliche Bemerkungen zur vergleichenden Wissenschaftslehre, in: Kölner Vierteljahrshefte f. Soziologie 4(1924/25)3/4, S.211.

95 T. Geiger, Die Erziehung als Gegenstand der Soziologie, in: Die Erziehung 5 (1930), S.407.

96 O. Flug, Pädagogik und Soziologie, in: Die Erziehung 5(1930), S.30.

97 Dolch, a.a.O. (Anm. 69), S.41; A. Fischer, Milieukunde und Milieupädagogik, in: Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, Bd. 2, hg. v. Dt. Institut f. wissenschaftliche Pädagogik (J. Spieler), Freiburg/Br. 1930, Sp.383.

98 Z.B. H. Plessner, Die Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus (zuerst 1924), in: H. Plessner, Gesammelte Schriften V. Macht und menschliche Natur, Frankfurt/M., S.7-133; T. Litt, Individuum und Gemeinschaft. Grundlegung der Kulturphilosophie, 3., durchgearb. u. erw. Aufl., Leipzig/Berlin 1926.

99 M. Muchow, Der Lebensraum des Großstadtkindes, Hamburg 1935.

100 J. Dietz, Das Dorf als Erziehungsgemeinde, Weimar 1927.

101 P. Bode/H. Fuchs, Psychologie des Landkindes auf geisteswissenschaftlicher Grundlage, Halle 1925.

102 H. Kautz, Im Schatten der Schlotte. Versuch einer Seelenkunde der Industriejugend, Einsiedeln 1926.

103 A. Busemann, Die Geschwisterschar als Milieu des Kindes, in: Zs. f. Völkerpsychologie und Soziologie 6(1930), S.398-414.

104 A. Busemann, Die Bedeutung des Milieus für den Zögling, in: H. Nohl/L. Pallat (Hg.), Handbuch der Pädagogik, Bd. 2: Die biologischen, psychologischen und soziologischen Grundlagen der Pädagogik, Langensalza 1929, S.165; A. Kruckenberg, Die Schulklasse, Leipzig 1926.

105 Flug, a.a.O. (Anm. 96), S.34f.

106 Ebd., S.36.

dem sozialpädagogischen Integrationsproblem. Seit der Jahrhundertwende sei „im Dienst der Sozialpädagogik“ die Frage aufgeworfen worden, „wie sich im individuellen Leben das soziale Bewusstsein entwickelt.“ Um dem „Kampf gegen die zersetzende Wirkung des Egoismus und Individualismus ... eine tragfähige Unterlage zu schaffen, musste die psychologische Jugendkunde die Frage studieren, in welchem Sinn und Ausmaß das Kind selbst ein soziales Wesen ist.“¹⁰⁷ Die Entwicklungspsychologie mit ihrem individualistischen Zuschnitt hat zur Beantwortung dieser Frage nicht viel beigetragen. Wenn die Entwicklung von Kindern tatsächlich so verlief, wie sie in den Arbeiten von Karl Groos, William Stern oder Karl Bühler beschrieben wurde,¹⁰⁸ dann wären das einsam vor sich hin denkende, sprechende, zeichnende, spielende und phantasierende Kleinindividuen, aber keine sozialen Wesen, dazu bestimmt, „Knotenpunkte von Gesellschaftsbeziehungen“ zu werden.¹⁰⁹ Auch die entwicklungspsychologischen Werke, die sich nun auch mit dem Jugendalter zu beschäftigen begannen, blieben auf der individualistischen Linie,¹¹⁰ eine gewisse Ausnahme bildet Sprangers „Psychologie des Jugendalters“.¹¹¹

Um Milieuwirkungen verstehen und erklären zu können hätte es eines theoretischen Bezugsrahmens zur Vermittlung individueller Dispositionen mit Milieuwirkungen bedurft, denn „gleiche äußere Bedingungen treffen nie auf gleiche Individualitäten.“¹¹² Walter Popp, neben

Adolf Busemann und Max Slawinsky ein Hauptvertreter der pädagogischen Milieukunde, fragte: „Wieso ist das Individuum eben dieses, als welches es, so oder anders wirkend, gestaltend, selbst gestaltet, in die Erscheinung tritt?“¹¹³

Die Orientierung an den von Wilhelm Dilthey fundierten Geisteswissenschaften brachte die „Kulturpädagogik“ als erziehungswissenschaftliche Theoriegestalt und mit ihr einen weiteren enormen Entgrenzungsschub hervor; einer der produktivsten Vertreter war *Eduard Spranger* (1882-1963). Er versuchte eine Vermittlung herzustellen zwischen den Individualtypen des Jugendalters und den Kollektivtypen der Geistesobjektivationen. Mit seiner „Psychologie des Jugendalters“ ging er in die Lücke, welche die individualpsychologische Entwicklungspsychologie offen gelassen hatte. Bildung ist die Formung der individuellen Struktur an der ihr entsprechenden Kollektivstruktur, denn „zwischen den individuellen Strukturen (oder Persönlichkeitstypen) und den überindividuellen Strukturen (oder Kulturgebietstypen) bestehen ... innere Beziehungen.“¹¹⁴ Jugendliche bringen danach eine gewisse Disposition mit, die sie die Auseinandersetzung mit und das Hineinwachsen in die Kulturgebietstypen suchen lassen. Damit war Spranger eine Art strukturfunktionaler Enkulturationstheoretiker; Erziehung und Bildung sind Funktionen innerhalb des überall wirksamen Bildungskraftwerks der Kultur.

Für *Ernst Krieck* (1882-1947), den viele als sozialpädagogischen Theoretiker wahrnahmen,¹¹⁵ gehörten in

„den Bereich des Erziehungsbegriffes ... alle Einwirkungen der Menschen aufeinander, soweit

107 A. Fischer, *Psychologie der Gesellschaft* (zuerst 1922), in: Fischer, a.a.O. (Anm. 86), S.548.

108 Vgl. Anm. 64.

109 Luchtenberg, a.a.O. (Anm. 94), S.211.

110 Ch. Bühler, *Das Seelenleben des Jugendlichen. Versuch einer Analyse und Theorie der psychischen Pubertät*, 2., erw. u. völlig veränd. Aufl., Jena 1923; W. Hoffmann, *Die Reifezeit. Grundfragen der Jugendpsychologie und Sozialpädagogik*, Leipzig 1926²; O. Kroh, *Die Phasen der Jugendentwicklung* (zuerst 1926), Weinheim/Berlin 1960; O. Tumlriz, *Die Reifejahre. Untersuchungen zu ihrer Psychologie und Pädagogik. Teil 1: Die seelischen Erscheinungen der Reifejahre*, 2., verb. u. vermehrte Aufl., Leipzig 1927.

111 E. Spranger, *Psychologie des Jugendalters* (zuerst 1924), Leipzig 1932¹⁷.

112 A. Busemann, *Pädagogische Milieukunde. Einführung in die allgemeine Milieukunde und in die pädagogische Milieutypologie*, Halle/Saale 1927, S.6.

113 W. Popp, *Milieu und Selbstbestimmung in der individuellen Entwicklung*, Langensalza 1930, S.1; vgl. W. Popp, *Das pädagogische Milieu. Studien zum Milieubegriff und einer Milieupädagogik*, Langensalza 1928; M. Slawinsky, *Milieupädagogik. Versuch einer pädagogischen Gruppensoziologie*, Tilsit 1926; A. Busemann (Hg.), *Handbuch der pädagogischen Milieukunde*, Halle/Saale 1932.

114 E. Spranger, *Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule*, Leipzig 1922, S.24.

115 Dass Kriecks „sozialpädagogische Theorien so weitgehende Wirkung ausübten, lag nicht wenig an ihrer Zeitgemäßheit innerhalb der pädagogischen Zeitsituation.“ Flug, a.a.O. (Anm. 96), S.30.

diese Einwirkungen für die Beteiligten eine dauernde innere Ausrichtung und Formung zur Folge haben. Jede Art der Wechselwirkung also, die zur bestimmenden Komponente im Wachstum der Beteiligten wird, fällt unter den Begriff der Erziehung.¹¹⁶

Und kürzer: „Alle erziehen alle jederzeit.“¹¹⁷

4. Die „Grenzen“-Debatte in den 1920er Jahren

Vor dem Hintergrund des bisher Skizzierten hebt sich die epochenspezifische Grenzen-Debatte in den 1920er Jahren als eigene Kontur der pädagogischen Bewegungen ab.¹¹⁸ Von „Selbstkritik“, „Selbstrevision“ und „Historisierung“ kann insofern gesprochen werden, als einzelne an den pädagogischen Bewegungen Beteiligte oder ihnen Nahestehende nicht nur zu einer kritischen Sichtung des Erreichten aufrufen und Korrekturen anmahnten, sondern auch Versuche zu einer Periodisierung der Gesamtbewegung anstellten. In diesem Sinne war die Grenzen-Debatte vor allem eine *Begrenzungs-*Debatte, allerdings mit drei Einschränkungen. Erstens hat die Mainstream-Pädagogik Ansinungen widerstanden, „Naturgrenzen geistiger Bildung“ zu akzeptieren; zweitens bezogen sich die Beiträge zur „Selbstkritik“¹¹⁹ auf die *praktischen Gestaltungsansprüche* der pädagogischen Bewegungen, während die enorme theoretische Ausweitung des Begriffsinhalts von „Erziehung“ nicht nur unangetastet blieb, sondern den Argumentationsrahmen lieferte, den praktischen Reformbestrebungen Selbstbegrenzung anzura-

ten; drittens waren keineswegs alle Schriften der „Grenzen“-Debatte dezidierte Reaktionen auf reformpädagogische Positionen, sondern es wurden „auch ganz andere ‚Grenzen‘ erörtert.“¹²⁰ Damit stellte sich erneut die Frage nach dem Geltungsbereich der Pädagogik, d.h. ob und wie weit sie *Autonomie* beanspruchen könne.

a. Pädagogische Definitionsmacht gegen „Naturgrenzen geistiger Bildung“

Während zu Beginn der Reformzeit bei der Pädagogik noch Aufgeschlossenheit und Neugier gegenüber den Themen zu finden waren, die mit der bio-wissenschaftlichen Revolution einhergingen, ist die Situation nach dem Ersten Weltkrieg durch Abgrenzung, Abwehr und Verteidigung gekennzeichnet. Die Erziehungswissenschaft in der Weimarer Zeit wehrte sich mit akzeptablen Argumenten gegen die Deutungs-, Erklärungs- und Gestaltungsansprüche, die von der Vererbungswissenschaft ausgingen.

Das aber hat nicht verhindern können, dass Psychologen, Vererbungsforscher, Mediziner und Vertreter anderer Disziplinen das Thema besetzten und der Pädagogik biologische Grenzen der Erziehung aufzuzeigen suchten. So gab es eine Debatte um die Frage nach den Naturgrenzen der *Erziehbarkeit* verwahrloster und sozial abweichender Kinder und Jugendlicher. Werner Villinger, leitender Oberarzt am Landesjugendamt und Jugendamt Hamburg, machte sich Gedanken über die „Grenzen der Erziehbarkeit“ von Fürsorgezöglingen und straffällig gewordenen jungen Erwachsenen. „Daß die Frage nach diesen Grenzen in allerletzter Zeit selbst im Lager der Pädagogen häufiger gestellt worden ist, ja als brennend empfunden wird, zeigt, daß die große erzieherische Flut ... der letzten Jahre im Abebben begriffen ist.“¹²¹

Auch die schon vor dem Ersten Weltkrieg aufgeworfene Frage nach der biologisch be-

116 E. Kriek, Die soziale Funktion der Erziehung, in: H. Nohl/L. Pallat (Hg.), Handbuch der Pädagogik, Bd. 2: Die biologischen, psychologischen und soziologischen Grundlagen der Pädagogik, Langensalza 1929, S.255.

117 E. Kriek, Philosophie der Erziehung, Jena 1922, S.47.

118 Joseph Dolch hielt sich in seinem Lexikon-Artikel „Grenzen der Erziehung u. Pädagogik“ (in: J. Spieler, Hg., Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, Freiburg 1930, Sp.1041-1044) im Wesentlichen an das systematische Verständnis des „Grenzen“-Themas, wie es aus dem 19. Jahrhundert überkommen war. Auf die Debatte der 1920er Jahre ging er nur am Rande ein.

119 W. Flitner/G. Kudritzki (Hg.), Die deutsche Reformpädagogik. Ausbau und Selbstkritik, Stuttgart 1982².

120 Herrmann, a.a.O. (Anm. 2), S.123.

121 W. Villinger, Die Grenzen der Erziehbarkeit, in: L. Frede/M. Grünhut (Hg.), Reform des Strafvollzuges. Kritische Beiträge zu dem amtlichen Entwurf eines Strafvollzugsgesetzes. Unter Mitwirkung v. Curt Bondy u.a., Berlin/Leipzig 1927, S.137-163, Zitat S.137; vgl. P. Schröder, Über Erziehbarkeit. Eine ärztliche Betrachtung, in: Die Erziehung 4(1929), S.403-420.

dingten Begabungsschichtung wurde weiter behandelt und führte zu gesellschaftsbiologisch inspirierten empirischen Studien zur sog. „differenziellen Fortpflanzung“ vom Typ „Begabung, Kinderzahl und Schulbesuch“. Sie sollten zeigen, dass Begabungen in der sozialen Schichtung nach unten hin abnehmen, die Anzahl der Kinder hingegen zunähme.¹²² Dahinter standen zwei Botschaften. Erstens: Aufwendige Beschulung der weniger begabten Kinder in den Volksschulen und Hilfsschulen stünden in keinem Verhältnis zum Erfolg. Zweitens: Wenn sich die weniger begabten sozialen Schichten stärker fortpflanzten als die begabten, drohe die biologische Entartung des deutschen Volkes.

1925 hielt der Vererbungsforscher und Eugeniker *Fritz Lenz* (1887-1976) einen Vortrag im Rahmen einer vom sächsischen Ministerium für Volksbildung veranstalteten pädagogischen Fortbildungswoche: „Über die biologischen Grundlagen der Erziehung“.¹²³ Zunächst verwies er darauf, dass es „noch gar nicht so lange her“ sei, dass man „alle Menschen von Natur gleich veranlagt“ glaubte; dieser Standpunkt habe zu einer „starken Überschätzung der Umwelteinflüsse, zumal der Erziehung“, geführt. Dann aber gab er einen Überblick zur Geschichte und zum Stand der neo-darwinistischen Vererbungs- und Begabungsforschung, der zufolge auch geistige Eigenschaften und sozialrelevante Dispositionen wie „Verwahrlosung“, aber auch die „normale Seelenverfassung“ und die „höhere Begabung“ in der „erblichen Veranlagung“ begründet lägen. Zwar sei auch die Umwelt von „großer Bedeutung“, aber eben nur insofern sie dazu verhelfe, dass die Erbanlagen zu ihrer phänotypischen Ausgestaltung kämen – im Guten

wie im Schlechten; die Erziehung könne „sehr wesentlich an der Entwicklung der Anlagen des Individuums mitwirken.“¹²⁴ Als Gesellschaftsbiologe ging Lenz davon aus, dass gesellschaftliche Schichtung und Begabungsschichtung zusammenfallen: „Die Korrelation zwischen sozialer Lage und Begabung ist ... im wesentlichen eine Folge sozialer Auslese.“¹²⁵ Allerdings sei, so seine Kritik, die soziale Auslese nicht scharf genug, und daran seien auch die Schulen und Pädagogen schuld, die ihre Aufgabe vielfach darin sähen, „möglichst alle Zöglinge zu der angestrebten ‚Reife‘ zu bringen.“¹²⁶

Aus der Perspektive von Biologen neigten die Pädagogen dazu, die „Probleme der Erziehung ausschließlich unter Gesichtspunkten *geisteswissenschaftlicher* Betrachtungsweise zu sehen.“¹²⁷ Das war nicht ganz richtig beobachtet, denn das bedeutendste Fachorgan der wissenschaftlichen Pädagogik, die Zeitschrift „Die Erziehung“, war für zahlreiche Themengebiete offen, auch für solche, die von der Sozialwissenschaft ausgingen. Aber eine breite Diskussion vererbungsbiologischer Themen hat es in der „Erziehung“ nicht gegeben, schon gar nicht mit positiver Rezeptionstendenz. Doch ließen die Herausgeber der Zeitschrift zwei Beiträge zu, welche die unterschiedlichen Positionen zum Ausdruck brachten; die Verfasser waren Wilhelm Hartnacke und der Pädagogikdozent *Erich Lehmensick* (1898-1984). Hartnacke war einer der wenigen innerhalb der Pädagogenzunft, die gesellschaftsbiologisch argumentierten. Wie in seinen anderen Aufsätzen und Schriften hatte er in einem 1928 in der „Erziehung“ veröffentlichten Aufsatz „Standesschule – Leistungsschule“ Daten zum Schulbesuch und zur Schulleistung der Kinder aus unterschiedlichen sozialen Schichten zusammengestellt und vor dem Hintergrund sozialbiologischer Begabungstheorie interpre-

122 Z.B. T. Fürst/F. Lenz, Ein Beitrag zur Frage der Fortpflanzung verschieden begabter Familien, in: Archiv f. Rassen- und Gesellschaftsbiologie 17(1926)4, S.138-141; K. Kurz, Zusammenhänge zwischen Kinderzahl und wirtschaftlicher Lage des Elternhauses. Nach Erhebungen in Bremischen Schulen, in: Archiv f. Rassen- und Gesellschaftsbiologie 20(1928)3, S.241-308; F. Prokein, Über die Eltern der schwachsinnigen Hilfsschulkinder Münchens und ihre Fortpflanzung, in: Archiv f. Rassen- und Gesellschaftsbiologie 17(1926)4, S.360-370.

123 In erw. Fassung veröffentlicht: F. Lenz, Über die biologischen Grundlagen der Erziehung, München 1925.

124 Ebd., S.27.

125 Ebd., S.21.

126 Ebd., S.32.

127 G. Just, Erziehungsprobleme im Lichte der Erblehre und Eugenik. Referat erstattet im Wissenschaftlichen Ausschuss der Berliner Gesellschaft für Eugenik am 17. März 1932, Berlin/Bonn 1932, S.2; vgl. W. J. Ruttman, Erbliehkeitslehre und Pädagogik. Ausschnitte der experimentellen und angewandten Erbliehkeitslehre und Individualforschung, Leipzig 1917.

tiert: die durchschnittlich höhere Leistungsfähigkeit der Kinder aus gehobenen Berufsgruppen entspreche der durchschnittlich höheren Begabung, und die sei erblich bedingt. Die höheren Schulen seien keine „Standesschulen“, sondern „tatsächlich *Ausleseschulen nach dem Leistungsgrad*“, doch sei der Ausleseeffekt nicht groß genug.¹²⁸

1930 setzte sich der Pädagogikdozent Erich Lehmensick mit dem Thema „Auslese der Tüchtigen und die Schule“ und speziell mit Hartnacke auseinander. Zunächst stellte er den Kontext her, dass über die „Frage nach der Anlagenmäßigkeit der Begabung ... in den letzten 15 Jahren viel nachgedacht und geschrieben worden“ sei, auch von Hartnacke, dem aber „bei der Behandlung speziell dieses Problems schwerlich zugestimmt werden“ könne.¹²⁹ Lehmensicks zentraler Angriff ging gegen die vererbungswissenschaftliche Annahme, dass nicht nur körperliche, sondern auch geistige Eigenschaften auf dem biologischen Erbweg weitergegeben würden. Er nutzte die pädagogische Ausdeutung eines Möglichkeitsspielraums, den der Stand der Vererbungsforschung offen ließ, den aber Hartnacke unzulässig einzuschränken suche. Er gebe als bewiesene Tatsache (Vererbung) aus, wofür sich auch andere Erklärungen (Milieuwirkung) finden ließen. Auf Grund der Erkenntnisse der „Vererbungswissenschaft“, dieses „jungen Zweiges der Biologie“, ließe sich „heute jedenfalls“ keine Entscheidung fällen.¹³⁰ Auch mit den „Ergebnissen der Psychologie“ und „Intelligenzforschung“ lasse sich „ein sicherer Aufschluß über das, was Anlage ist, nicht gewinnen.“¹³¹ Die Folge der Unsicherheit „unseres Wissens über die Anlage“ sei „neben der Pflicht zu pädagogischem Optimismus innerhalb jeder erzieherischen Arbeit die *Forderung nach Bessergestaltung der erzieherischen Verhältnisse für die Kinder der niederen Volksschichten*.“¹³² Was die Auslese-

forderung Hartnackes angehe, könne man bei der „eklatant schlechten Korrelation zwischen Lebenstüchtigkeit und Schultüchtigkeit“ die Schule kaum als „Selektionsinstitution“ begrüßen, „geschweige denn einen Ausbau in dieser Richtung.“¹³³

Aufschlussreich für die Widerständigkeit der Pädagogik, sich „Naturgrenzen geistiger Bildung“¹³⁴ einreden zu lassen, ist ein Aufsatz mit dem Titel „Die Vererbungslehre in der pädagogischen Aussprache der Gegenwart“. Er erschien bezeichnenderweise nicht in einer pädagogischen Fachzeitschrift, sondern im „Archiv für Rassen- und Gesellschaftsbiologie“. Richtig beobachtete der Verfasser, bis zum Schluss des Krieges hätten die Pädagogen, „soweit sie die Bedeutung der Vererbung geistiger Eigenschaften für die Pädagogik erkannt hatten“, der „Erbbiologie ... freundlich und verständnisvoll, wenn auch kritisch prüfend“ gegenüber gestanden; in der Folgezeit sei alles anders geworden.¹³⁵ Der Verfasser konnte weder bei der „Milieupädagogik“ noch bei der „geisteswissenschaftlichen Psychologie“ oder sonst wo in der pädagogischen Wissenschaft eine nennenswerte Bereitschaft ausmachen, dem von der Vererbungslehre gewiesenen Weg der „Anwendung erbbiologischer und sozialbiologischer Gesichtspunkte auf das Erziehungswesen“ näherzutreten.¹³⁶ Die „geisteswissenschaftliche Psychologie“, vertreten „vor allem durch Spranger“, habe in der „pädagogischen Welt eine Machtstellung errungen“, und die am Milieu ausgerichtete Psychologie und Pädagogik stehe mit ihr insofern in Zusammenhang, als sie daraus „die Kraft zum Abwehrkampf gegen die Vererbungsbiologie zu nähren sucht.“¹³⁷

In der Tat hatte der Geisteswissenschaftler und Dilthey-Schüler Eduard Spranger ein gespanntes Verhältnis zur Biologie wie auch zur

133 Ebd., S.49.

134 W. Hartnacke, *Naturgrenzen geistiger Bildung – schwindendes Führertum, Herrschaft der Urteilslosen*, Leipzig 1930.

135 W. Köhn, *Die Vererbungslehre in der pädagogischen Aussprache der Gegenwart*, in: *Archiv f. Rassen- u. Gesellschaftsbiologie* 23(1931)1, S.80-92, Zitat S.80.

136 Ebd., S.81.

137 Ebd., S.84.

128 W. Hartnacke, *Standesschule – Leistungsschule*, in: *Die Erziehung* 3(1928), S.482.

129 E. Lehmensick, *Die Auslese der Tüchtigen und die Schule*, in: *Die Erziehung* 5(1930), S.38-50, Zitat S.39.

130 Ebd., S.41.

131 Ebd., S.45.

132 Ebd., S.46f.

naturwissenschaftlich orientierten Psychologie. In seinen Werken „Lebensformen“ und „Psychologie des Jugendalters“ geht Spranger auch kurz auf Fragen ein, die sich aus dem biologischen Kontext stellen.¹³⁸ In der „Psychologie“ heißt es: Die – „typenpsychologisch“ verstandenen –

„Unterschiede der Entwicklung ... können motiviert sein durch ursprüngliche Richtung der Anlagen, in denen etwa eine so vorherrscht, dass die Gesamtstruktur der Seele nach dieser Richtung umgebogen wird. Sie können aber auch durch Aufmerksamkeit auf die vom objektiven Geist her gesetzten Lebensbedingungen gewonnen werden. ... Die individuellen Unterschiede greifen bis in die physische Struktur hindurch, und es scheint, dass sie umso größer sind, je mehr sie schon rein körperlich vorgebildet sind.“¹³⁹

Spranger fügte hinzu:

„So können sich etwa die Typen, die ich in meinen ‚Lebensformen‘ ... aufgestellt habe, im Jugendalter bereits andeuten. ... Übrigens: die Erklärung solcher Anlagen aus Vererbung ist so lange nur ein Zurückschieben des rein Tatsächlichen, als wir noch keine Gesetze psychischer Vererbung kennen.“¹⁴⁰

Weitergehende Konzessionen mochte Spranger der Naturforschung und der Biologie nicht machen. Und der Geisteswissenschaftler spöttelte:

„Wird mir die große seelische Veränderung, die beim Übergang aus dem Kindesalter in das Pubertätsalter vor sich geht, irgendwie psychologisch klarer dadurch, dass bestimmte Drüsen eine verstärkte Tätigkeit entfalten? Diese Erklärung leistet ebensoviel wie die Behauptung, Sokrates sitze deshalb im Gefängnis, weil er seine Beinmuskeln bewegt habe und auf die Art hineingekommen sei.“¹⁴¹

Vielleicht ist niemand so sehr dazu geeignet, die gewissermaßen arteigene Widerständigkeit der Pädagogik gegenüber biowissenschaftlich motivierten Deutungs-, Geltungs- und Gestaltungsansprüchen zu demonstrieren, wie Ernst Kriek. Für ihn waren die aus gesellschaftsbiologischen Kontexten abgeleiteten pädagogisch bedeutsamen Themen wie schichtenspezifische Vererbung und Begabung nur Gegenstand der Kritik. Ebenso verurteilte er „Individualismus“, „Intellektualismus und Psychologismus“ sowie den „Evolutionismus“.¹⁴² Kriek wollte weder der Psychologie und noch weniger der Vererbungsforschung das Feld überlassen. „Was der Durchschnittsmensch ist und wird“, verdanke er der „Erziehung“. Er beklagte, dass das „Lamarcksche Prinzip der Vererbung erworbener Eigenschaften ... grundsätzlich in Zweifel geraten“ sei, und kritisierte, dass „seine Nachfolgerin, Weismanns Keimplasmalehre, ... sich in eine unmögliche naturalistische Metaphysik, ein wissenschaftliches Götzentum verlaufen“ habe.¹⁴³ Auch in seiner „Nationalpolitische[n] Erziehung“ von 1932 sah der Nationalsozialist Ernst Kriek die „naturwissenschaftliche“ Biologie als „durchaus unzulänglich“ an, zum „Rassenproblem“ etwas Gehaltvolles beizutragen: „... Erst im Verein mit Seelen-, Sozial-, Staats-, Kultur- und Geschichtswissenschaften, also als Lehre von den höheren Lebenseinheiten, kann sie das Problem allseitig erfassen und für das praktische Leben fruchtbar machen.“¹⁴⁴ Damit konnte Kriek Erziehung und Erziehungswissenschaft an vorderster Front postieren.

Herman Nohl hingegen, der reformpädagogische Aktivist und Theoretiker der pädagogischen Bewegungen, sah sich zu Grenzziehungen an der Naturseite der Erziehung genötigt. In einem Vorlesungs-Manuskript über die „Grundlagen der nationalen Erziehung“ von 1933/34 heißt es: „Wir suchen die Elemente des Auf-

138 E. Spranger, *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit* (zuerst 1921), Halle 1924⁴; ders., *Psychologie des Jugendalters* (zuerst 1924), Leipzig 1932¹⁷.

139 Spranger, *Jugendalter*, a.a.O. (Anm. 138), S.20f.

140 Ebd., S.20.

141 Ebd., S.24. Zu Sprangers Einstellung zur Biologie vgl. W. Herzog, *Verhältnisse von Natur und Kultur. Die Herausforderung der Pädagogik durch das evolutionsbiologische Denken*, in: *Neue Sammlung*

39(1999), S.97-129; D. Neumann, *Ein Klassiker der Pädagogik in evolutionärer Perspektive. Eduard Sprangers „Lebensformen“ im Lichte der modernen Biologie*, in: *ZfPäd* 48(2002)5, S.720-740.

142 Kriek, *Philosophie*, a.a.O. (Anm. 117), S.13-53.

143 Ebd. S.98.

144 E. Kriek, *Nationalpolitische Erziehung* (zuerst 1932), Leipzig 1933¹⁴⁻¹⁶, S.28f.

baus für unser Dasein als Volk“, und diese Elemente seien zweifach gegeben: als „biologische Substanz ... mit allem, was man Eugenik nennt, ... und seine Volksgeistigkeit mit Sprache, Mythos, Sitte, Kunst und Festen, allem, was man Heimat nennt.“¹⁴⁵ Nahezu die gesamte eugenische Programmatik nahm Nohl auf und versuchte sie systematisch in seine Erziehungstheorie einzubauen. „Die Sorge um den Erbstrom und die vitale Substanz unseres Volkes ist es, was recht eigentlich neu in die Theorie der Nationalerziehung hineingekommen ist.“¹⁴⁶ Gegenüber dem „falschen Gleichheitsgedanken“, dem „Individualismus und Kultur-Lamarckismus der Arbeiterbewegung“ habe sich die „neue Front der Eugenik und der Rassenhygiene“ gebildet, „die vom Ganzen des nationalen Volkskörpers ausgeht und hinter den einzelnen Lebenden das Idioplasma sucht, aus dem die künftigen Generationen durch Auslese entstehen sollen.“¹⁴⁷ Was kaum ein Pädagoge freiwillig tat, nämlich im Vererbungs-Diskurs sich eindeutig zu positionieren, – Nohl hatte damit keine Probleme: „Was die Generationen biologisch verbindet, ist allein die Keimbahn“¹⁴⁸, und die sei gefährdet durch „differenzierte Fortpflanzung“ und „Entartung.“¹⁴⁹

Was nun die Klientel der Fürsorge: die „Minderwertigen“ und „Kranken“ anging, meinte Nohl: „Ist das Leben einmal da, so muß dafür gesorgt werden, dass es menschenwürdig existiert und zu seinem Wohl kommt“, sonst nähme sich das Volk „einen höchsten Wert und würde schnell sittlich korrumpieren.“¹⁵⁰ Neben der Sterilisierung forderte Nohl „die grundsätzliche Umwendung der Fürsorgemethoden“, von der „Einzelfürsorge“ zur „Familienfürsorge“, die die „erbgesunden Familien bevorzugen muß.“¹⁵¹

145 H. Nohl, Die Grundlagen der nationalen Erziehung. Eine Vorlesung im Wintersemester 1933/34. Unveröffentl. Ms., Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen. Abt. Handschriften, Cod. Mc H. Nohl 830:1a, S.7.

146 Ebd., S.10.

147 Ebd., S.12f.

148 Ebd., S.15.

149 Ebd., S.17f.

150 Ebd., S.19.

151 Ebd., S.21.

Nohls Umgang mit der Naturseite der Erziehung war Begrenzung und Entgrenzung zugleich: Begrenzung, indem er den alten Gedanken von den Naturgrenzen der Erziehung und Bildsamkeit bestätigte, Entgrenzung, indem er die eugenische/rassenhygienische Programmatik von der Aufartung des Menschen in seine Theorie der „nationalen Erziehung“ integrierte.¹⁵²

b. Die Grenzen praktischer Erziehung im Gefüge erzieherisch wirksamer Kraftfelder von Kultur, Politik und Gesellschaft

Neben den Schriften, welche die Naturgrenzen der Erziehung thematisierten, häuften sich Mitte der 1920er Jahre andere, welche die Gestaltungsmöglichkeiten wie auch die Gestaltungsgrenzen der Pädagogik im Rahmen des Kultur ganzen wie auch gegenüber Politik und anderen Gesellschaftsbereichen zur Diskussion stellten.¹⁵³

Kritik und Revisionsforderungen kamen nicht nur von außen, sondern auch aus dem reformpädagogischen Lager selbst. Kurt Zeidler (1889-1982), Lehrer an der Hamburger „Wendeschule“, sprach von der „Wiederentdeckung der Grenze“¹⁵⁴ und meinte damit die Rückbesinnung auf die alten erziehungspraktischen Grundfiguren sowie auf die organisatorischen Bedingungen der Institution Schule. Gustav Hartlaub, Verfasser eines Klassikers zur Kunst des Kindes,¹⁵⁵ sah sich veranlasst, „Grenzen der

152 Vgl. H. Zimmer, Die Hypothek der Nationalpädagogik. Herman Nohl, der Nationalsozialismus und die Pädagogik nach Auschwitz, in: K. Beutler/U. Wiegmann (Hg.), Jahrbuch für Pädagogik 1995. Auschwitz und die Pädagogik, Frankfurt/M. 1995, S.87-114; ders., Von der Volksbildung zur Rassenhygiene. Herman Nohl, in: Rülcker/Oelkers, a.a.O. (Anm. 57), S.515-540; Reyer, Eugenik, a.a.O. (Anm. 50), S.134-162.

153 Die ab 1926 erscheinende maßgebliche Fachzeitschrift der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, „Die Erziehung“, richtete eine eigene Rubrik „Die pädagogische Bewegung“ ein und veröffentlichte wichtige Beiträge zur „Grenzen“-Debatte. Vgl. E. H. Ott, Die Pädagogische Bewegung im Spiegel der Zeitschrift „Die Erziehung“, in: ZfPäd 30(1984), S.619-632.

154 K. Zeidler, Die Wiederentdeckung der Grenze. Beiträge zur Formgebung der werdenden Schule, Jena 1926.

155 G. F. Hartlaub, Der Genius im Kinde, Breslau 1923.

Kunsterziehung“ aufzuzeigen.¹⁵⁶ *Eduard Weitsch* (1883-1955), ein führender Vertreter der Volkshochschulbewegung, sah sich genötigt, der um sich greifenden Gemeinschaftseligkeit in der Erwachsenenbildung mit den Worten entgegenzutreten: „Sicher gibt es eine Mode und einen Fimmel zur Gemeinschaft ...“¹⁵⁷ Aber eine „... Bildungseinrichtung, in der sich 50 wildfremde Menschen zusammen finden, ist zunächst eine Gesellschaft im Sinne von Tönnies!“¹⁵⁸

Theodor Litt (1880-1962) kritisierte mit scharfen Worten die Überstrapazierung methodisch-didaktischer Prinzipien wie „vom Kinde aus“, „Wachsenlassen“ oder des Arbeitsschulgedankens. Man habe das Arbeitsschulprinzip „über die ganze Breite des pädagogischen Feldes“ ausgedehnt.¹⁵⁹

„Ein Arbeitsbegriff, der sich so gummiartig dehnen läßt, daß er schließlich seine beiden Gegenbegriffe ‚Spiel‘ und ‚Feier‘ – las ich die letztere jüngst wahrhaftig als ‚Ausruharbeit‘ bezeichnet – in sich aufnimmt, ist damit eben völlig untauglich geworden, dem Denken und Tun des Erziehers noch als Richtschnur zu dienen.“¹⁶⁰

Auch gegen die naturalistische Formel vom „Wachsenlassen“ hat Litt einschränkend Stellung genommen. Sie habe ihre „Wahrheit“ da, wo die Natur des Kindes den Übergriffen des Erziehers berechnete „Eigenforderungen“ entgegenstelle. An diese Wahrheit müsse der „Erzieherwille sich immer von neuem ... erinnern lassen.“¹⁶¹ Andererseits aber sei die Formel vom Wachsenlassen

„nichts weiter als ein *Bild*, entnommen dem Bereich des organischen Werdens, und wenn dieses Bild wörtlich genommen werden sollte, so würde es nicht sowohl die Selbstbegrenzung als vielmehr

die radikale *Selbstaufhebung* der Erziehung bedeuten. Wachsenlassen ist eben doch, wörtlich verstanden, ein Geschehenlassen, das dem Verzicht auf jeden Eingriff gleichkommt; kein Zweifel, daß bei solcher Interpretation der Begriff ‚Erziehung‘ zur vollendeten Sinnlosigkeit würde.“¹⁶²

Litt warf den Verfechtern des „Wachsenlassens“ einen geheimen oder offenen Wunsch vor, die Kinder gar nicht wachsen lassen, sondern führen zu wollen. Als „Deuter“ der in die Zukunft weisenden Möglichkeiten sei der Erzieher

„fern davon, bloß abwarten und hinnehmen zu wollen; glaubt er sich doch ... berechtigt, daß er Besseres, Vollkommeneres an die Stelle des Verworfenen setzen zu können sich schmeichelt. ... Damit ist aber zugleich die Stelle erreicht, an der die Pädagogik des ‚Wachsenlassens‘ in jenes Pathos umschlägt, dessen gesammelter Ausdruck der – *Führerwille* ist.“¹⁶³

An den Kritiken mit grundlagentheoretischer Ausrichtung fällt auf, dass es ihnen nicht um die Begrenzung des *Begriffsinhalts* von „Erziehung“ ging. Vielmehr arbeiteten sie bei aller Unterschiedlichkeit in der Argumentationsgrundlage und -richtung mit dem seit dem Ende des 19. Jahrhunderts enorm erweiterten Erziehungsbegriff. Auf dieser Folie erschienen ihnen die intentional veranstalteten Erziehungsräume und die personalen Wirkungskreise der einzelnen Pädagogen allenfalls als kleine pädagogisch verdichtete Zonen. Im Gesamtensemble der erzieherisch wirksamen Kraftfelder seien sie nicht nur viel zu schwach, um *Eberhard Grisebach* (1880-1945) der Erneuerung des Lebens führend voranschreiten zu können, es fehle ihnen auch eine eigenständige pädagogische Legitimation.

Der Theologe sah das pädagogische Generationenverhältnis eingebettet in die alle erzieherischen Einzelverhältnisse übergreifenden geistesgeschichtlichen Zusammenhänge. In ihnen finde der Erzieher seine Grenzen und von ihnen leite sich seine Verantwortung ab. Kind und Erzieher

„... leben unter der Gesetzlichkeit des historischen Seins, unter dem Gesetz der Gemeinschaft. In der gemeinsamen Bemühung um wirkliche Dinge, in gegenseitiger Gebundenheit und Verpflichtung.

156 F. Hartlaub, Grenzen der Kunsterziehung, in: Die Erziehung 4(1929), S.663-674.

157 E. Weitsch, Die Forderung der Gemeinschaft in der Erwachsenenbildung, in: Freie Volksbildung. Zs. f. d. ges. Erwachsenenbildung 6(1926), S.90; → Beitrag: Erwachsenenbildung

158 Ebd., S.91.

159 T. Litt, Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems (zuerst 1927), Stuttgart 1958⁷, S.59.

160 Ebd., S.60.

161 Ebd., S.17.

162 Ebd., S.17f.

163 Ebd., S.20.

Ein direkter Einfluß des einen auf den andern, die Wandlung des Seins des einzelnen durch einzelne ist nicht ... denkbar. ... Seele ist nur in der Wechselwirkung der Gemeinschaft, weil nur dort der Realgrund berücksichtigt wird.¹⁶⁴

Von dieser Position aus wandte er sich gegen die „Erziehungssucht“¹⁶⁵ der pädagogischen Reformen.

Auch *Friedrich Delekat* (1892-1970) mißtraute aus theologischer Perspektive allen Formen der bewussten Erziehung. Dem „großen pädagogischen Optimismus“ stellte er die „Kulturkrise“ und die Frage entgegen, „ob der Schaden nicht viel zu tief liege, als daß man von einer Vermehrung und Verbesserung der pädagogischen Methoden allein das Heil erwarten dürfe.“ „Denn eine Kulturkrise hat zur Folge, daß alle gewordenen Formen des Lebens neu geprüft werden müssen auf ihren erzieherischen Wert. Sie rückt das ganze Leben wieder unter den pädagogischen Gesichtspunkt ...“¹⁶⁶ Für den Philosophen und Pädagogen *Paul Häberlin* (1878-1960) war die personale Unverfügbarkeit des Kindes als des schlechthin „Anderen“ die Grenze der Erziehung.¹⁶⁷

Der Reformpädagoge *Siegfried Bernfeld* (1892-1953) sah Grenzen ganz anderer Art.¹⁶⁸ 1925

erschien seine Schrift „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“. Den kleinen und großen „Pädagogen“¹⁶⁹ hielt er das eklatante Missverhältnis vor: die Menschheit verbessern zu wollen ohne zu wissen, was sie eigentlich bewirkten, weil sie das Kind in sich selbst nicht verstünden. Um aus der Pädagogik eine Wissenschaft zu machen, band er sie mit den Theorien von Freud und Marx als „Schutzpatronen der neuen Erziehungswissenschaft“ zusammen.¹⁷⁰ Die Voraussetzung dafür, dass es Erziehung überhaupt gibt, ist für Bernfeld die „Naturtatsache ... der ontogenetischen Entwicklung.“ Aber Erziehung ist auch eine „unvermeidliche soziale Tatsache“, denn eine „Kindheit, einsam verlaufend, erzwingt keine Erziehung.“¹⁷¹ „Erziehung gibt es nur dort, aber überall dort, wo Kindheit in Gesellschaft abläuft. Ihre Voraussetzungen sind diese zwei: die biologische und die soziale Tatsache.“¹⁷² An diesen zwei Tatsachen machte Bernfeld auch die „Grenzen der Erziehung“ fest: die biologische und triebgesteuerte Natur des Kindes auf der einen und eine von Interessen gesteuerte wirtschaftliche und politische Welt auf der anderen Seite, in der die Pädagogen um so eifriger ihre Pläne der Weltverbesserung verfolgten, je geschickter sie von den hinter ihren Rücken wirkenden Fremdinteressen vereitelt würden. Der Versuch Bernfelds, mit Psychoanalyse und dialektischem Materialismus die „Grenzen der Erziehung“ aufzuzeigen, war nun gleichzeitig ein riesiges Entgrenzungsunternehmen, denn Erziehung ist für ihn, so seine viel zitierte Definition, „die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungsatsache.“¹⁷³

In seinem Aufsehen erregenden Referat „Die gegenwärtige pädagogische Lage und ihre Forderungen“ auf dem Pädagogischen Kongress 1926 in Weimar (7. bis 9. Oktober, Veranstalter: Deutscher Ausschuss für Erziehung und

164 E. Grisebach, Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung, Halle/Saale 1924, S.29f. Die Zeitschrift „Die Erziehung“ gab Grisebach Gelegenheit, seine von pädagogischer Seite als skeptisch oder pessimistisch interpretierten Positionen zu verdeutlichen: E. Grisebach, Möglichkeit und Begründung der Ethik. Eine Voruntersuchung zur Pädagogik, in: Die Erziehung 1(1926), S.225-244, 273-292; ders., Dogmatische oder kritische Philosophie als Grundlage der Pädagogik, in: Die Erziehung 3(1928), S.164-169. Kritisch zur Position Grisebachs: J. Cohn, Recht und Sinn eines allgemeingültigen Erziehungszieles, in: Die Erziehung 3(1928), S.22-39; G. Reichwein, Kritische oder skeptische Pädagogik?, in: Die Erziehung 2(1927), S.177-200; ders., Gegenwart als Grenze der Pädagogik, in: Die Erziehung 3(1928), S.599-617.

165 Grisebach, Grenzen, a.a.O. (Anm. 164), S.7.

166 F. Delekat, Von Sinn und Grenzen bewusster Erziehung. Ein Versuch zur Bestimmung des Verhältnisses von Christentum und Erziehung, Leipzig 1927, S.2.

167 P. Häberlin, Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung. Eine Darstellung der pädagogischen Situation, Zürich 1935.

168 Siegfried Bernfeld, der psychoanalytisch und sozialistisch ausgerichtete Reformpädagoge und Mitstreiter

in der *Jugendkulturbewegung*, gilt als Mitbegründer und bedeutender Vertreter der wissenschaftlichen Kinder- und Jugendkunde.

169 S. Bernfeld, Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung (zuerst 1925), Frankfurt/M. 1967 (2000⁸), S.30.

170 Ebd., S.67.

171 Ebd., S.49.

172 Ebd., S.50.

173 Ebd., S.51.

Unterricht) ging Theodor Litt scharf mit den Pädagogisierungstendenzen der Zeit ins Gericht, die sich nicht scheuten, alle Bereiche der Gesellschaft der pädagogischen Führungsmacht unterstellen zu wollen.¹⁷⁴ „In den Folgerungen dieser Denkart liegt ... nichts Geringeres als die *Mediatisierung* aller bis dahin ‚autonomen‘ Richtungen des kulturschaffenden Geistes, liegt ihre Unterwerfung unter die Diktate der pädagogischen Idee.“¹⁷⁵

Auch Litt zog die Grenzen der Erziehung vor dem Hintergrund eines erweiterten Erziehungsbegriffs.

„Erzogen wird täglich und stündlich, in einer Unzahl von Wohnstätten, Schulstuben und Arbeitsräumen – in Millionen und Abermillionen von Worten, Gebärden, Mienen, Geboten, Verboten. Es macht geradezu das Wesen der Erziehung aus, daß sie sich ... in einem unabsehbaren Netzwerk von einzelmenschlichen Bezügen über Zeit und Raum zerstreut.“

Gegenüber der Allgegenwärtigkeit des Erziehungsgeschehens sei es „Widersinn und Überheblichkeit“, pädagogische Führungsansprüche geltend machen zu wollen.¹⁷⁶ Litt forderte „Selbstbegrenzung“¹⁷⁷ und „Grenzbereinigung“ gegenüber „den großen Mächten des geistigen Lebens“.¹⁷⁸ „Sinn“ und „Würde“ der Pädagogik würden dadurch nicht verkürzt, ihr vielmehr zurückgegeben. Paul Oestreich (1878-1959), Vorsitzender des Bundes Entschiedener Schulreformer, war empört: „Ruhe! Herr Litt?“¹⁷⁹

174 Eine ausgearbeitete Fassung des Vortrags findet sich in: T. Litt, *Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik. Abhandlungen zur gegenwärtigen Lage von Erziehung und Erziehungstheorie*, Leipzig/Berlin 1926, S.1-60. In seinem Jahrhundertwerk „Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems“ von 1927 (1976¹⁵) hat Litt seine Kritik ausgebaut und systematisiert.

175 T. Litt, *Die gegenwärtige Lage der Pädagogik und ihre Forderungen*, in: *Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik. Abhandlungen zur gegenwärtigen Lage von Erziehung und Erziehungstheorie*, Leipzig/Berlin 1926, S.4.

176 Ebd., S.7.

177 Ebd., S.9.

178 Ebd., S.12

179 P. Oestreich, *Ruhe! Herr Litt?*, in: *Die neue Erziehung* 9(1927), S.33-38.

Erich Weniger (1894-1961) von der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik resümierte die pädagogischen Bewegungen enttäuscht: „Wenn man sich nun auf den Ertrag besann, war festzustellen ... manche offizielle Bemühungen, eine uferlose Literatur und viel leeres Gerede. Der wirkliche Ertrag war sehr mager ...“¹⁸⁰

c. Das Problem der pädagogischen Autonomie

In engem Zusammenhang mit dem „Grenzen“-Thema stand die Frage nach der *Autonomie* der Pädagogik, sie hatte zwei Hauptaspekte.¹⁸¹

Der erste bezog sich auf die bildungspolitische und bildungsadministrative Forderung nach mehr Selbständigkeit und Eigengestaltung pädagogischer Handlungsräume, insbesondere der Schulen. Mit dem politischen Umbruch, mit der Reichsverfassung von 1919 und mit der Reichsschulkonferenz von 1920 wurden alte Forderungen aus dem 19. Jahrhundert wieder aktuell, die eine stärkere Unabhängigkeit des Schul- und Bildungswesens vom Staat und von der Kirche verlangten. So sollte nach Artikel 146, Abs. 1 der Reichsverfassung die Schule zwar als konfessions- und weltanschauungsübergreifende *Simultanschule* die Regel sein, doch ließ Abs. 2 – dem Einheitsschulgedanken zuwiderlaufend – die Einrichtung von Konfessions- und Weltanschauungsschulen zu (sog. „Weimarer Schulkompromiss“; → Beitrag: Schule). Besondere Unterstützung erfuhr die Forderung nach pädagogischer Autonomie von reformpädagogischer Seite, was dann Gegenstand der äußeren und inneren Kritik wurde.

180 E. Weniger, *Neue Erziehung und Philosophische Bewegung in Deutschland*, in: Flitner/Kudritzki, a.a.O. (Anm. 119), S.234.

181 G. Geißler, *Die Autonomie der Pädagogik*, Langensalza u.a. 1929 (Göttinger Studien zur Pädagogik, H. 13); G. Geißler (Hg.), *Das Problem der pädagogischen Autonomie*, Langensalza u.a. 1929 (Kleine Pädagogische Texte, H. 11); L. Froese, Stichwortartikel „Autonomie, pädagogische“, in: H.-H. Grothoff/M. Stallmann (Hg.), *Pädagogisches Lexikon*, Stuttgart 1961, Sp.51-53; H. Seiffert, *Muß die Pädagogik eigenständig sein?*, Essen 1964; H.-E. Tenorth, *Pädagogische Autonomie*, in: D. Benner/J. Oelkers (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Weinheim/Basel 2004, S.106-125.

Der zweite, mehr theoretisch gerichtete Aspekt der pädagogischen Autonomie bezog sich auf die Frage, ob der Pädagogik in ihrer Gesamtheit der Status eines eigenständigen Teilsystems in Kultur und Gesellschaft zukomme und ob sich dieser Status auf eine „Eigengesetzlichkeit des Bildungsgebietes“ gründen lasse.¹⁸² Ein namhafter Verfechter dieser Position war Herman Nohl: „Der wahre Ausgangspunkt für eine allgemeingültige Theorie der Bildung ist die Tatsache der Erziehungswirklichkeit als eines sinnvollen Ganzen.“ Die „Erziehungswirklichkeit“ sei „wie Kunst und Wirtschaft, Recht und Wissenschaft ein relativ selbständiges Kultursystem, unabhängig von den einzelnen Subjekten, die in ihm tätig sind, und von einer eigenen Idee regiert, die in jedem echt erzieherischen Akt wirksam ist ...“¹⁸³ Nohl sprach von der „Emanzipationsbewegung der Pädagogik“, die sich „langsam aus den Bindungen von Kirche, Staat und Stand“ befreit habe.¹⁸⁴ Dieser erziehungssoziologischen und historischen Herleitung der Pädagogik als „relativ selbständiges Kultursystem“ stellte Nohl eine ethische Absicherung der Autonomie der Pädagogik zur Seite. Seine zentralen Begriffe sind hier: die „Grundantinomie des pädagogischen Lebens“ und der „pädagogische Bezug und die Bildungsgemeinschaft“. Die „Grundantinomie des pädagogischen Lebens“, die „auch die Grenze der Pädagogik sehen läßt“, bestehe im Aufeinandertreffen der Rechte des Kindes und der Ansprüche von Seiten der Kultur und Gesellschaft:

„Hier ist das Ich, das sich aus sich und seinen Kräften entwickelt und sein Ziel zunächst in sich selbst hat, und dort sind die großen objektiven Inhalte, der Zusammenhang der Kultur und sozialen Gemeinschaften, die dieses Individuum für sich in Anspruch nehmen und ihre eigenen Gesetze haben, die nicht nach Wille und Gesetz des Individuums fragen.“¹⁸⁵

182 E. Spranger, Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik (zuerst 1927), Bad Heilbrunn/Obb. 1963, S.45; vgl. A. Rieckel, Aufgaben und Grenzen der öffentlichen Erziehung, Osterwieck/Harz 1926.

183 H. Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie (zuerst 1935), Frankfurt/M. 1963⁶, S.119.

184 Ebd., S.124.

185 Ebd., S.127f.

In diesem unaufhebbaren Spannungsverhältnis stehe der Pädagoge in einem „pädagogischen Bezug“ zum Kind: „Grundlage der Erziehung ist ... das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, daß er zu seinem Leben und seiner Form komme.“¹⁸⁶

Nicht alle Vertreter der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik haben die Autonomie der Pädagogik wie Nohl gesehen. Für Eduard Spranger konnte von

„einer vollen Autonomie des Erziehungsgebietes selbst bei isolierender Betrachtung nicht die Rede sein. Denn die Erziehung wird notwendig weithin beherrscht von dem Eigenrecht der Wissenschaft in der Wissensbildung, der Kunst in der Kunsterziehung, der Technik in der Schulung der technischen Fertigkeiten, der religiösen Sinngehalte in der religiösen Erziehung.“

Zwar bleibe ein „spezifischer Rest“, doch könne „nur von einer sekundären Autonomie die Rede sein.“¹⁸⁷

Neben wissenschaftstheoretischen Absichten stand hinter diesen Konstruktionen auch das wissenschaftspolitische Motiv, der wissenschaftlichen Pädagogik einen Gegenstandsbereich und der akademisch-disziplinären Pädagogik einen autonomen Status im Gefüge der Wissenschaften und in der Universität zu sichern.

5. Ausblick

Zum Ausblick drei Hinweise auf den weiteren Verlauf der „Grenzen“-Debatte. Der erste bezieht sich auf die Erweiterung der „Grenzen“-Thematik um die des „Erziehungsstaats“, der zweite auf die kulturalistische Halbierung des Grenzenverständnisses, der dritte auf die Wiederkehr der „Grenzen“-Thematik in der Gegenwart.

Im Vorwort zur vierten Auflage seiner Schrift „Führen oder Wachsenlassen“ (1949) nahm Theodor Litt auf das nationalsozialistische Deutschland wie auch auf die im Entstehen begriffene sozialistische Gesellschaftsordnung im Osten Deutschlands Bezug. Seine Schrift, die damals (1927) „die Gleichsetzung

186 Ebd., S.134.

187 Spranger, a.a.O. (Anm. 182), S.45.

von Erziehung und ‚Führung‘ im Namen der Pädagogik bekämpfte“, sei der

„vorweggenommene Widerspruch gegen eine Behauptung, die das ‚dritte Reich‘ zum Range eines Glaubenssatzes erhob, und durfte deshalb nicht mehr Gehör finden. Wider Willen hat dann dieses Reich ihr den Gefallen getan, die Notwendigkeit der von ihr verfochtenen Unterscheidung durch ein welthistorisches Experiment zu erhärten, das am Leibe unseres Volkes vollzogen wurde.“

Denn die reformpädagogischen Erziehungs-ideen seien „in Wahrheit nichts anderes ... als ein Stück politischer ‚Führung‘“ gewesen und hätten „zur Herbeiführung der deutschen Katastrophe nicht Weniges beigetragen.“¹⁸⁸ Der vierten Auflage ist auch ein Anhang beigefügt, der einen Vortragstext Litts von 1946 enthält.¹⁸⁹ Der Vortrag war auf einer Tagung gehalten worden, die von der Deutschen Zentralverwaltung für das Unterrichtswesen in Berlin (Sowjetische Besatzungszone) veranstaltet worden war. Litt kommentierte, dass das

„Grundproblem, dem ich vor mehr als zwanzig Jahren die vorliegende Untersuchung widmete, seitdem an Aktualität nicht das Mindeste eingebüßt hat. ... Die Diskussion, die sich an diesen Vortrag anschloß, war der schlagende Beweis dafür, wie stark mancherorts das Bestreben ist, die Erziehung von neuem im Namen rein politisch gemeinten ‚Führertums‘ zu annektieren.“¹⁹⁰

Peter Dudek hat in seinen „Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert“ den „totalitäre[n] Erziehungsphantasien“ der „beiden deutschen Erziehungsstaaten“, dem nationalsozialistischen Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik, mit Blick auf den beiden Systemen eigenen „entgrenzten Erziehungsbegriff“ ein eigenes Kapitel gewidmet.¹⁹¹

Wenngleich die Thematik Staat und Staats-erziehung auf der Diskursebene der „Grenzen“-Debatte in den 1920er Jahren präsent war, be-

deutet ihre Auslegung auf die erziehungspolitische Gestaltungsebene in der Zeit danach eine nicht unwesentliche Erweiterung der „Grenzen“-Thematik um die Thematik des „Erziehungsstaats“.¹⁹²

Vor dem Hintergrund eines historisch-systematisch entfalteten Verständnisses von den „Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung“ zeigt die epochenspezifische „Grenzen“-Debatte in der zweiten Hälfte der 1920er Jahre eine andere Kontur, als in den zeitgenössischen „Revisionen“ und „Historisierungen“ zum Ausdruck kommt; das betrifft nicht zuletzt die biologische Seite der „Grenzen“. Die neueren Studien zur „Grenzen“-Thematik lassen die Tendenz zu einer zweiten Historisierung erkennen, ohne allerdings von der bislang geübten kulturalistischen Halbierung abzurücken. Inwieweit es sinnvoll ist, die Halbierung des Grenzenverständnisses beizubehalten oder im Sinne eines breiteren historisch-systematischen Verständnisses, wie auch mit Blick auf die neuerliche Begegnung der Erziehungswissenschaft mit der Biowissenschaft, aufzugeben, ist eine noch offene Frage.

Seit einigen Jahren lässt sich die Wiederkehr der „Grenzen“-Thematik mit ihrem Wechselspiel von Begrenzung und Entgrenzung im Diskursdickicht der Pädagogik beobachten.

Neben der pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung ist eine *biowissenschaftliche* Kindheitsforschung heran gewachsen,¹⁹³ und auf breiterer Ebene findet nicht mehr nur vereinzelt eine Diskussion biowissenschaftlicher Themen in der Erziehungswissenschaft statt, wie u.a. die Themenschwerpunkte und Sonderhefte hochrangiger erziehungswissenschaftlicher Fachzeitschriften zeigen.¹⁹⁴ „Grenzen der Erziehung“ ist der Untertitel der Über-

192 erinnert sei auch an die staatskritischen Positionen von W. von Humboldt, J. F. Herbart oder F. Schleiermacher. Zum Thema „Erziehungsstaat“ vgl. D. Benner u.a. (Hg.), Erziehungsstaaten. Programmatheoretische Visionen – historische Varianten – theoretische Modelle, Weinheim 1998.

193 J. Reyer, Sozialwissenschaftliche und biowissenschaftliche Kindheitsforschung – auf dem Weg zur Integration?, in: (ZSE) Zs. f. Soziologie d. Erziehung u. Sozialisation 24(2004)4, S.339-361.

194 Vgl. Zs. f. Erziehungswissenschaft 9(2006), Beiheft 5. Biowissenschaft und Erziehungswissenschaft, hg. v. A. Scheunpflug/Ch. Wulf.

188 Zit. n. Litt, *Wachsenlassen*, a.a.O. (Anm. 159), Vorwort.

189 T. Litt, *Die Bedeutung der pädagogischen Theorie für die Ausbildung des Lehrers* (zuerst in: *Pädagogik*, Bd. 1, Berlin 1947), in: Litt, *Wachsenlassen*, a.a.O. (Anm. 159), Anhang 2, S.110-126.

190 Zit. n. Litt, *Wachsenlassen*, a.a.O. (Anm. 159), Vorwort.

191 Dudek, a.a.O. (Anm. 4), S.179-223.

setzung des Buches von David Rowe „Genetik und Sozialisation“; und Judith Rich Harris fragt „Ist Erziehung sinnlos?“¹⁹⁵ Aber auch gegenläufige Stimmen lassen sich ausmachen, etwa wenn der in Sachen Evolutionsbiologie kompetente Erziehungswissenschaftler Max Liedtke versichert, es seien „gerade evolutionsbiologische Überlegungen, die, ansonsten verdächtig, das Feld der Erziehung einzuschränken, eben dieses Feld erweitern.“¹⁹⁶

Auch auf der äußeren Grenzenseite sind Begrenzungs- und Entgrenzungsbewegungen auszumachen. Es wird von der „Entgrenzung der pädagogisch strukturierten Vermittlung von Wissen“ oder rundweg von der „Entgrenzung des Pädagogischen“ gesprochen.¹⁹⁷ Im Binnenraum der Erziehungswissenschaft beobachtet Thomas Ziehe eine „interne Revision der erziehungswissenschaftlichen Grundannahmen“, die „geradezu in einen theoretischen Gestus der *Selbstbegrenzung*“ münde.¹⁹⁸

195 Verglichen mit den amerikanischen Originaltiteln sind die deutschen Übersetzungstitel bemerkenswert: D. C. Rowe, *The Limits of Family Influence. Genes, Experience, and Behavior*, New York 1994, dt.: *Genetik und Sozialisation. Grenzen der Erziehung*, Weinheim 1997; J. R. Harris, *The Nurture Assumption. Why Children turn out the Way They Do*, New York 1998, dt.: *Ist Erziehung sinnlos? Warum Kinder so werden, wie sie sind*, Reinbek b. Hamburg 2002.

196 M. Liedtke, *Biologisch-evolutionstheoretische Anthropologie – Ein Plädoyer für Erziehung*, in: G. Hörmann (Hg.), *Pädagogische Anthropologie zwischen Lebenswissenschaften und normativer Deregulierung*, Baltmannsweiler 2003, S.26.

197 J. Kade/Ch. Lüders, *Lokale Vermittlung. Pädagogische Professionalität unter den Bedingungen der Allgegenwart medialer Wissensvermittlung*, in: A. Combe/W. Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Frankfurt/M. 1996³, S.906; Ch. Lüders u.a., *Entgrenzung des Pädagogischen*, in: H.-H. Krüger/W. Helsper (Hg.), *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, Opladen 1995, S.207-215.

198 T. Ziehe, *Vom Preis des selbstbezüglichen Wissens*, in: Combe/Helsper, a.a.O. (Anm. 197), S.937.

6. Auswahlbibliographie

a. Quellen

- Barth, P., *Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtshehre. Auf Grund der Psychologie und Philosophie der Gegenwart* (zuerst 1906), 6., durchges. u. erw. Aufl., Leipzig 1919, (S.18-47: „Macht und Grenzen der Erziehung“).
- Bergemann, P., *Soziale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage und mit Hilfe der induktiven Methode als universalistische oder Kultur-Pädagogik*, Gera 1900, (S.4-46: „Grenzen der Erziehung“).
- Bernfeld, S., *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (zuerst 1925), Frankfurt/M. 1967 (2000⁸).
- Delekat, F., *Von Sinn und Grenzen bewusster Erziehung. Ein Versuch zur Bestimmung des Verhältnisses von Christentum und Erziehung*, Leipzig 1927.
- Flitner, W., *Die drei Phasen der Pädagogischen Reformbewegung und die gegenwärtige Lage* (zuerst 1928), in: W. Flitner, *Die Pädagogische Bewegung. Gesammelte Schriften*, Bd. 4, Paderborn u.a. 1987, S.232-242.
- Frischeisen-Köhler, M., *Über die Grenzen der Erziehung* (zuerst 1919), in: M. Frischeisen-Köhler, *Philosophie und Pädagogik (Kleine pädagogische Texte, H. 20)*, Weinheim 1962, S.151-161.
- Grisebach, E., *Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung*, Halle/Saale 1924.
- Hartnacke, W., *Naturgrenzen geistiger Bildung – schwindendes Führertum, Herrschaft der Urteilslosen*, Leipzig 1930.
- Litt, T., *Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik*, Leipzig/Berlin 1926.
- Litt, T., *Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems* (zuerst 1927), Stuttgart 1958⁷.
- Nohl, H., *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (zuerst 1935), Frankfurt/M. 2002¹¹.
- Rein, W., *Stichwortartikel „Erziehung, ihre Macht und ihre Grenzen“*, in: W. Rein (Hg.), *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, Bd. 2, Langensalza 1904², S.578-583.
- Rieckel, A., *Aufgaben und Grenzen der öffentlichen Erziehung*, Osterwieck/Harz 1926.

- Stern, E., Von den Grenzen der Erziehung, in: E. Stern (Hg.), Jahrbuch der Erziehungswissenschaft und Jugendkunde, Bd. 3, Berlin 1927, S.181-200.
- Stern, W., Die Jugendkunde als Kulturförderung. Mit besonderer Berücksichtigung des Begabungsproblems, in: Zs. f. Pädagogische Psychologie u. Experimentelle Pädagogik 17(1916)5, S.273-311.
- Weniger, E., Neue Erziehung und Philosophische Bewegung in Deutschland, in: W. Flitner/G. Kudritzki (Hg.), Die deutsche Reformpädagogik. Ausbau und Selbstkritik, Stuttgart 1982², S.233-237.
- Zeidler, K., Die Wiederentdeckung der Grenze. Beiträge zur Formgebung der werdenden Schule, Jena 1926.
- b. Sekundärliteratur**
- Drewek, P., „Grenzen der Erziehung“. Zur wissenschafts- und disziplingeschichtlichen Bedeutung des Grenzdiskurses in der Weimarer Republik, in: P. Drewek u.a. (Hg.), Ambivalenzen der Pädagogik, Weinheim 1995, S.311-333.
- Dudek, P., Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs, Bad Heilbrunn/Obb. 1999.
- Herrmann, U., Von der Revolution der Schule zur Wiederentdeckung der Grenze. Zur Selbstrevision und Historisierung der deutschen Reformpädagogik in der Weimarer Republik, in: ZfPäd 41(1995), S.121-136.
- Konrad, F.-M., Zur „Revision der pädagogischen Bewegung“ in den Erziehungsdebatten der Weimarer Republik, in: Neue Sammlung 33(1993), S.575-599.
- Lüders, Ch. u.a., Entgrenzung des Pädagogischen, in: H.-H. Krüger/W. Helsper (Hg.), Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Opladen 1995, S.207-215.
- Reyer, J., Kleine Geschichte der Sozialpädagogik. Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne, Baltmannsweiler 2002.
- Reyer, J., Die „Grenzen der Erziehung“. Ihre Ursprünge im pädagogischen Liberalismus und ihre Kodifizierung im Herbartianismus, in: Neue Sammlung 44(2004)3, S.335-357.
- Tenorth, H.-E., Pädagogische Autonomie, in: D. Benner/J. Oelkers (Hg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim/Basel 2004, S.106-125.
- Wilhelm, W., Grenzen der Erziehung, Ratingen u.a. 1973.

Zukunft

Ulrich Binder/Fritz Osterwalder

1. „Zukunft“ als programmatischer Leitbegriff
2. „Zukunft“ als Element der reformpädagogischen Sprache
3. Die Zukunftsformel und ihre Auswirkungen
4. Auswahlbibliographie

Dass angesichts der verschiedenen Zugänge und Reformlinien nicht von *der* Reformpädagogik gesprochen werden kann, ist mittlerweile ein Gemeinplatz in z.B. geistes-, ideen-, kontext- oder rezeptionsgeschichtlichen Analysen. Nimmt man allerdings die Ebene der Sprache ins Zentrum, zeigen sich sehr wohl eine Reihe *gemeinsamer* Grundmotive und Argumentationsmuster, die sich, folgt man Quentin Skinner, als reformpädagogische Sprache bezeichnen lassen.¹ Die gemeinsame Sprache legt die spezifische reformpädagogische Aussage nicht fest, sie ermöglicht Varianz und Differenz, aber sie bestimmt den Rahmen, den Zuschnitt und den Kontext, in dem einzelne Aussagen und spezifische Verhältnisse wahrgenommen und artikuliert werden.

Zu den Grundmustern, die diese Sprache bildet, zählt zuvorderst die Kritik an Bestehendem, sei es konkret an der öffentlichen Schule, deren Organisation und Methodenrepertoire oder, allgemeiner und sehr facettenreich dann, an der Verfassung der Gesellschaft. Damit gehen anthropologische Annahmen als verbindendes Element einher – etwa die Sicht vom Kind und vom Menschsein –, wie auch die Positionierung und Profilierung der Pädagogik innerhalb des gesamten Kulturkanons.

Diese hier nur kurz aufgeführten Wesensmerkmale des ideologischen und sozialen Faktums Reformpädagogik werden von einem weiteren Bogen überspannt, „weiter“ im Sinn von zusätzlich, vor allem aber in dem Sinn, dass all die Elemente von einem sehr weit gefassten Sinnstiftungsmoment zusammengehalten werden, das im Topos „Zukunft“ kumuliert. „Reform“ – wie auch die synonym gebrauchten Begriffe „Bewegung“, „Neuerung“ oder gar „Revolution“ – bezieht sich zwar zumeist auf eine Gegenwart, die aber soll der nur-guten *Zukunft* wegen in mannigfaltiger Hinsicht reformiert werden. Nicht nur, dass „die Zukunft“ innerhalb der bisweilen disparaten Reformpädagogiken als *eine* große Bewegung erwartet wird, der Begriff und dessen visionärer Gehalt dient vor allem als verbindendes Verständigungsmoment: als Slogan, der als Projektionsfläche für *sämtliche* reformpädagogische Aspekte herhält. Die „neue Erziehung“ des „neuen Menschen“ in einer „neuen Schule“ für eine „neue Gesellschaft“, all diese bekannten Grundmotive werden durch rigide Kritik an Bestehendem und sonach durch die Ausrichtung auf „die Zukunft“, in der alle Reformaspirationen *irgendwie* greifen sollen, überdacht und verstetigt zu einer historischen Entwicklung.

Dabei sticht die besondere Verwendung von „Zukunft“ in der *deutschen* Reformpädagogik ins Auge, der nachfolgend die Aufmerksamkeit gilt. Während sich im Fin de Siècle in anderen Ländern pädagogische Reformdiskurse zu formieren begonnen haben, die letztlich meist auf reale, sehr spezifische gesellschaftspolitische Veränderungen Bezug nahmen – in den USA z.B. bei John Dewey, in Frankreich bei Henri

1 Quentin Skinner benutzt das „Konzept der Sprache“ für die Untersuchung der historischen Herausbildung der frühneuzeitlichen politischen Konzepte. Dabei sind es nicht die großen Theoretiker, sondern ist es die historische politische Sprache, in die diese eingehen, die nach Skinner historisch, politisch und sozial bestimmend werden. Die Untersuchung dieser Sprachen bildet den Inhalt der „ideas in context“: der Cambrider Ideengeschichte (Q. Skinner, On interpretation, in: J. Tully, Meaning and Context, Princeton 1988, S.29-134).

Wallon, in England bei Bertrand Russel, in Brasilien bei Anísio Teixeira, in Österreich bei Otto Glöckel usw. –, transzendierte der deutsche Diskurs profane Auseinandersetzungen rund um Modernisierung und Modernitätsbewältigung und beanspruchte, sich *allumfassend* der Renovation von Mensch und Welt zu widmen. Eine latent antiliberalen und staatsrechtskritische wie insgesamt gesellschaftskritische und modernitätsfeindliche Haltung war dabei Basis wie Konsequenz, eine spezifische Form der Idealisierung das Resultat.² Das drückt sich im Verständnis von „Zukunft“ deutlich aus; in der deutschen Reformpädagogik wurde, konzentriert zwischen 1900 und 1933, in Abstimmung mit anderen kulturellen und politischen Entwicklungen ein grundsätzlich neues Zukunftskonzept lanciert, welches aus folgenden Elementen besteht:

- Erziehung wird nicht mehr nur auf die konkretere Zukunft des/der zu Erziehenden ausgerichtet, sondern auf die *vollumfängliche* Gestaltung von „Zukunft“ schlechthin. Den/die Einzelne/n betrifft das – nun allumfassend – weiterhin: Unter „Zukunft“ ist ein moralisch hoch stehendes, oftmals religiös verklärtes Leben zu verstehen – ohne dass dieses Leben auch nur in Umrissen bestimmt wird. Nichtsdestoweniger fungiert die Vorstellung eines solchen Lebens als Konstitutiv einer erneuerten Zukunftsgesellschaft, womit alsdann die Zukunft des einzelnen Subjekts und die Zukunft der Kulturgemeinschaft gleichgeschaltet werden.
- Der Weg zu dieser Zukunft führt über einen radikalen Bruch mit der Gegenwart: über eine Beseitigung des „Alten“ und dann über *die* Erziehung zu *dem* „Neuen“. Damit folgt die deutsche Reformpädagogik der religiösen eschatologischen Tradition, die sie jedoch in den Bereich der Erziehung in einer diesseitigen Welt verlegt. Mit diesem speziellen Transfer etabliert und stabilisiert sie sich als bedeutungsschwangere Einheit im Reform-Kanon der verschiedenen Kulturkräfte, und zwar als eine pädagogische Einheit, die linke wie national-rechte Diskurse im Siegel „Zukunft“ zusammenkommen lässt.

Während der erste Punkt auf eine inhaltliche Zuschreibung von „Zukunft“ verweist, kommt im zweiten die Funktion dieses Leitbegriffs zum Vorschein. „Zukunft“ fungiert und funktioniert als Motor für reformpädagogische Konzepte, Theoriebildungen und Praxisausrichtungen und für die Konturierung der Reformpädagogik als „Bewegung“.

Beides zusammen: Form und Funktion von „Zukunft“ in deutschen reformpädagogischen Reflexionen, in der deutschen reformpädagogischen Sprache, sollen in folgenden drei Schritten erörtert werden.

1. *Zukunft als programmatischer Leitbegriff in frühen reformpädagogischen Theorien:* In einem ersten Schritt ist die Bedeutung von „Zukunft“ in zentralen reformpädagogischen Programmen zu rekonstruieren. Dabei stehen mit Ellen Key³, Wilhelm Münch und Bertold Otto drei Vertreter/innen im Mittelpunkt, die sich explizit und namentlich mit einer „Zukunftspädagogik“ bzw. einer „Zukunftsschule“ auseinandersetzen. Diese Beschäftigung setzt historisch früh ein: In der um 1900 breit entstehenden Reform-Publizistik wird jene Stoßrichtung in der Verwendung von „Zukunft“ deutlich, die in der sog. Hochblüte der Reformpädagogik der 1920er- und 30er-Jahre kanonisiert und sprachlich stabilisiert wird.
2. *Zukunft wird konstituierendes Element der reformpädagogischen Sprache und bestimmt Diskurse pädagogisch:* Die Formierung der reformpädagogischen Sprache um das Konzept „Zukunft“ steht im zweiten Schritt im Mittelpunkt. Verschiedene, vor allem schulpraktische Diskursstränge – von der „Pädagogik vom Kinde aus“ über die Lehrplankritik und die didaktisch-methodischen Forderungen bis zu Fragen der Schulkultur und -organisation – formen sich zu einem weitgehend homogenen Zukunftsdiskurs. Aber auch in nicht explizit pädagogischen Diskurssträngen wird erstens *pädagogisch* argumentiert und zweitens dabei mit „Zukunft“ operiert, wie anhand eines anderen

2 Vgl. F. Osterwalder, Demokratie in den Konzepten der deutschen Reformpädagogik, in: W. Böhm/J. Oelkers (Hg.), Reformpädagogik kontrovers, Würzburg 1999², S.139-174.

3 Zwar ist Ellen Key eine Schwedin, gleichwohl kann die spezifisch deutsche pädagogische Rezeption ihres Werkes als eine *der* formierenden Kräfte der deutschen Reformpädagogik angesehen werden.

zeitgenössischen Zeitschriftendiskurses gezeitigt werden kann. Die Reformpädagogik als disziplinärer und professioneller Diskurs *folgt* hier einem in der öffentlichen Kommunikation starken Diskurs über „Zukunft“. Und sie *beliefert* diesen, wenn sie in der Öffentlichkeit bestimmte pädagogische Themen platziert, eine bestimmte Sprache fixiert und eine bestimmte Moral intensiviert, nutzt ihn aber zugleich wieder, wenn sie Erziehung als einheitliche, emphatisch hervorgehobene moralische Tätigkeit etabliert – was Effekte nach sich zieht, die bis in die Gegenwart weiterwirken.

3. *Die Zukunftsformel und ihre Auswirkungen:* In einem letzten Schritt ist nach eben den Auswirkungen zu fragen, die das Reden über „Zukunft“ in reformpädagogischen Programmen und Diskursen gezeitigt hat. Im Mittelpunkt stehen dabei nicht *konkrete* Umsetzungen, wie sie (nicht) getroffen wurden, sondern jene ideellen Effekte, die alle nachfolgenden Diskurse zu Erziehung und Schule prägen sollten.

Letzteres verweist auf die grundsätzliche Anlage des vorliegenden Beitrags. Rekonstruiert wird, welcher Sprache sich die Reformpädagogik bzw. pädagogisch argumentierende Diskurse bei ihrer ideellen Konstruktion – unabhängig vom Konkretionsniveau – von „Zukunft“ bedienen, und leitend ist die These, dass sich unterschiedlichste Anliegen aus verschiedensten Kontexten sprachlich im Zukunftstopos vereinigen: Was programmatisch wird, wird zur pädagogischen Sprache, zum spezifisch-einheitlichen pädagogischen Reden über „Zukunft“.

1. „Zukunft“ als programmatischer Leitbegriff

Der Formierung der reformpädagogischen Sprache um den Begriff Zukunft geht eine theoretisch-programmatische Neubestimmung des zeitlichen Konzepts von Erziehung voraus. Diese Neubestimmung ist nicht das Werk eines singulären hervorragenden Theoretikers, sondern lässt sich in verschiedenen Schritten in einem längeren Zeitraum in unterschiedlichen Kontexten nachweisen. Wir beschränken uns hier auf einige Hinweise, die erlauben, den Prozess der Her-

ausbildung der reformpädagogischen Sprache um „Zukunft“ *konzeptionell* zu fassen.

Jede Erziehung setzt – wie auch immer – die Möglichkeit einer Verbesserung voraus. Auch wenn in Relation zu Vergangenheit und Gegenwart gedacht, bezieht sich diese Verbesserung stets auf eine (noch) herbeizuführende *künftige* Wirklichkeit.⁴ Erziehung vollzieht sich zwar in der Gegenwart, das aber um der Zukunft willen, denn selbstverständlich wird in Erziehungsfragen auf das Künftige Bezug genommen, weil die zu Erziehenden ihr vor sich liegendes Leben zu bewältigen haben bzw. die kommende Zeit durch die nachwachsenden Generationen gestaltet zu werden hat. Nur angesichts dieses sehr allgemeinen Umstands macht eine Polemik überhaupt Sinn, wie sie prominent Jean-Jacques Rousseau über die Gegenwart des Kindseins, dem die Erziehung Rechnung zu tragen hat, lancierte.

In dieser gewöhnlichen Verwendung von „Zukunft“ im Pädagogischen ist zweierlei konstitutiv. Zum ersten zeigt die pädagogische Historie, dass „die Zukunft“ häufig aus der *Vergangenheit* erklärt wird, und – als bloß ein typologisches Beispiel – künftige Verfassungen und daraus sich ergebende erzieherische Notwendigkeiten aus „der Antike“ abgeleitet werden. Zum zweiten handelt es sich um eine Art der *kommunikativen* Erörterung von Zukunft, wenn die ältere Generation der heranwachsenden Wissen und Haltungen des Jetzt vermittelt, die in der Zukunft angewandt (und ggf. justiert) werden sollen.

Das *reformpädagogische* Zeitkonzept bricht mit dieser „klassischen“ pädagogischen Ausrichtung auf Künftiges, wie sie erstens im Mittelpunkt des Tradierens von Wissen usw. steht und zweitens auf die Traditionen und Bestände rekurriert. Die gerade lehrende oder erziehende Generation und deren Sicht auf die Zukunft

4 Diese Wirklichkeit wird dabei, folgt man der *gesamten pädagogischen* und noch gar nicht der *reformpädagogischen* Historie, längst nicht immer konkret gedacht, im Gegenteil. „Zukunft“ und „Erziehung“ zeigen insofern eine Verwandtschaft, „als dass das Utopische zum Wesenszug von Pädagogik gehört“ (J.-J. Choi, Reformpädagogik als Utopie. Der Einheitsschulgedanke bei Paul Oestreich und Fritz Karsten, Münster 2000, S.54).

stellt hier nicht mehr den Richtwert dar, wenn „Zukunft“ in das heranwachsende Subjekt selbst verlegt wird, und die Auslegung von „Zukunft“ erfolgt hier gerade nicht mehr aus Vergangenheitem und Gegenwärtigem, wenn ein Bruch veranschlagt wird, der in seiner (spezifischen) Ablehnung von Hergebrachtem und Erreichtem einen vollumfänglichen Neuanfang darstellen will.

Eine derartige Verwendung von „Zukunft“ als programmatischer Leitbegriff lässt sich massiert ab 1900 nachweisen. Verstärkt beschäftigen sich Monografien explizit mit der Frage, welche Rolle die Pädagogik bei der Gestaltung „unserer Zukunft“ spielt.⁵ Die diesbezüglichen Stellungnahmen zeichnen sich dadurch aus, die Besprechung von „Zukunft“ mit dem Begriff „Reform“ im Hinblick auf die Zukunft zu paaren. Reform richtet sich nicht mehr – wie in der traditionellen Wendung der Reformpädagogik des Gymnasiums, die auf die Stärkung der Naturwissenschaften abzielte – auf die eine oder andere Verbesserung, sondern auf die verbesserte Zukunft schlechthin. Die sich zu etablieren beginnende, aber erst später als „Reformpädagogik“ bezeichnete „Bewegung“⁶, konstituiert sich in diesem Zeitraum, und das geschieht wesentlich über die Kritik an der Gegenwart und sonach die Bezugnahme auf „Zukunft“.

Die Zuschreibungen an eine „Zukunftspädagogik“ und „Zukunftsschule“ sind dabei von zwei wesentlichen Momenten geprägt. Der erste Argumentationskontext ist jener des Kindes, um dessentwillen bzw. mit dem „Zukunft“ neu gestaltet zu werden habe (a.), der zweite jener der „Emporentwicklung“⁷ der deutschen Kultur (b.).

a. Kontext „Kind“

Als einer der expliziten Anfangspunkte kann die Schrift von *Ellen Key* (1849-1926), Schriftstellerin und Dozentin der Bildung unterer Klassen und junger Arbeiterinnen am Arbeiterinstitut Stockholm, markiert werden, in der das „Jahrhundert des Kindes“ eingeläutet wird.⁸ Diese zählt sicherlich zu den Büchern, die die öffentliche Konstituierung der deutschen Reformpädagogik am Nachhaltigsten beeinflusst haben, und darin wird die Programmatik von „Zukunft“ in Bezug zu einem ihrer Schlüsselthemen manifest: zu jenem von „Kind“. Auf der Grundlage eines empathischen Kindbilds eröffnet Key den Zugang zur „Schule der Zukunft“⁹.

Key war längst nicht die erste Protagonistin, die „das Kind“ ins Zentrum aller pädagogischen (und infolge: gesellschaftlichen) Überlegungen gestellt hat. Zunächst ist beim Kindbild eine prinzipielle Verwandtschaft mit der Individualität der Renaissance, der Ganzheit im Barock oder den Kind-Definitionen der Romantik auffällig, wie auch die sog. „großen Pädagogen“ wie Rousseau, Pestalozzi oder Fröbel, auf die auch Key sich beruft (und somit eine eigentümliche Dialektik von Bruch und Kontinuität vorlegt), grundlegende Erklärungen zu einem solchen Kind vorgegeben haben. Ausdrücklicher dann finden sich im Zusammenhang mit „Zukunft“ einige Jahre vor Erscheinen von Keys Bestseller ähnliche Formulierungen (→ Beitrag: Kindorientierung). So heißt es 1894 bei Karsten H. Döschner, die „Zukunftsschule wird unendlich viel mehr individuelle Berücksichtigung des einzelnen Kindes ermöglichen“¹⁰. Doch Key ist es, die als eine der ersten solche „Splitter“ in eine Programmatik, verstanden als „große Revolution“¹¹, fasst. Bei ihr findet die Reformpädagogik als „Bewegung vom Kinde aus“, wie sie sich später selbst titulierte, wesentliche Inspiration.

5 Vgl. O. Olberg, Polemisches über die Schule der Zukunft, in: *Neue Zeit* (1906/07)25, S.846-850, zit. n. Ch. Uhlig, Reformpädagogik: Rezeption und Kritik in der Arbeiterbewegung. Quellenauswahl aus den Zeitschriften *Die neue Zeit* (1883-1918) und *Sozialistische Monatshefte* (1895/97-1918), Frankfurt/M. 2006, S.445-450, hier S.445.

6 Vgl. F.-M. Konrad, Von der „Zukunftspädagogik“ und der „Reformpädagogischen Bewegung“. Zur Konstitution einer Epoche in ihrer Zeit, in: *ZfPäd* 41(1995)5, S.803-825.

7 G. Ferber, Berthold Ottos Pädagogisches Wollen und Wirken, Langensalza 1925, S.16.

8 E. Key, *Das Jahrhundert des Kindes*, Berlin 1904⁶.

9 Ebd., S.251ff.

10 K. H. Döschner (erschieden unter dem Kürzel Dr. D. H.), Die Unfruchtbarkeit des modernen Unterrichts, in: *Neue Zeit* (1894/95)50, S.741-749, zit. n. Uhlig, a.a.O. (Anm. 5), S.283-291, hier S.291.

11 Key, a.a.O. (Anm. 8), S.275.

Das führt zu verschiedenen bekannten Vorstellungen und Forderungen, die aber allesamt von dem Bezug auf „Zukunft“ zusammengehalten werden. Mit der vorgestellten „Befreiung des Kindes“ soll schließlich der zukünftige Mensch befreit werden. Es geht demnach nicht „nur“ um die künftige Verbesserung von schulischen Realitäten, und das unter Rücksichtnahme auf Kind und Kindheit, sondern um die Vision einer besseren Welt. Von der vorgesellschaftlichen Welt des Kindes aus gedacht – von einer dekadenzfreien, moralisch (noch) integeren – wird die Zukunft in „zweifacher Bedeutung“ erträumt: „in der, dass die Erwachsenen endlich den Kindersinn verstehen werden, und in der anderen, dass die Einfalt des Kindersinns auch den Erwachsenen bewahrt werden wird. Dann erst kann die alte Gesellschaft sich erneuern“¹². Die Reformpädagogik rechnet sich selbst in dem Prozess Allmacht zu: In der „Schule der Zukunft ... können wir ... die zukünftigen Schicksale des Menschengeschlechts bestimmen!“¹³

Die Basis, auf der Key ihre „Schule der Zukunft“ entwirft, bildet eine vehemente Kritik an der zeitgenössischen öffentlichen Schule. Diese entspreche grundsätzlich nicht den natürlichen kindlichen Anlagen und Bedürfnissen, mehr: Key verweist auf die Gefahr der „allgemeinen Verdummung“, auf den „starken Meinungsdruck“¹⁴ in der „Herde“ und die Gefahr der „allgemeinen Meinung“¹⁵, die in öffentlichen Schulen die Kinder bedränge. „Der Kindergarten ist nur eine Fabrik“, und die allgemeine öffentliche Schule verlange von den Kindern bloß, dass sie „leicht dressierbar“¹⁶ seien.

Auf dieser Folie erträumt Key ihr Bild von der individualistischen „Schule der Zukunft“ (die gleichwohl „die Schule für alle ist“¹⁷). „Ich sage absichtlich Träume“, erklärt sie, „damit man nicht glaube, dass ich den Anspruch erhebe, im Folgenden ein Reformprogramm für die Gegenwart zu geben“¹⁸. Für Key steht in ferner

Zukunft das Resultat, dass die Schule „sich selbst entbehrlich [macht], das Leben und das Glück ... anstelle des Systems und des Schemas herrschen zu lassen“¹⁹. „System, Methode, Ordnung, Strafe, Zeugnisse, das sind Stützen der Pedanten der alten Schule.“²⁰

Grundlage dieser Überlegung, der zufolge die Schule dereinst keine Schule im herkömmlichen Sinn mehr sein werde, ist der Blick auf „die Majestät des Kindes“ als Ausgangs- und Bezugspunkt aller Erziehung und Bildung; es gelte eine zukünftige Schule zu gestalten, in der die Ganzheitseindrücke des Kindes dessen Seele und Herz bilden und obligatorischer Unterricht sowie der obligatorische allgemeinbildnerische Inhaltskanon auf das Unentbehrliche reduziert werden²¹. Hingegen „soll das Kind die großen Zusammenhänge beobachten, die Zusammenhänge in der Natur und im Leben des Menschen. Auf Ganzheit kommt es an, nicht auf Zersplitterung“²². Key setzt auf „den inhaltsreicheren Satz: Lasst uns die Kinder leben lassen!“²³.

Neben der damit einhergehenden Kritik an schulischen Methoden, am Lehrplan und an der vorherrschenden Lehrerrolle, übt Key Kritik am Schulsystem, an der Organisation und Verwaltung von Schule sowie an dessen Einbindung in gesamtgesellschaftliche Aufgaben. Ihre Vorstellung der „Schule der Zukunft“ richtet sich eklatant gegen die im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts erfolgte Modernisierung des Schulwesens, wie sie sich nicht zuletzt in Verrechtlichung und Bürokratisierung, Ausbau und Verallgemeinerung sowie der obligatorischen Anschlussfähigkeit an gesellschaftlich gestellte Problemlagen manifestiert. Aber Keys „Schule der Zukunft“ will dabei weit mehr als ggf. *faktische* Unzulänglichkeiten korrigieren. Vielmehr dürfe die Schule ganz grundsätzlich kein plattes Abbild der Gesellschaft mehr sein, desgleichen keine Zudienerin ebendieser. Sie orientiere sich ausschließlich an der „Natur des Kindes“, an

12 Ebd., S.184.

13 Ebd., S.184.

14 Ebd., S.260.

15 Ebd., S.266.

16 Ebd., S.260.

17 Ebd., S.278.

18 Ebd., S.253.

19 Ebd., S.276.

20 Prof. Sellmann, Ist die Verwirklichung der Zukunftsschule von E. K. erwünscht? in: Zs. f. Kinderforschung 21(1916), S.433-446, hier S.436.

21 Vgl. Key, a.a.O. (Anm. 8), S.278ff.

22 Sellmann, a.a.O. (Anm. 20), S.435f.

23 Key, a.a.O. (Anm. 8), S.261.

dessen schöpferischer Eigenart und dessen originärer, vorgesellschaftlicher Dignität.

b. Kontext „Nation“

Freilich ist die Kindzentrierung, wie sie bei Key typologisch vorliegt, keine „zweckfreie“. Schließlich, das ist zu wiederholen, wird darüber, „dass die Einfalt des Kindersinns auch den Erwachsenen bewahrt werden wird“, die Hoffnung formuliert: „Dann erst kann die alte Gesellschaft sich erneuern.“²⁴ Mit Hilfe der „Pädagogik vom Kinde aus“ sei also die Zukunft der gesamten Menschheit neu gestaltbar.

Die Behandlung der „zukünftigen Schicksale des Menschengeschlechts“, wie sie bei Key universell angelegt ist, erfährt in der deutschen Rezeption indes eine Zuspitzung, die in der „Erziehung zur Vaterlandsliebe“²⁵ kumuliert. Etwa zeitgleich mit dem Erscheinen der deutschen Übersetzung von Keys „Jahrhundert des Kindes“ und ihrer darin erträumten „Schule der Zukunft“ wird eine „Zukunftspädagogik“ entworfen, welche sich stark auf die deutsche Kulturturnation, deren Erhalt und Ausbau, konzentriert. *Wilhelm Münch* (1843-1912), zum ersten Honorarprofessor an der Universität Berlin für das neu zu vertretende Fach „Praktische Pädagogik“ ernannt und Publizist seines Selbstverständnisses von „Schulpädagogik“ ans breite Publikum, stellt 1904 Überlegungen unter diesem Titel an, die sich zuvorderst ebenso auf schulpädagogische Fragen und die Organisation von Schule beziehen. Dabei dient allerdings die Verbesserung der Schule nicht mehr einem klar bestimmten Ziel wie z.B. in der Diskussion der 1890er Jahre über die Stärkung der Naturwissenschaften im Gymnasium, welche die industriell-militärische Weltmacht Deutschland auch technologisch stabilisieren sollten. Vielmehr geht es dabei um „umfassendere“ Programme, und dass „es sich teils um Utopien, teils um Ideale und teils um praktisch Mögliches handelt, muss der Leser wohl fühlen“²⁶, gesteht Münch dabei

zu. „Gleichwohl soll der gewählte Titel hier keineswegs bloß Abwehr des Erträumten und Unmöglichen bedeuten.“²⁷

Was abzuwehren sei, ist gerade der Anschluss an Bestehendes. Die Zukunft, auf die Münch seine „Zukunftspädagogik“ ausrichtet, verbiete es, von den „Grundlagen bestehender Erziehungsorganisation“ auszugehen, „um das Rechte aufbauen zu können. Wie viel dabei etwa von den unverkennbaren Gebrechen des Gegenwärtigen vermieden würde, ihre tiefen Schatten würde nach aller Erfahrung in menschlichen und pädagogischen Dingen auch die neue Gestaltung werfen“²⁸. Mit der Orientierung an „Zukunft“ geht auch hier eine radikale Erneuerungsintention einher, die das Gegenwärtige verwirft. „Zukunft“ impliziert die *vollumfängliche* Neuerung, und die „Neuerer“²⁹ werden als Pioniere dargestellt, die um der Zukunft willen den „Kampf“ auf sich nähmen³⁰. Im „Kampf gegen die bestehende Schule, die ‚Lernschule‘“³¹, wännen sich die Reformen/innen auf der Seite des Guten und Richtigen; Schwierigkeiten bei dessen Umsetzung können hingegen genau der kritisierten hinderlichen Gegenwartsrealität angelastet werden.

Solche auserwählten „Neuerer“ und „Umgestalter“³² werden bei Münch namentlich kompiliert – und so die „Reformpädagogische Bewegung“ etabliert und stabilisiert. In seiner „Umschau über die protestierenden Schriften“³³ sind solche Texte bzw. Textauszüge ausgewählt, die nach Münch in besonderer Weise die Gestaltung der Zukunft in der Perspektive dieses radikalen Bruchs im Auge haben, Schriften mit

24 Ebd., S.184.

25 W. Münch, *Die Erziehung zur Vaterlandsliebe*, in: *Paedagogium IX*, 1887, S.627-664.

26 W. Münch, *Zukunftspädagogik. Utopien, Ideale, Möglichkeiten*, Berlin 1904, S.154.

27 Ebd., S.1.

28 Ebd., S.155.

29 W. Münch, *Zukunftspädagogik. Berichte und Kritiken, Betrachtungen und Vorschläge*, Berlin 1908, S.242.

30 Münch, *Zukunftspädagogik 1904*, a.a.O. (Anm. 26), S.269.

31 E. Gassmann, *Der Lehrplan der Zukunftsschule. Grundsätzliche Erörterungen aus der durch den Erziehungsrat des Kantons Zürich mit dem ersten Preis bedachten Arbeit der Pädagogischen Vereinigung des Lehrervereins Winterthur, Winterthur 1923*, S.14.

32 A. Herget, *Die wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart*, Prag 1917², S.7.

33 Münch, *Zukunftspädagogik. Berichte*, a.a.O. (Anm. 29), S.11.

„Vorschläge[n] für eine tiefgreifende Veränderung der üblichen Erziehung oder der vorhandenen Erziehungseinrichtungen“³⁴. Diese personalisierte Genealogie, wie sie 27 Autoren von Hugo Göring über John Dewey zu Georg Kerschensteiner vorführt, ist zum einen typologisch für reformpädagogische Kanonisierung und Tradierung; rekuriert wird auf entsprechende Gewährsleute (bzw. werden diese eingepasst). Zum anderen wird hier auf bestimmte Weise der Zukunftsbegriff attribuiert und aufgeladen.

Ellen Keys „Prinzip der Individualität“ nicht unähnlich, hebt Münch mit seinen Referenzautoren zuvorderst die „Selbstentfaltung“³⁵ hervor. Damit ist, wiederum analog zu Key, nicht nur die künftige „Befreiung“ des/der Einzelnen intendiert, im Weiteren wird mit dieser Subjektorientierung und all ihren Implikationen verbunden, dereinst Menschen mit „weite[m] Blick und ... weite[m] Herz“³⁶ erzogen – ein „froheres und freieres Geschlecht“³⁷ – und die Menschheit revitalisiert zu haben. Doch hier ist nicht Keys universelle Menschheit oder Deweys sich stetig über die Grenzen der Nation ausweitende demokratische Öffentlichkeit als vielmehr der deutsche Kulturmensch angesprochen, wenn es heißt, Kultur und Erziehung seien aufs Engste verbunden.³⁸ Die „neue Schule“ ist eine „der werdenden Gesellschaft“³⁹ – der deutschen –, und die „Erziehung der Zukunft“ gehe „[ü]ber das, was man bisher Pädagogik nannte, ... in ihren Zielen und ihrem Geist weit hinaus“⁴⁰.

Dieser Zusammenhang wird in einer weiteren großen Programmschrift noch deutlicher: in jener von *Berthold Otto* (1859-1933), Leiter seiner eigenen Hauslehrerschule und in der pädagogischen Arbeit durch das preußische Kultusministerium finanziell unterstützt, der

etwa zeitgleich seine „Zukunftsschule“⁴¹ entwarf. Otto bespricht dabei *konkret* diverse unterrichtliche Reformmaßnahmen, wie sie seine „Zukunftsschule“ umzusetzen habe.⁴² Mit dieser Konkretisierung steht er durchaus im Gegensatz zu den oben zitierten Autoren, Ellen Key und Wilhelm Münch: Betont wird, „dass wir diese Schule nicht erst in der Zukunft haben werden“⁴³. Vor diesem Hintergrund verlangt Otto eine sofortige „Totalreform“ des bisherigen Schulwesens: der „Vergangenheitsschulen“, die ihre „Richtlinien und ihr Erziehungsziel aus der Vergangenheit nehmen, während das Erziehungsziel der Zukunftsschule immer in der Zukunft liegt und die Richtlinien immer dorthin führen. ... Man hat doch in den Kindern immer die *Zukunftskulturträger*, die *lebendige* Nachwelt vor sich“⁴⁴.

In Ottos Programmatik wird die reformpädagogische Verwendung von „Zukunft“, wie sie sich auf der Folie des „Volksorganische[n] Denken[s]“⁴⁵ mitsamt der „Weiterentwicklung des Volksdenkens, [der] Erhaltung und Erhöhung der Kultur“⁴⁶, platziert, manifest. Während andere Akteure in ihren Überlegungen zu „Zukunft“ vage von der künftigen „neuen Gesellschaft“, wie sie durch Erziehung geschaffen werden soll, sprechen, gehört Otto zu jenen „rückwärtsgewandten Progressiven“, die bei ihrer „Zukunftspädagogik“ ausdrücklicher den „Zukunftsstaat“⁴⁷ im Visier haben. Ein spezifisches politi-

34 Münch, *Zukunftspädagogik*. Utopien, a.a.O. (Anm. 26), S.7.

35 Ebd., S.158.

36 Ebd., S.264.

37 Olberg, a.a.O. (Anm. 5), S.449.

38 Vgl. W. Münch, *Kultur und Erziehung*, München 1909.

39 F. Karsen, *Die Schule der werdenden Gesellschaft*, Berlin 1921.

40 W. Koch, *Weltaufgaben der Erziehung*, in: *Sozialistische Monatshefte* 26(1920), Bd. 1, S.381-388; zit. n. Uhlig, a.a.O. (Anm. 5), S.321-328, hier S.328.

41 B. Otto, *Lehrgang der Zukunftsschule nach psychologischen Experimenten, für Eltern, Erzieher und Lehrer dargestellt*, Leipzig 1901; → Beiträge: Schule; Unterricht.

42 Vgl. B. Dorn, *Die Zukunftsschule Berthold Ottos und ihr Verhältnis zur deutschen Bildungsreform der Gegenwart*, Universitäts-Archiv Münster, Philosophische Fakultät 1974; und H. Röhrs, *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt*, Weinheim 1998⁵, S.240ff.

43 B. Otto, *Die Reformation der Schule*, Groß Lichterfelde 1912, S.6 (im Sammelband vermischter Schriften über Erziehung, Schule und Unterricht o.O. und o.J.).

44 Ebd., S.6f.

45 B. Otto, *Volksorganisches Denken*, Berlin-Lichterfelde 1925.

46 B. Otto, *Mein Werdegang*, in: *Rundbriefe des Berthold-Otto-Kreises* 1963, S.132.

47 B. Otto, *Volksorganische Einrichtungen der Zukunftsschule*, Berlin-Lichterfelde 1914, S.116; ähnlich R. Seidel, *Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule*, Zürich 1908.

ches und pädagogisches Denken gehen bei Otto Hand in Hand, wenn dieser mit seiner Zukunftsschule eine Gesinnungs- und Handlungseinheit des deutschen Volkes analog zur deutschen Armee schaffen will. Der Begriff „Zukunft“ bezieht sich hier auf ein vorgebliches teleologisches Gesetz, ebenso auf eine Finalität: „Der Volksorganismus gehorcht einer finalen Notwendigkeit, der beständigen Emporentwicklung“⁴⁸.

Diese Perspektive, die das deutsche Volk, die *Einheit* „Volk“ fokussiert, wird in der deutschen Reformpädagogik eine prominente. „(Volks-)Gemeinschaft“ wird mit „Zukunft“ kurzgeschlossen, wenn „Gemeinschaft“ konzeptionell das zukünftige Volk und die zukünftige Nation konstituiert. Zumeist stehen dabei nicht realpolitische Problemstellungen im Fokus; vielmehr ist die oben erwähnte „Emporentwicklung“ religiös inspirierten Perspektiven geschuldet. Das zeigt sich etwa in Siegfried Kawerau religiösem Sozialismus, innerhalb dessen „die Zukunftsschule ... zur großen Erziehungsgemeinschaft [erwächst]. ... Und langsam werden sich die Kräfte breiten: zur Volksgemeinschaft, zur Menschengemeinschaft ..., genährt von kosmischen Kräften“⁴⁹. Hugo Gaudigs Sicht der „Zukunft der deutschen Schule“ ist dann davon getragen, „mit Geist und Herz die Zusammenhänge zwischen dem nationalen Schulwesen und der nationalen Gesamtkultur, dem nationalen Gesamtleben“ zu erfassen, was heißt, „dass man über die Zukunft der deutschen Schule nur im Zusammenhang mit der Zukunft des gesamten nationalen Lebens denken kann“⁵⁰.

Hier zeigt sich dreierlei. Zum ersten könne in einer derart ausgerichteten „Zukunftsschule“ „deutsches Volksleben vielseitig und tief erfasst werden“⁵¹. Zum zweiten bilde die Zukunft des deutschen Volkes den Richtwert, an dem sich Schule auszurichten habe. Zum dritten obliege es der *Pädagogik*, die Zukunft zu prägen, genauer: herbeizuführen. Durch „neue Erziehung“ könne den „neuen Herausforderungen“ beige-

kommen und eine „neue Zukunft“ – die Zukunft, die nicht einfach die Fortsetzung der Vergangenheit ist – in Aussicht gestellt werden.

Insgesamt fällt auf, dass sich Reformpädagog/innen nicht nur Kritik an der Gesellschaft, so wie sie ist, zumuten, sondern beanspruchen, über *die* Erziehung auch entscheidende soziale und kulturelle Veränderungen herbeizuführen. Die Struktur dieses Zukunft-Konzepts ist davon geprägt, dass die Dichotomie zwischen Jetzt und Dann aufgeladen und zu *der* Argumentationsbasis wird.

- Auf einer Zeitachse wird die Gegenwart (bzw. die Vergangenheit) als faktisch durchweg „schlecht“ erklärt, die „Zukunft als Utopie“⁵² hingegen wird zur Verheißung des Nur-Guten. Die konstant verwendeten Termini „alte Erziehung“ und „alte Schule“ sind negativ konnotiert und dienen der zukünftigen, anderen, neuen – und vorgeblich nur-guten – als Kontrastfolie.
- Das spiegelt sich auf einer Inhaltsachse wider, wenn die Paarung von „Fear & Hope“⁵³ zur Mechanik pädagogischer Konzeptbildung und Praxisgestaltung wird. Klage und Versprechung bilden in reformpädagogischen Argumentationen die zentrale Paarung, und „sakrale Größen wie die ‚große Freiheit‘, ‚Vollendung‘ [werden] zu operablen Größen“⁵⁴.

„Zukunft“ wird gleichzeitig zum visionären *und* funktionalen Leitbegriff. Konzeptionell treten dabei folgende Merkmale ins Zentrum:

- Reformpädagogik oszilliert in der Orientierung auf „Individuum“ und „Gemeinschaft“ (→ Beiträge: Individualität; Gemeinschaft und Gesellschaft). Im Zukunftsbegriff integ-

48 Ferber, a.a.O. (Anm. 7), S.16.

49 S. Kawerau, Soziologische Pädagogik, Leipzig 1921, S.268.

50 H. Gaudig, Das Volksschullehrerseminar der Zukunft als deutsche Schule, Berlin 1917, S.3.

51 Ebd., S.36.

52 J. Oelkers, Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim/München 2006³, S.291.

53 T. Popkewitz, Education sciences, schooling, and abjection: recognizing difference and the making of equality?, in: South African Journal of Education 28(2008)3, S.301, online unter: <http://www.ajol.info/index.php/saje/article/viewFile/25160/4359> (30.07.2012).

54 F. Osterwalder, Die Heilung des freien Willen durch Erziehung. Erziehungstheorien im Kontext der theologischen Augustinus-Renaissance im 17. Jahrhundert, in: J. Oelkers u.a. (Hg.), Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie, Weinheim/Basel 2003, S.57-86, hier S.259.

rieren sich diese hier nur vermeintlich widerstreitenden Pole. „Zukunft“ fungiert als Leitbegriff für Programme, die „Kind“ und „Schule“, „Volk“ und „Staat“, „Kultur“ und „Nation“ harmonisch in eins setzen wollen.

- Dabei vereinigen sich in der Verwendung des Zukunftspostulats einerseits radikale Kritik, andererseits das Versprechen, an vorderster Stelle an der totalen Verbesserung zu wirken. Die Frage der Erreichbarkeit ist dabei zweitrangig, der Aspekt der Konkretion gar hinderlich (liefe derlei doch auf eine Überprüfbarkeit hinaus). Der veranschlagte Zusammenhang zwischen der Bildung der Zukunft und „etwas Wertvollem [schließt] keine konkrete *inhaltliche* Festlegung ein“⁵⁵. Größtenteils in einer utopischen Projektion verbleibend, suggeriert der Leitbegriff „Zukunft“ nichtsdestoweniger eine Kausalität des Guten.
- Das zukünftige Nur-Gute nun werde über die „neue Erziehung“ erreicht. Die Reformpädagogik verpasst sich selbst eine herausragende Bedeutung, indem sie ihre Reformaspirationen an nichts weniger als an der Zukunft des Volkes und letztlich des ganzen Menschengeschlechts ausrichtet. So gesehen wird über den Zukunftstopos die „Disziplin Reformpädagogik“ konstituiert, profiliert und stabilisiert und erhält ihre besondere Dignität. Aus der spezifischen Ausrichtung auf „Zukunft“ mit all dem Einhergehenden lässt sich deren „Erfolgsgeschichte“ basal erklären.

2. „Zukunft“ als Element der reformpädagogischen Sprache

Nach der Rekonstruktion von „Zukunft“ in Programmen von Einzelakteuren gilt es im zweiten Kapitel, die Rede von „Zukunft“ in breiteren Diskursen als konstituierendes Element einer reformpädagogischen Sprache zu analysieren. Damit rückt die praktische Verwendung des Zukunftsthemas im Sinne eines Redens über „Zukunft“ in den Vordergrund. „Verwendung“ ist dabei aber nur ein Aspekt; vielmehr sind Diskurse als soziale Orte zu verstehen, an denen durch Kommunikation ein Gegenstand erst

konturiert und konstruiert wird, was folglich bedeutet, dass erst in der „sozialen Verwendung“ deutlich wird, inwiefern sich ein Konstrukt behauptet.

Die im ersten Kapitel verdeutlichten Inhaberschreibungen und Funktionen von „Zukunft“ in reformpädagogischen Programmen und Konzepten spiegeln sich in kontextuell sehr unterschiedlichen Diskursen mit entsprechend sprachbildender Funktion im Hinblick auf die mit „Zukunft“ umschriebene Perspektive. Dies soll im Folgenden anhand von zwei Reformdiskursen exemplifiziert werden: Ersterer bezieht sich auf ein spezifisches gesellschaftlich vermitteltes *pädagogisches* Feld: die Schule, und ist qua Gegenstand bereits pädagogisch ausgewiesen, und Letzterer, als Gegenstück, auf einen eher *allgemeinen*, das „Menschentum unserer Zeit“ ins Auge fassenden Zusammenhang, der „Zukunft“ gleichsam pädagogisiert.⁵⁶

Markant ist auf den ersten Blick, dass die verschiedenen Diskursstränge das gleiche Thema in verschiedenen Kontexten und Fragmentbestandteilen variieren – nämlich die „neue Erziehung“/„neue Schule“. Dieses Feld bildet

56 Für ersteren Diskurs legen wir die Texte einer Anthologie mit vorwiegend Zeitschriftenartikeln aus der Zeit der Weimarer Republik zugrunde, die sich in einem breiten Spektrum mit Reformperspektiven der Schulpraxis beschäftigen. (I. Hansen-Schaberg, Hg., *Die Praxis der Reformpädagogik. Dokumente und Kommentare zur Reform der öffentlichen Schulen in der Weimarer Republik*, Bad Heilbrunn/Obb. 2005.) Beim zweiten Beispiel handelt es sich um die Zs. „Der Vortrupp“, die Hermann Popert und der ehemalige Kapitänleutnant Hans Paasche von 1912 bis 1921 herausgegeben haben (Verlag Alfred Janssen, Hamburg). Die Zs., die im engen Umfeld des Wandervogels stand, beklagte vor allem die Ausrichtung der verschiedenen Reformbewegungen auf *partikuläre* Ziele wie Antialkoholismus, Schule, Frauenbewegung. Diese unterschiedlichen Reformziele sollten unter einem großen, dem „Menschentum unserer Zeit“ und dann dem „Deutschtum unserer Zeit“, wie es im Untertitel heißt, zusammengefasst werden. Das alles umfassende Ziel wird im Impressum näher bestimmt: „das Deutschtum unserer Zeit ist das Deutschtum der Werdenden“. Vor dem Weltkrieg verstand sich die Zs. vor allem als Sammelpunkt der Jugendbewegung und als Organ zur Vorbereitung des Hohen-Meissner-Treffens. Im Weltkrieg wurde sie stramm antisozialdemokratisch und bejubelte den Krieg unter völkisch-rassistischen Perspektiven. Nach dem Krieg trennten sich die Herausgeber.

den gemeinsamen Nenner der verschiedenen Reformbestrebungen in genuin pädagogischen und in allgemeinen Diskursen. Die einzelnen und durchaus verschiedenen Diskursstränge verschränken sich – und d.h. sicherlich auch: sie beeinflussen und stützen sich – in ihrer pädagogischen Aufladung von „Zukunft“.

Diese Aufladung funktioniert diskursiv zentral über die implizit oder explizit vorausgesetzte Zeitdiagnose. „Dekadenzvermutungen und Visionen von Zerfall und prophetischer Erneuerung“⁵⁷ werden zum Kristallisationspunkt in verschiedensten Kontexten. Die zeitgenössische Kulturkritik wird in spezifischen Diskursen über Schule, Kolonialismus, Alkoholismus, Wohnen u.a. aufgenommen und verstärkt, und umgekehrt werden diese Elemente wieder eingefügt in einen ideellen Gesamtdiskurs über Dekadenz und radikale Neuerung. Ressentiments und Unbehagen über den Preis gesellschaftlicher und kultureller, wirtschaftlicher und politischer Modernisierung werden zum Motor. In vielerlei Variationen finden sich Einschätzungen wie jene von *Fritz Karsen* (1885-1951), Mitbegründer des „Bundes Entschiedener Schulreformer“⁵⁸ und Leiter einer als Einheits- und sozialer Arbeitsschule konzipierten Reformschule in Berlin-Neukölln⁵⁹:

„Es ist doch ganz klar, dass heute überall Auflösung, überall Zerreißen alter Bindungen eintritt, dass überall Trennungen, Spaltungen und Risse durch unser gesamtes Leben gehen, die sich immerfort vertiefen. ... Die Welt hat sich ausgelebt, sie zerfällt in ihre Atome ... , also ‚Untergang des Abendlandes‘ ..., Loslösung von jedem Rest einer Einheit, die nur eine menschliche sein kann.“⁶⁰

Hier wird angesichts zeittypischer Wahrnehmungen von Pluralisierungs- und Differenzierungstendenzen für die Zukunft wieder „Einheit“ beschworen, und diese sollte *in* der und *über* die Schule des werdenden Menschen in der werdenden Gesellschaft hergestellt werden: „Die Zukunft der deutschen Schule ist nur dann gesichert, wenn wir die gesamte Schule zu einer Sphäre des Lebens, zu einem höchst lebendigen, reich gegliederten und *einheitlich zusammengefassten Lebensganzen* zu gestalten vermögen.“⁶¹ Dahinter steht – unbesehen aller Verschiedenheit reformpädagogischer Denkschulen – die Vorstellung einer *gegenstandstheoretischen wie ethischen absoluten Einheit* von Erziehung, einer *geistigen Einheit* des zu erziehenden Kindes sowie der *institutionellen Einheit* der Reform-Schule; die Einheit von Kind, von Erziehung, und Institution Schule sollte sich schließlich auf die *kulturelle Einheit* des Volkes übertragen.

Gegenwartskritik und Zukunftsgerichtetheit gehen in reformpädagogischen Überlegungen Hand in Hand, wenn „Einheit“ einerseits verlustig gegangen, andererseits qua Pädagogik wieder herzustellen sei. Diese Paarung, in der sich die Universalisierung von Sorge über die Differenzierung und Modernisierung der Gesellschaft mit dem Kampf für die absolute Einheit verbindet, legitimiert erst die folgenden pädagogischen Konzepte. Deren originärer Auftrag sowie deren Ausweis als Notwendigkeit werden erst mittels einer Gegenwartskritik samt Zukunftsverweis möglich.

57 Oelkers, a.a.O. (Anm. 52), S.73.

58 Dem Bund, der sich 1919 gegen eine konservative, reaktionäre Mehrheit im Deutschen Philologenverband formierte und bis 1933 bestand, gehörten z.B. Paul Oestreich, Siegfried Kawerau und Elisabeth Rotten an. Von dieser sozialdemokratisch inspirierten Gruppe wurden entschiedene Reformvorstellungen propagiert. „Zukunft“ wurde hier einerseits konkret gedacht/gemacht. Andererseits scheitern viele Reformvorhaben auch, was nicht zuletzt daran liegt, dass „Zukunft“ als „Utopie“ veranschlagt wird (vgl. Choi, a.a.O., Anm. 4), als eine unkonkrete sprachlich geladene Vorstellung, die die „Überwindung der Not“ im Auge hat, hier aber längst nicht nur die einer äußeren, sondern vor allem die innere, „ auf Befreiung der Menschen von Kräfte-hemmender Fron, auf Entbindung aller gesellschaftlichen Schöpferkraft“ (F. Karsen, Die Schule der werdenden Gesellschaft, Stuttgart/Berlin 1921, zit. n. H. Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt/M. 1935², S.103.)

59 G. Radde, Fritz Karsen. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit, Frankfurt/M. 1999².

60 Karsen, a.a.O. (Anm. 39), S.11.

61 H. Gaudig, Das Grundprinzip der freien geistigen Arbeit (zuerst 1922), in: Hansen-Schaberg, a.a.O. (Anm. 56), S.34-39, hier S.38.

Die skizzierten Diskurse bestätigen und verstärken diesen Sachverhalt in immer neuen Variationen. In ihnen werden nicht nur die Stoßrichtungen, wie sie sich in den entsprechenden Einzelkonzepten oder Theorien finden, aufgenommen und zementiert, sie werden auch angereichert. Zum *sorgenvoll-kritischen* gesellt sich ein *subversiver* und *konspirativer* Impetus, der „die Bewegung“ stärken und ausbauen will: „Noch sind wir vereinzelt; aber immer mehr wächst in uns der Glaube, dass nur durch Arbeit und durch Sein Bahnen frei werden können für die endliche Erlösung vom *menschenunwürdigen* Leben.“⁶² Appelliert wird:

„Wer erkannt hat, dass viel des Chaotischen unserer heutigen Gesellschaft im Unkindgemäßen unserer Schule begründet liegt, wird mit uns endlich anfangen, die Schule neu zu schaffen, aus der die Menschen hervorgehen, die aus eigener, ungebrochener Kraft die Umwandlung zum wahrhaft freien Volksstaat gestalten können.“⁶³

„Unsere Leser ... bitten wir [daher], helfend einzugreifen, damit unser aller Werk mit tausend Griffen vorwärtsgetrieben werde.“⁶⁴ Die auf „Zukunft“ gerichtete Schule muss – anders sei die intendierte radikale Neuerung nicht möglich – von der bisherigen vollumfänglich abweichen.

Die Forderung nach Radikal-Reformen – die in allererster Linie pädagogisch bewerkstelligt werden sollten – zieht sich in ähnlicher Weise durch *allgemeine* Diskurse wie die des „Vortrups“, welche vordergründig ganz anderen Themen wie Wohnen, Kolonien, der Stellung der Frau und anderem mehr gelten. Konstruktion und Semantik sind deckungsgleich. Angesichts eines „Zeitalter[s] der vollendeten Sündhaftigkeit“⁶⁵ wird konstatiert: „Hier kann nur eins gründlich und dauernd helfen: Erneuerung unsres gesamten Schulwesens an Haupt, Geist

und Gliedern!“⁶⁶ Denn „wie lässt sich altes Können und neues Wissen ... mit den Anforderungen der Zukunft auf erzieherischem und unterrichtlichem Gebiet [sonst] vereinigen?“⁶⁷.

„Reform“ wird zur ethischen Gesinnung, und Reformhektik, Geschwindigkeit in der Bewegung auf die Zukunft zur pädagogisch auszeichnenden Attitüde, weil „Reform“ mit Progressivität, Zukunftsgerichtetheit und Tempo gleichgesetzt und hingegen „[d]ie Langsamkeit als Kulturgefahr“⁶⁸ ausgemacht wird. „Der Blick in die Zukunft“⁶⁹ erfordere, überhaupt für Reformen einzutreten und zugleich diese Reformen *pädagogisch* auszurichten, damit „der Zukunftsmensch“⁷⁰ Wirklichkeit werde.

Eine Antwort, *wann* das imaginierte künftige glücklichere Menschengeschlecht Realität werden soll, wird nicht erteilt. Die für „später“ versprochene Erfüllung hält die Perspektive offen und immunisiert gegen jegliche Kritik. „Die Sicherheit des Zieles und die Unsicherheit über die Möglichkeit, es zu erreichen, sind in dem Sinne nicht nur eine Aufforderung, sondern gleichermaßen auch ein im Diskurs eingebauter Trost, bei jedem möglichen Misserfolg doch das getan zu haben, was getan werden musste.“⁷¹

Während das *Wann* aus dem Diskurs ausgeklammert bleibt, steht das *Wie* zumeist im Zentrum, und zwar verständlicherweise stärker in den spezifisch pädagogischen Diskursen, während die allgemeinen eher auf diese verweisen und somit die „neue Erziehung“ bereits voraussetzen, wenn gefolgert und gefordert wird: „Mehr als für die Erwachsenen sollte die Schule für die Jugend, für die sie doch in erster Linie bestimmt ist, der Mittelpunkt ihres Lebens sein“; das sei das „Endziel in der Zukunft“⁷². Die Arbeit an der unbestimmten Einlösung sei

62 T. Oelfken, Grundschulversuche (zuerst 1922), in: Hansen-Schaberg, a.a.O. (Anm. 56), S.97-102, hier S.102.

63 Ebd., S.98.

64 A. Jensen, Produktive Arbeit für Schulfeste, 1925, in: Hansen-Schaberg, a.a.O. (Anm. 56), S.253-259, hier S.259.

65 R. Streckler, Warum sollen wir Idealisten sein?, in: Vortrupp 3(1914)10, S.1.

66 H. Offe, Hochschulreform und Schulreform, in: Vortrupp 9(1920)5, S.134.

67 H. Offe, Formale Bildung, in: Vortrupp 9(1920)11, S.276.

68 E. Schultze, Die Langsamkeit als Kulturgefahr, in: Vortrupp 5(1914)8.

69 Ebd., S.339.

70 Dr. med. Selz, Der Zukunftsmensch, in: Vortrupp 1(1912)7, S.198.

71 Osterwalder, Erziehungstheorien, a.a.O. (Anm. 54), S.83.

72 Lebensgemeinschaftsschule Spandau. Schule als Lebensstätte der Jugend (zuerst 1933), in: Hansen-Schaberg, a.a.O. (Anm. 56), S.24-29, hier S.24 und S.29.

in vollem Gang: „Und man besann sich darauf, dass die Schule der Zukunft in ihren Einrichtungen nicht mehr von Erwachsenen organisiert sein dürfe, sondern man forderte die Verwirklichung der ‚Pädagogik vom Kinde aus‘. Statt zu *organisieren*, wollte man *wachsen* lassen.“⁷³

Organische Metaphern wie die des Wachsenlassens kennzeichnen die Entwürfe der „Schule der Zukunft“ als „Lebensgemeinschaft“⁷⁴. In dieser sei „von Anfang an unser Motto ...: Glaube, Hoffnung, Liebe, diese drei, aber die Liebe ist die größte unter ihnen“⁷⁵. Das hat auch in der Sicht von Unterricht seine Entsprechung, wenn sich dieser „nicht nur an den Kopf, sondern ... ganz bewusst an das Herz des Kindes wendet“⁷⁶. „[I]ntellektuelles Training“ hingegen „zerstört ... die schaffende Intelligenz.“⁷⁷ Die Vorstellung von innerlichem Subjekt und universaler Ordnung bildet die Grundlage, wenn das Kind und der darauf fixierte Schulunterricht besprochen werden.

Die durchklingende Wissenschafts- und Technikskepsis ist auch in allgemeinen, nicht-pädagogischen Diskursen eine der Argumentationsbasen. Gefordert werden „Idealisten“, die eine „Religion des Weltverstehens und Schaffensfreude“ an den Tag legen: „[U]nsere Zeit hat uns nötig! Technik und Industrie haben unser Interesse lange genug an die Materie gefesselt. Darüber drohte unsere Innerlichkeit verloren zu gehen. Besinnen wir uns wieder auf sie.“⁷⁸ Desgleichen „entarten“ die Wissenschaften: „Möchte unser Volk erwachen, seiner Kraft bewusst sich regen und den Bann jener wissenschaftlichen Schreckensgespenster tatkräftig abschütteln, die ihm seine Zukunft nur in trüben Augen zeigen wollen!“⁷⁹

Die reformpädagogische Entsprechung vereint diese Faktoren: Wissenschaftsskepsis findet ihren Niederschlag im nun handlungsorientierten (Arbeits-)Unterricht, wie er auf das „natürliche Kind“ ausgerichtet sein soll, und das Individuum „Kind“ wiederum findet sein Pendant in der „Volksgemeinschaft“, so dass Ziel seiner Erziehung „der kulturbewusste und kulturwillige, der gemeinschaftsbewusste und gemeinschaftswillige Mensch der werdenden Gesellschaft“⁸⁰ sein soll. „Daran ist sowohl der Einzelne beteiligt, der sein Bestes zur Förderung der Gemeinschaft freudig gibt, wie auch die Gemeinschaft, die wiederum durch Gesamtarbeit das Ihre zur Kraftentfaltung des Einzelnen beiträgt.“⁸¹

Der darauf bezogene Unterricht müsse sowohl das einzelne Kind als auch die Volksgemeinschaft im Auge haben. Von der Selbstbestimmung des/der Einzelnen wird auf die Selbstbestimmung des Volks geschlossen, wobei beides semireligiös als „sakrale Größe“, als „auserwählte höhere Ordnung“ gehandelt wird: „Das Prinzip der freien geistigen Tätigkeit des Einzelnen hat die größte Bedeutung für die Zukunft unseres Schullebens und damit die größte Bedeutung für die Zukunft unseres gesamten Kulturlebens.“⁸² „Der Kulturprozess der Zukunft fordert im stärksten Maße freie geistige Tätigkeit.“⁸³ „Ohne diese neue Geistesbildung ist kein Volk möglich, das als eine *Persönlichkeit höherer Ordnung* sich selbst bestimmt.“⁸⁴

Die veranschlagte „Kollektivverantwortlichkeit für das große Ganze“⁸⁵ – „[d]ie uns anvertrauten Kinder sollen Menschen der Zukunft werden“⁸⁶ – ermöglicht auch, in dieser Perspek-

73 H. Scharrelmann, Von der Arbeitsschule zur Gemeinschaftsschule (zuerst 1922), in: Hansen-Schaberg, a.a.O. (Anm. 56), S.40-49, hier S.43.

74 Richtlinien für die Organisation der Gemeinschaftskunde in Neukölln (zuerst 1922), in: Hansen-Schaberg, a.a.O. (Anm. 56), S.82-84, hier S.83.

75 Scharrelmann, a.a.O. (Anm. 73), S.49.

76 Ebd., S.46.

77 W. Paulsen, Das neue Schul- und Bildungsprogramm: Grundsätze und Richtlinien für den Ausbau des Schulwesens, Osterwieck am Harz 1930, S.66.

78 Strecker, a.a.O. (Anm. 65), S.295.

79 Selz, a.a.O. (Anm. 70), S.204.

80 Organisation und Arbeit der 308. Volksschule in Berlin, o.J., in: Hansen-Schaberg, a.a.O. (Anm. 56), S.103-111, hier S.103.

81 A. Ziechert, Produktive Arbeit unserer Kleinsten (zuerst 1925), in: Hansen-Schaberg, a.a.O. (Anm. 56), S.173-176, hier S.173.

82 Gaudig, a.a.O. (Anm. 61), S.36.

83 Ebd., S.37.

84 Ebd.

85 R. Lehmann, Die Leipziger Versuchsschule (zuerst 1931), in: Hansen-Schaberg, a.a.O. (Anm. 56), S.143-146, hier S.146.

86 M. Troost, Ein Beitrag aus der Praxis zur Frage der gemeinsamen Erziehung von Knaben und Mädchen

tive die Frage der Mädchen- und Frauengleichberechtigung zu erörtern.

„Warum soll also die Schule, die für die größere, aus der Familie erwachsene Gemeinschaft – nämlich Volks- und Staatsgemeinschaft – ihre Zöglinge vorbereiten soll und will, wie ein Hemmklotz vor der natürlichen Entwicklung aus dem kleinen Kreise in den größeren hineingelegt werden? In dieser Entwicklung sollen Knaben und Mädchen in gleicher Weise vorwärts schreiten. Warum nicht gemeinsam?“⁸⁷

„Dann heißt es allerdings vollständig mit der Anschauung von *besonderer weiblicher* oder *männlicher Bildung* brechen. An ihre Stelle tritt schlicht, doch allumfassend die *menschliche Bildung* ... zuteil werden zu lassen.“⁸⁸ „Der Maßstab für seine [des Menschenkinds] Bedürfnisse ist also nicht mehr zweigeteilt wie in der Anschauung vergangener Zeiten, es wird vielmehr bestimmt durch ... die Zukunft.“⁸⁹

Auch die Frage der Gleichberechtigung der Geschlechter wird so nicht grundsätzlich als eine behandelt, die (schon) für die Gegenwart relevant ist; „die Zukunft“ ist es vielmehr, an der und für die die Geschlechterthematik verhandelt wird. Auf die Frage dann, „was haben wir für die Zukunft von der gemeinsamen Erziehung zu erhoffen?“⁹⁰, werden vor allem weite, eher unverbindliche und rein hypothetische Antworten erteilt. Sie sind so gefasst, dass alle, auch gegensätzliche Anliegen, sich damit verbinden lassen: die Selbstständigkeit der Frau gleichermaßen wie ihre starke Einbindung als Mutter in die Familie. Doch für Konkretionen, für die gesellschaftliche, institutionelle Gestaltung, ist die reformpädagogische Verwendung von „Zukunft“ keine Indikation. Deren „major concern [is] neither to offer new solutions (in a positive way) to hoary ... problems, nor to pro-

vide a more adequate ... account of our current difficulties“⁹¹.

Ein weiterer Effekt dieser Diskurskonstruktion ist aber besonders hervorzuheben: Die Zukunftsformel suggeriert „vermeintlich relevante Parallelen, Analogien und Ähnlichkeiten innerhalb eines Gegenstandsbereichs“⁹². „Zukunft“ besitzt in reformpädagogischen Diskursen und darüber hinaus eine anziehende, verbindende Symbolkraft, „um die sich die wichtigsten Gedanken und Haltungen gruppieren“⁹³, um die herum sich auch eine diskursive Einheit von reformerischer Erziehung konstruiert. „So weiß ich: ... Mein Schicksal würde die Bahn für eine schönere und edlere Zukunft freimachen“⁹⁴, endet Gustav Wyneken seine Verteidigungsschrift eines freien erotischen Umgangs zwischen Schülern und Lehrern. Und im Namen der „Verantwortung für die deutsche Zukunft“⁹⁵ plädiert Eduard Spranger für eine Fortführung einer weitestgehend ständischen Aufgliederung der Schulinstitutionen. Mit dem Slogan der pädagogischen Zukunft werden also erotisches Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler und ständische Schulorganisation Teil eines eigenständigen Projekts der Reformpädagogik. Oder, noch weiter gefasst: Auch direkt kaum *pädagogisch* angelegte Perspektiven lassen sich über die Perspektive der radikal neuen Zukunft diesem Projekt zuordnen.

Jenseits jeden unmittelbaren pädagogischen Bezugs lässt sich über die Zukunft diskursiv ein pädagogisches Handlungsfeld erschließen. Der sozialdemokratische Philosoph und Sozialpädagoge und Vordenker der Jugendbewegung, Paul Natorp, will sich nach dem Ersten Weltkrieg nicht in der Realität der Gegenwart der Weimarer Republik orientieren – wie etwa der liberale Kollege Ernst Troeltsch –, sondern peilt utopistisch „die geistige Befreiung gerade erst voll für alle, die ihrer fähig sind, ja in weiter, weiter Ferne in der Tat für alle“ an, was „weit, unermess-

(zuerst 1929), in: Hansen-Schaberg, a.a.O. (Anm. 56), S.210-214, hier S.210.

87 Ebd., S.211.

88 Ebd.

89 Ebd.

90 A. Herzer, Der heutige Stand der Koedukation und ihre Bedeutung für die Erneuerung der Schule (zuerst 1931), in: Hansen-Schaberg, a.a.O. (Anm. 56), S.222-234, hier S.234.

91 M. Philip, Michel Foucault, in: Q. Skinner (Hg.), *The Return of Grand Theory in the Human Sciences*, Cambridge 1985, S.65-82, hier S.67.

92 I. Scheffler, *Die Sprache der Erziehung*, Düsseldorf 1971, S.69.

93 Ebd., S.55.

94 G. Wyneken, *Eros Lauenburg, Elbe 1929*, S.71.

95 E. Spranger, *Kultur und Erziehung*, Leipzig, 1922².

lich weit über beide, Mittelalter und Neuzeit hinaus“ gehe⁹⁶. Und ähnlich die deutschnationalen Burschenschaften, die für eine konservative Revolution sich bereit machen. Sie verurteilen im Namen der neuen Zukunft das ewig Gestrige. „Uns trennen vom offiziellen Nationalismus des Heute tausend Abgründe. Der offizielle Nationalismus ist gebaut auf die Vergangenheit. Der Nationalismus, der in unserem Blut erwacht, kommt aus dem Drängen der Zukunft.“⁹⁷

Der Berufung auf die ganz neue, radikal von der Gegenwart getrennte Zukunft konstituiert eine Einheit des pädagogischen Feldes einerseits, andererseits erschließt diese Sprache darüber hinaus auch eine pädagogische Perspektive in ganz anderen Kontexten und Feldern. Es verstärken sich die allgemeine Reformdiskussion und die genuin-pädagogische Kommunikation über „Zukunft“ wechselseitig. Wichtig dabei ist, dass politisch und pädagogisch sehr unterschiedliche Gruppierungen von links bis rechts, dass Akteure mit verschiedensten Anliegen und dass ohnedies ganz verschiedene schulische Ebenen besprechende Pädagogen/innen sich der gleichen Sprache über die Zukunft bedienen, die die Anliegen als pädagogisch auszeichnet. Diskurse in dieser Sprache werden pädagogisch aufgeladen; „Zukunft“ als Slogan zentral eingesetzt organisiert sie pädagogisch. Dabei ist der Slogan so ausgestaltet, dass er je nach dem mit unterschiedlichen pädagogischen wie auch politischen, religiösen und kulturellen Gehalten aufgeladen werden kann. Nichtsdestoweniger wird mithin ein Einzelfelder und -kontexte überschreitender vereinheitlichender Zuschnitt von Erziehung, Bildung und Unterricht geformt, eine auswirkungsreiche reformpädagogische Sprache, die im deutschen Raum prägend wird und bei aller Differenz und Varianz der Pädagogik des Fin de siècle die Vorstellung, die Selbstwahrnehmung und die Kommunikation einer Reformpädagogik erzeugt.

Zusammengefasst zeigt sich, dass auf diskursiver Ebene gleichsam ein Koordinatensystem festgelegt wird, innerhalb dessen Zukunftsvorstellungen und -konzepte entwickelt werden. Diese finden sich – nicht zuletzt kraft festgelegter Sprachmuster – in verschiedenen Diskurssträngen, und zwar weit über die Pädagogik hinaus.

3. Die Zukunftsformel und ihre Auswirkungen

Ob und wie die Forderungen, die sich aus einer so verstandenen „Zukunftspädagogik“ ergeben, umgesetzt wurden, und ob sich daraus tatsächlich ein radikaler Bruch ergab, ist nicht zu eruieren und auch unerheblich; zu viele Faktoren spielen dabei eine Rolle, wie sich das Bildungswesen in den nachfolgenden Jahrzehnten bis heute entwickelt hat, und es wäre unseriös, diverse heute zirkulierende Slogans wie „Die Kinder sind unsere Zukunft“ und „Wir erziehen die Zukunft“⁹⁸ allein auf die reformpädagogische Kontinuität zurückzuführen. Eher verhält es sich so, dass das öffentliche Reden über Erziehung traditionell weitgehend von dieser Sprache und ihrer eschatologischen Zukunftsperspektive geprägt war und insofern die reformpädagogische Diskussion die „professionelle Kumulation“ einer Sicht darstellt, die der Pädagogik zutraut, faktisch alle anstehenden Zukunftsprobleme zu lösen, seien es Umwelt-, Friedens- oder Integrations-, Sexual-, Medien- oder Konsumfragen.

Dass gesellschaftliche Probleme in pädagogisch-moralische Programme transferiert werden, ist kein Spezifikum reformpädagogischer Richtungen. Bei diesen aber lässt sich konstatieren, dass die Zuspitzung von Gegenwarts kritik und radikaler Zukunftsgerichtetheit *bindende* Effekte im Erziehungsfeld gezeitigt hat, die im deutschsprachigen Raum vorherrschend geworden sind, wenn über Erziehung und Schule diskutiert wird. Jede Stellungnahme zu Schule – gleich, ob aus pädagogischen Theorie- oder Praxisfeldern, aus öffentlichen Bereichen oder aus anderen Wissenschaften – *muss* sich an den folgenden Indikatoren einer reformpädagogischen „Zukunftserziehung“ messen:

96 P. Natorp, am 24.4.1919, in: N. Jegelka, Paul Natorp, Würzburg 1992, S.160.

97 H. Dalitz, Wir jungen Studenten (1928) nach A. Faust, Die Gedankenwelt der studentischen Verbände, in: U. Herrmann (Hg.), Neue Erziehung – neue Menschen, Basel 1987, S.309.

98 Werbeschrift der PH Bern.

- Das einzelne Kind steht im Zentrum von Bildungsfragen, und zwar nicht das empirische, sondern das idealisierte und gleichzeitig verallgemeinerte Innerlichkeitskind, welches die Zukunft in sich trägt und in der Zukunft „wird, was es ist“⁹⁹.
- Die Methode orientiert sich an der Selbsttätigkeit und der Neugier im Sinne der natürlichen Fragehaltung des durchgehend aktiven Kindes, der Unterricht ist insofern kindzentriert und handlungsorientiert.
- Die Lehrerrolle ist davon geprägt, Begleiterin, Unterstützer, Beraterin und Bereitsteller zu sein, die perfekte Arrangierung von Lernumwelten und -klimata ist die professionelle Hauptaufgabe.
- Schulisches Wissen hat sich in *letzter* Konsequenz am „Curriculum Kind“ bzw. am „Lehrplan Leben“ zu orientieren, an Ganzheitserfahrungsmöglichkeiten und universellzeitloser Bedeutsamkeit.
- Die Organisation von Schule und anderen pädagogischen Einrichtungen und deren staatliche Verwaltung ist eine solche, die keinesfalls eine zweckrationalisierte und bürokratisierte „Beeinträchtigung und Verhärtung der frei fließenden pädagogischen Ambitionen, die sich am besten in direkter Zwischenmenschlichkeit ... verwirklichen können“¹⁰⁰, darstellen darf.

In der deutschen Tradition ist diese religiöse, eschatologische Emphase im öffentlichen und professionellen Diskurs über Erziehung vorherrschend geworden; sie verdrängte bereits im 17. und 18. Jahrhundert republikanische und rechtliche Vorstellungen über Erziehung, die auf anderen Mustern aufbauen. Die Bedeutung der Zukunftsperspektive der Reformpädagogik besteht diesbezüglich darin, dass sie diese Tradition weiterführte, nachdem im 19. Jahrhundert auch in Deutschland der religiöse und theologische Bezug institutionell zunehmend zurückge-

drängt wurde. Und dass sich sonach heutige Diskussionen beständig an den oben aufgezählten Präambeln über die Zukunft in diesem traditionellen religiösen Muster der pädagogischen Diskurse abzuarbeiten haben, das hat der reformpädagogische „kopernikanische Wandel der pädagogischen ‚Weltanschauung‘“¹⁰¹ sicherlich bewirkt. Insofern hat er „die Zukunft“ tatsächlich maßgeblich geprägt.

4. Auswahlbibliographie

a. Quellen

- Gassmann, E., Der Lehrplan der Zukunftsschule. Grundsätzliche Erörterungen aus der durch den Erziehungsrat des Kantons Zürich mit dem ersten Preis bedachten Arbeit der Pädagogischen Vereinigung des Lehrervereins Winterthur, Winterthur 1923.
- Gaudig, H., Das Grundprinzip der freien geistigen Arbeit, (zuerst 1922), in: I. Hansenschaberg (Hg.), Die Praxis der Reformpädagogik. Dokumente und Kommentare zur Reform der öffentlichen Schulen in der Weimarer Republik, Bad Heilbrunn/Obb. 2005.
- Karsen, F., Die Schule der werdenden Gesellschaft, Berlin 1921.
- Key, E., Das Jahrhundert des Kindes, Berlin 1904⁶.
- Münch, W., Zukunftspädagogik. Utopien, Ideale, Möglichkeiten, Berlin 1904.
- Münch, W., Zukunftspädagogik. Berichte und Kritiken, Betrachtungen und Vorschläge, Berlin 1908.
- Münch, W., Kultur und Erziehung, München 1909.
- Otto, B., Lehrgang der Zukunftsschule nach psychologischen Experimenten, für Eltern, Erzieher und Lehrer dargestellt, Leipzig 1901.
- Otto, B., Volksorganisches Denken, Berlin-Lichterfelde 1925.

b. Sekundärliteratur

- Choi, J.-J., Reformpädagogik als Utopie. Der Einheitsschulgedanke bei Paul Oestreich und Fritz Karsen, Münster 2000.

99 In Abwandlung des Programms des deutschen Bildungsdenkens, das der Prämisse folgt: „Werde, wer du bist“ (H.-J. Gössling, Subjektwerden. Historisch-systematische Studien zu einer pädagogischen Paradoxie, Weinheim 1993, S.9).

100 W. Böttcher/E. Terhart, Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung, Wiesbaden 2004, S.7.

101 Gaudig, Das Grundprinzip, a.a.O. (Anm. 61), S.36.

- Dorn, B., Die Zukunftsschule Berthold Ottos und ihr Verhältnis zur deutschen Bildungsreform der Gegenwart, Universitäts-Archiv Münster, Philosophische Fakultät 1974.
- Herget, A., Die wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart, Prag 1917².
- Herrmann, U. (Hg.), Neue Erziehung – neue Menschen, Basel 1987.
- Konrad, F.-M., Von der „Zukunftspädagogik“ und der „Reformpädagogischen Bewegung“. Zur Konstitution einer Epoche in ihrer Zeit, in: ZfPäd. 41(1995)5, S.803-825.
- Oelkers, J., Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim/München 2006³.
- Osterwalder, F., Demokratie in den Konzepten der deutschen Reformpädagogik, in: W. Böhm/J. Oelkers (Hg.), Reformpädagogik kontrovers, Würzburg 1999².
- Osterwalder, F., Die Heilung des freien Willen durch Erziehung. Erziehungstheorien im Kontext der theologischen Augustinus-Renaissance im 17. Jahrhundert, in: J. Oelkers u.a. (Hg.), Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie, Weinheim/Basel 2003.
- Radde, G./Karsen, F., Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit, Frankfurt/M. 1999².
- Scheffler, I., Die Sprache der Erziehung, Düsseldorf 1971.
- Skinner, Q., On interpretation, in: J. Tully, Meaning and Context, Princeton 1988, S.29-134.

Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland

(1890 – 1933)

Teil 2: Praxisfelder und pädagogische
Handlungssituationen

Wolfgang Keim
Ulrich Schwerdt
(Hrsg.)



PETER LANG
EDITION

Als Gegenstand bildungshistorischer Forschung ist der Begriff Reformpädagogik umstritten. Während jüngere Darstellungen ihn vom historischen Hintergrund abgelöst und als einen Komplex pädagogischer Motive gekennzeichnet haben, die vom 18. Jahrhundert bis heute in immer neuer Weise aufgegriffen und ausformuliert wurden, bemüht sich das *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933)* ausdrücklich um eine differenzierte historische Kontextualisierung. Die deutsche Reformpädagogik wird als kritische Reaktion auf den gegen Ende des 19. Jahrhunderts im Deutschen Reich zu einem ersten Abschluss gekommenen Aufbau eines Systems pädagogischer Institutionen und Praktiken begriffen. Reformpädagogische Initiativen bündelten sich in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten; sie entwickelten und erprobten eine Vielzahl produktiver Ideen, Konzepte und Modelle und bestimmten den pädagogischen Diskurs bis 1933 wesentlich mit. Auf der Grundlage zahlreicher lokalgeschichtlicher, biographischer und problemgeschichtlicher Untersuchungen, die in den vergangenen Jahrzehnten entstanden sind, unternimmt diese zweiteilige Publikation den Versuch, das derzeitige Wissen zu zentralen Aspekten der historischen Reformpädagogik zusammenzufassen und in neuartiger Weise zu systematisieren. Gegenüber oberflächlichen Vereinheitlichungen wird die Vielfalt und Widersprüchlichkeit der historischen Reformpädagogik und zugleich die Notwendigkeit einer kritischen Vergegenwärtigung betont.

Wolfgang Keim, Dr. phil., ist emeritierter Professor für Allgemeine und Historische Pädagogik an der Universität Paderborn. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Erziehungsgeschichte und Fragen der Schulreform im 20. Jahrhundert.

Ulrich Schwerdt, Dr. phil., ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Historische Bildungsforschung und die Inklusive Pädagogik.

Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933)

Wolfgang Keim
Ulrich Schwerdt
(Hrsg.)

Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890 – 1933)

Teil 2: Praxisfelder und pädagogische
Handlungssituationen

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Umschlaggestaltung:

© Olaf Gloeckler, Atelier Platen, Friedberg

ISBN 978-3-631-62396-1 (Print)

E-ISBN 978-3-653-04839-1 (E-Book)

DOI 10.3726/978-3-653-04839-1

© 2013 by Wolfgang Keim / Ulrich Schwerdt (Hrsg.) [Vol-Editors]
and Albert Hamann / Bernd Wedemeyer-Kolwe / Bettina Irina
Reimers / Christa Kersting / Christa Uhlig / Detlef Gaus / Dieter
Kirchhöfer / Edgar Weiß / Franz-Michael Konrad / Fritz Osterwalder
/ Heike Heckelmann / Heiner Ullrich / Heinz-Elmar Tenorth / Jürgen
Reyer / Markus Brenk / Reinhard Uhle / Roland Bast / Stefan Wolf
/ Tobias Rülcker / Ulrich Binder / Walter Herzog / Winfried Mogge /
Wolf-Dietrich Greinert.

Peter Lang Edition ist ein Imprint der Peter Lang GmbH.

Peter Lang – Frankfurt am Main · Bern · Bruxelles · New York ·
Oxford · Warszawa · Wien

PETER LANG




Open Access: Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons
Lizenz Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0
International (CC BY-NC-ND 4.0). Den vollständigen Lizenztext finden
Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

www.peterlang.de

Inhaltsverzeichnis

Teil II: Praxisfelder und pädagogische Handlungssituationen

C. Reformpädagogische Praxisfelder

Vorschulerziehung (Franz-Michael Konrad).....	629
Schule (Wolfgang Keim/Ulrich Schwerdt)	657
Berufsbildung (Wolf-Dietrich Greinert/Stefan Wolf)	777
Heilpädagogik (Ulrich Schwerdt).....	801
Sozialpädagogik (Franz-Michael Konrad).....	835
Erwachsenenbildung (Wolfgang Keim)	877
Gefängnispädagogik (Bettina Irina Reimers).....	929

D. Reformpädagogik in pädagogischen Handlungssituationen

Unterricht (Ulrich Schwerdt).....	949
Arbeit (Christa Uhlig).....	1011
Spiel (Edgar Weiß).....	1033
Sprache und Literatur (Markus Brenk)	1045
Musik (Markus Brenk).....	1093
Kunstunterricht (Albert Hamann).....	1119
Darstellendes Spiel (Heike Heckelmann/Ulrich Schwerdt).....	1145
Leibesübungen (Bernd Wedemeyer-Kolwe).....	1169
Feste und Feiern (Tobias Rülcker).....	1189
Fahrten und Lager (Christa Uhlig).....	1205
Personenregister.....	1225
Sachregister.....	1239
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	1255

Teil I: Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse

Vorwort..... 7

Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933) – zur Einführung
(Wolfgang Keim/Ulrich Schwerdt)..... 9

A. Reformpädagogik und gesellschaftliche Kontexte

Politische Parteien (Wolfgang Keim) 39
Arbeiterbewegung (Christa Uhlig)..... 85
Konservative Revolution (Roland Bast)..... 109
Friedensbewegung (Wolfgang Keim) 135
Frauenbewegung (Christa Kersting) 169
Jugendbewegung (Winfried Mogge)..... 215
Pädagogische Berufsverbände (Christa Uhlig) 257
Erziehungswissenschaft (Heinz-Elmar Tenorth)..... 293
Psychologie (Walter Herzog) 327

B. Reformpädagogische Leitideen und Diskurse

Entwicklung (Edgar Weiß) 363
Kindorientierung (Heiner Ullrich)..... 379
Ganzheit (Tobias Rülcker)..... 407
Natur (Heinz-Elmar Tenorth) 425
Selbsttätigkeit (Dieter Kirchhöfer) 449
Individualität (Dieter Kirchhöfer) 477
Religiosität/Spiritualität (Heiner Ullrich) 499
Gemeinschaft und Gesellschaft (Tobias Rülcker) 533
Pädagogischer Eros (Detlef Gaus/Reinhard Uhle) 559
Macht und Grenzen der Erziehung (Jürgen Reyer) 577
Zukunft (Ulrich Binder/Fritz Osterwalder) 605

C

**Reformpädagogische
Praxisfelder**

Vorschulerziehung

Franz-Michael Konrad

1. Einleitung
2. Zur Entwicklung der außerfamilialen vorschulischen Erziehung 1890 bis 1933
3. Aspekte der Fröbelpädagogik und der Fröbelreform
4. Zur äußeren Entwicklung der Fröbelbewegung
5. Eine erste Alternative: die Montessoripädagogik
6. Kindergarten oder Kinderhaus? Der Fröbel-Montessori-Streit
7. Weitere vorschulpädagogische Alternativen: die psychoanalytische und die anthroposophische Kleinkindpädagogik
8. Vorschulerziehung und Reformpädagogik: ein Resümee
9. Reformpädagogik aktuell? Ein kurzer Ausblick auf die Zeit von 1933 bis heute
10. Zum Stand der Forschung
11. Auswahlbibliographie

1. Einleitung

Die Vorschulerziehung ist bislang kaum ein Thema der erziehungswissenschaftlichen Historiographie gewesen. Obgleich schon seit geraumer Zeit nahezu jedes Kind auch in den alten Bundesländern¹ eine frühpädagogische Einrichtung besucht, Krippe, Kindergarten und Kindertagesstätte damit nach der Schule zu den wichtigsten pädagogischen Institutionen geworden sind, und obwohl die Erzieherinnen auf dem weiten Feld der außerschulischen Erziehung (Kinder- und Jugendhilfe) die zahlenstärkste Berufsgruppe repräsentieren, werden sie von der deutschen (und leider auch von der internationalen) Erziehungsgeschichtsforschung weitgehend ignoriert. Historische Pädagogik, das meint bis heute, soweit es um institutionengeschichtliche Forschung geht, nahezu ausschließlich: Geschichte der Schule. Selbst in der neuerdings aufblühenden sozialpädagogischen Historiographie, die, meist von genuinen Sozialpädagog/innen betrieben, zu einer erfreulichen Ausweitung des thematischen Spektrums erziehungsgeschichtlicher Forschung geführt hat, findet die Vorschulerziehung (nahezu) keine

Beachtung. Dass dies so ist, mag nicht zuletzt an der fehlenden akademischen (sprich: universitären) Verortung der Vorschulerziehung liegen, ein Missstand, dem erst in unseren Tagen allmählich und zukünftig hoffentlich noch verstärkt abgeholfen wird.

Vor diesem Hintergrund überrascht die Erkenntnis nicht, dass der an Fragen der Reformpädagogik Interessierte in den hierfür einschlägigen Darstellungen erfolglos nach Hinweisen auf die Vorschulerziehung sucht. Ein Defizit, das übrigens schon die zeitgenössische pädagogische Publizistik kennzeichnet, die sich bereits früh mit dem Phänomen „Reformpädagogik“ beschäftigt hat. So enthält Wilhelm Münchs mutmaßlich erster Versuch über die Reformpädagogik aus dem Jahre 1904, eine Umschau über „allerlei Schriften von stark revolutionärem Charakter“², nicht den geringsten Hinweis auf unser Thema. Franz-Xaver Eggersdorfer diskutiert 1910 unter dem Label „moderne Reformpädagogik“ zwar Ellen Key, Ludwig Gurlitt, Georg Kerschensteiner, John Dewey, Friedrich W. Foerster, die Hamburger Kunsterzieher u.v.a.m. – das Stichwort „Kindergarten“ wird man aber auch bei

1 In der früheren DDR lag die Besuchsquote unter Einschluss des Krippenalters schon in den frühen 1970er Jahren bei knapp 90%.

2 W. Münch, Zukunftspädagogik. Berichte und Kritiken, Betrachtungen und Vorschläge, Berlin 1904, S.2.

ihm vergeblich suchen.³ Als es 1926 kritisch zur Sache und gegen die Reformpädagogik ging, auf dem Pädagogischen Kongress in Weimar nämlich, da war vom Kindergarten keine Rede.⁴ Genug der Beispiele. Bestenfalls wurde, wenn es darum ging, im öffentlichen Disput die eigene Position durch Rekurs auf die Helden der Vergangenheit zu stärken, Fröbel zitiert, dann aber nicht als „Erfinder“ des Kindergartens, sondern als angeblicher Entdecker des pädagogischen Prinzips der „Selbsttätigkeit“.⁵ Reformpädagogik, das war eben mehr ein aus der Volksschullehrerbewegung heraus entstandenes diskursives Geflecht, das sich um die aktuellen „deutsche[n] Schulversuche“⁶ herum gebildet hatte und seine Dynamik aus dem Kampf um die „neue Schule“⁷ bezog, als eine Bewegung auf dem Feld der Vorschulerziehung zu sein.

So ist es nicht verwunderlich, dass auch die nach dem Zweiten Weltkrieg erschienenen monographischen Gesamtdarstellungen der Reformpädagogik das Thema „Vorschulerziehung“ ausblenden. Das gilt für die lange maßgebende, eine geradezu kanonische Wirkung entfaltende Textsammlung von Wilhelm Flitner und Gerhard Kudritzki⁸, aber auch für die Arbeiten von z.B. Hermann Röhrs, Jürgen Oelkers und Andreas

Flitner⁹, um nur die mutmaßlich bekanntesten Beiträge zu nennen. Bei Wolfgang Scheibe findet sich eine gute Seite zum Thema „Spiel und Kindergarten“.¹⁰ Allenfalls stoßen wir auf Maria Montessori und ihre Kinderhäuser, die dann aber nicht in den Kontext der vorschulpädagogischen Debatten eingerückt, sondern meist – historisch übrigens unzutreffenderweise! – unter dem Stichwort „Erziehung vom Kinde aus“ verhandelt werden. In den vereinzelt vorliegenden historischen Gesamtdarstellungen zur Vorschulpädagogik wird kaum einmal der Bezug zur Reformpädagogik hergestellt, so dass das Thema „Reformpädagogik und Vorschulerziehung“ als weithin unbearbeitetes Feld bezeichnet werden muss.

Doch auch wenn sie bislang nicht im Mittelpunkt der erziehungsgeschichtlichen Aufmerksamkeit gestanden hat, hat es sie natürlich gleichwohl gegeben: eine Reformdiskussion auf dem Felde der außerfamilialen vorschulischen Erziehung. Welches war der realgeschichtliche Hintergrund, wie sahen die Rahmenbedingungen dieser Debatten aus?

2. Zur Entwicklung der außerfamilialen vorschulischen Erziehung 1890 bis 1933

Ohne an dieser Stelle in die mitunter sehr kontrovers geführte Debatte um die chronologischen Grenzen der Reformpädagogik eintreten zu wollen, nehmen wir im Folgenden den Zeitraum ab den 1890er Jahren bis in die frühen 1930er Jahre hinein in den Blick.¹¹ Dass es sich hierbei um die

3 F.-X. Eggersdorfer, *Moderne Reformpädagogik und christliche Erziehungsweisheit. Askese und Erziehung*, in: *Pädagogische Zeitfragen. Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der Erziehung*, hg. v. d. Redaktion des „Pharus“. Neue Folge, H. 2, Donauwörth 1910.

4 Vgl. S. Behn, *Tagung des Pädagogischen Kongresses in Weimar. 7.-9. Oktober 1926*, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 3(1927), S.1-10; zum Hintergrund des Kongresses vgl. F.-M. Konrad, *Grenzen der Erziehung? Zur „Revision der pädagogischen Bewegung“ in den Erziehungsdebatten der Weimarer Republik*, in: *Neue Sammlung* 33(1993)4, S.581.

5 Vgl. exempl. F. Karsen, *Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme*, Leipzig 1923, S.16.

6 F. Hilker (Hg.), *Deutsche Schulversuche*, Berlin 1924.

7 A. Rude, *Die Neue Schule und ihre Unterrichtslehre*, Bd. 1, Osterwieck/Harz/Leipzig 1932⁴.

8 Vgl. *Die deutsche Reformpädagogik*, hg. v. W. Flitner u. G. Kudritzki, 2 Bde., Stuttgart 1984⁴.

9 A. Flitner, *Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts*, erw. Neuausg., München/Zürich 1999; J. Oelkers, *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*, Weinheim/München 1996³; H. Röhrs, *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt*, Weinheim 1998⁵.

10 Vgl. W. Scheibe, *Die reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Eine einführende Darstellung*, Weinheim/Basel 1999¹⁰, S.66f.

11 Vgl. vertiefend z.B. F.-M. Konrad, *Der Kindergarten. Seine Geschichte von den Anfängen bis in die Gegenwart*, Freiburg/B. 2012², S.109-154; J. Reyer, *Von der Anstalt zur „Lebensform“*. Die Reform des Kindergartens zwischen 1890 und 1930, in: F.-M. Konrad (Hg.), *Kindheit und Familie. Beiträge aus in-*

eigentliche Epoche der „neuropäischen Erziehungsbewegung“ (Peter Petersen) gehandelt hat, dürfte, wenn nicht unbestritten, so doch unter Erziehungshistorikern mehrheitsfähig sein.

Öffentliche Vorschulerziehung in den nach Ausstattungsstandard, Betreuungsrelation, Öffnungszeiten, Finanzierungsart usw. höchst unterschiedlichen Kinderbewahranstalten, Kleinkinderschulen und Kindergärten, das war in dem hier ins Auge gefassten Zeitraum ein Minderheitenprogramm. Seriösen Quellen zufolge hat die Besuchsquote noch im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts nur rd. 13% der infrage kommenden Altersjahrgänge betragen und sich bis ans Ende der Weimarer Republik nicht nachdrücklich erhöht. Immerhin hatte das Kaiserreich einen wahren Gründungsboom an Einrichtungen erlebt, der die Mitte des 19. Jahrhunderts noch bei nur einem einzigen mageren Prozent liegende Besuchsquote auf den besagten Wert anwachsen ließ. Nicht zuletzt war diese, wenn auch im Blick auf das Ergebnis eher bescheidene Steigerung der Besuchsquote das Resultat zunehmenden allgemeinen Interesses an der öffentlichen Kleinkinderziehung und der zunehmenden staatlichen Einflussnahme auf dieselbe, wobei aus den besagten Werten keine falschen Schlüsse gezogen werden dürfen: Sowohl der objektive Bedarf als auch die tatsächliche Nachfrage waren bedeutend höher. Der nach wie vor geringe Versorgungsgrad rührte schlicht aus einem Mangel an Angeboten. Bestenfalls von Nachbarn und älteren Geschwistern betreut zu werden, wenn nicht aufsichtslos die Tage zu verbringen, das war und blieb für die meisten kleinen Proletariatskinder die Realität.

Die Jahre des Kaiserreichs¹² sind Jahre des Umbruchs gewesen. Nicht nur ein starkes Bevölkerungswachstum war zu verzeichnen – von rd. 40 Millionen 1871 auf knapp 68 Millionen Menschen am Vorabend des Ersten Weltkrieges –, auch die Mobilität der Bevölkerung wuchs: Um 1900 lebte fast die Hälfte der Deutschen nicht mehr in ihrem Geburtsort, sondern war in eines der aufstrebenden Industriezentren abgewandert.

Die herrschenden Eliten sahen sich herausgefordert, mit diesen und anderen Folgen der zweiten Hochindustrialisierung fertig zu werden.

Auf der politischen Ebene galt es dem Aufstieg von Gewerkschaften und SPD zu Massenorganisationen mit hoher Mobilisierungswirkung zu begegnen, im sozialen Bereich musste eine Antwort gefunden werden auf die (um des Überlebens der Familien willen notwendige) aushäusige Erwerbstätigkeit der Mütter und die daraus resultierende Erosion der Sozialisationskraft proletarischer Familien. Während die Sozialgesetzgebung als politischer Antwortversuch verstanden werden kann, stellte das wachsende behördliche Engagement in Sachen öffentliche Kleinkinderziehung einen Beitrag zur Lösung der „sozialen Frage“ dar. Beide Interventionen folgten derselben Logik, nämlich einstmals wie selbstverständlich von der Familie erbrachte Leistungen (Versorgung im Falle von Alter und Krankheit bzw. Erziehung der kleinen Kinder), die diese unter den Bedingungen des Arbeiterlebens nicht mehr zu gewährleisten in der Lage war, zu substituieren. Vor diesem Hintergrund überrascht nicht, dass nicht allein die Sozialdemokraten die staatliche Verantwortung für die öffentliche Kleinkinderziehung annahmten, sondern zuletzt auch, nämlich 1913, die konservative Fraktion in der ersten Kammer des preußischen Landtags gefordert hat, „in Zukunft alljährlich einen Fonds zur Unterstützung der auf die Bekämpfung des Kinderelends gerichteten charitativen Unternehmungen bereitzustellen.“¹³ Die weitgehend fehlende Finanzierung aus öffentlichen Mitteln war bis dato tatsächlich ein nicht unbedeutender Hemmschuh der Entwicklung und darüber hinaus ein Indikator für die Abwesenheit des Staates in der öffentlichen Kleinkinderziehung gewesen. Die öffentliche Kleinkinderziehung galt, solange man sie für eine vorübergehende und randständige Erscheinung gehalten hat, bei der Privatwohltätigkeit als gut aufgehoben, allenfalls halfen die Kommunen, wo erforderlich, aus. Je mehr sich jedoch die Erkenntnis durchsetzte, auf Dauer nicht ohne Einrichtungen der öffentlichen Kleinkinderziehung auskommen zu können, musste sich

terdisziplinärer und kulturvergleichender Sicht, Münster u.a. 2001, S.23-50.

12 Vgl. z.B. H.-P. Ullmann, Das Deutsche Kaiserreich 1871-1918, Frankfurt/M. 1995.

13 Zit. in: B. Müller, Öffentliche Kleinkindererziehung im Deutschen Kaiserreich. Analysen zur Politik der Initiierung, Organisierung, Nationalisierung und Verstaatlichung vorschulischer Anstalten, Weinheim 1989, S.454.

der Staat engagieren. Worin bestand nun dieses in den letzten Jahrzehnten des Kaiserreichs auch faktisch zunehmende staatliche Engagement?

Im Wesentlichen können hier die folgenden Aspekte genannt werden:

- *Erstens* die Schaffung eines speziell auf Kinder und Jugendliche zugeschnittenen eigenständigen Rechtsbezirks, sprich: die wenigstens basale Etablierung eines Kinder- und Jugendhilferechts.¹⁴ Als Impulsgeber für die Zeit nach der Jahrhundertwende ist hier das Bürgerliche Gesetzbuch (BGB) von 1900 zu nennen, das eine zuvor unbekannte allgemeine, am Kindeswohl orientierte und präventiv wirkende staatliche Fürsorgepflicht für alle Minderjährigen, also auch für die Kinder, konstituierte. In den großen Städten des Reiches wurden mit den ersten Jugendämtern die Grundlagen für eine behördliche Infrastruktur gelegt, der künftig auch die öffentliche Kleinkinderziehung zugeordnet sein würde.
- *Zweitens* die Professionalisierung des Personals in den Einrichtungen durch die Organisation und Lizenzierung der Ausbildung. Regierungen und Behörden hatten begriffen, dass unter den Bedingungen eines auf Dauer gestellten Angebots die öffentliche Kleinkinderziehung nicht länger als minderwertiger Familienersatz zu behandeln war, sondern deren Qualität gesteigert werden musste. Nachdem 1898 eine Petition des Bundes Deutscher Frauenvereine an die deutschen Länderregierungen, die die staatliche Lizenzierung der Kindergärtnerinnenausbildung zum Gegenstand hatte, noch unbeantwortet geblieben war, entschloss sich Preußen, das auch hier wieder eine Vorreiterrolle spielte, 1908 im Rahmen der Neuorganisation des höheren Mädchenschulwesens zur Einrichtung eines an das Lyzeum angeschlossenen Ausbildungsganges zur Kindergärtnerin, der den Wünschen und Bedürfnissen der höheren Töchter des Bürgertums entsprach. 1911 kamen, ebenfalls in Preußen, die ersten staatlichen Richtlinien und Prüfungsordnungen heraus. Die äußeren Rahmenbedingungen und die inhaltlichen Minimalanforderungen an die

Ausbildung waren damit verbindlich gesetzt. Neben den konfessionellen sowie den Seminaren des Fröbelverbands – in beiden Fällen privat getragene Ausbildungseinrichtungen – entstanden jetzt vermehrt kommunale oder sogar staatliche Seminare. Parallel dazu verbesserten sich die (freilich nach wie vor bescheidenen) Einkommensperspektiven der Kindergärtnerin.

- *Drittens* entschloss sich der Staat wenigstens zur Mitfinanzierung der öffentlichen Kleinkinderziehung, die bis dahin aus Mitteln privater (meist konfessionell ausgerichteter) Trägervereine, aus Spendengeldern, Stiftungen, kommunalen Armenpflegefonds, Kirchenprüfunden u.Ä. sowie aus den Elternbeiträgen finanziert worden war. Als Katalysator hat hier der Erste Weltkrieg gewirkt. An dessen Ende erhielt fast die Hälfte aller Kleinkinderinstitutionen finanzielle Zuwendungen aus der Staatskasse, weil sie Betreuungsplätze für die Kinder der in der Rüstungsindustrie eingesetzten Mütter zur Verfügung stellten.

Versucht man den hier zur Diskussion stehenden Zeitraum als Einheit zu sehen, dann fallen über die Epochenschwelle des Jahres 1918 hinweg vor allem die Kontinuitäten ins Auge. Bezüglich der wachsenden staatlichen Einflussnahme auf die öffentliche Kleinkinderziehung heißt das: Ganz am Anfang der Weimarer Republik hat es sogar den ernsthaften Versuch gegeben, nach dem Vorbild der Schule auch den vorschulischen Bereich ausschließlich als Staatsaufgabe zu definieren. Damals hat sich die in den ersten Jahren der jungen Demokratie einflussreiche politische Linke erneut bemüht, den Kindergarten zur Vor- und Unterstufe des allgemeinen Schulwesens und folglich seinen Besuch obligatorisch zu machen. Schon seit dem Gothaer Parteitag 1896 standen unter anderen auch Probleme der Kleinkinderziehung auf der sozialdemokratischen bildungspolitischen Agenda. Erstmals auf der Frauenkonferenz 1904 in Bremen, und dann immer wieder – nämlich: auf dem Parteitag in Jena 1905, 1906 auf ihrem ausschließlich Bildungsfragen gewidmeten Mannheimer Parteitag sowie ein Jahr später in Essen¹⁵ – forderten die führenden Familien- und

14 Vgl. C. Hasenclever, *Jugendhilfe und Jugendgesetzgebung seit 1900*, Göttingen 1978.

15 Allerdings muss angemerkt werden, dass die öffentliche Kleinkinderziehung zu dieser Zeit auch in der SPD hinter Fragen des Kinderschutzes sowie der

Bildungspolitiker/innen der SPD im Rahmen ihrer Einheitsschulkonzeption den, wie die Schule, weltlichen, verpflichtenden und unentgeltlichen Kindergarten sowie dessen Kommunalisierung.¹⁶ Hätten sich diese ursprünglich von *Clara Zetkin* (1857-1933), *Käte Duncker* (1871-1952) und *Heinrich Schulz* (1893-1946) federführend formulierten und über zwei Jahrzehnte hinweg unverändert verfochtenen Ideen¹⁷ durchsetzen lassen, dann hätte dies die öffentliche Kleinkinderziehung aus dem Fürsorgesektor herausgelöst und sie zu einem Teil des öffentlichen Bildungswesens werden lassen, womit der begonnene Prozess einer durchgreifenden Reform nach pädagogischen Maßgaben erst vollendet gewesen wäre. Die auf der im Juni 1920 in Berlin abgehaltenen Reichsschulkonferenz mehrheitlich

verabschiedeten Leitsätze – zwar nur empfehlenden Charakters, aber doch von erheblichem faktischem Einfluss auf die politischen Entscheidungsprozesse – postulierten jedoch entgegen anders lautender Ambitionen vieler Teilnehmer: „Das Recht und die Pflicht der Erziehung der Kinder im vorschulischen Alter liegen grundsätzlich bei der Familie.“¹⁸ Nur im Falle des Unvermögens der Eltern, dieser Verpflichtung gerecht zu werden, sollte öffentliche Kleinkinderziehung eintreten.

Das bedeutete nichts anderes als die Zementierung des Status Quo, nämlich öffentliche Kleinkinderziehung als sozialpädagogische Notfallmaßnahme. Die in Deutschland im vorschulischen Sektor traditionell starken kirchlichen Träger hatten im Bund mit den alten Eliten, soweit diese sich in den aufgeregten Anfangsjahren der Weimarer Republik überhaupt für Kindergartenfragen interessieren ließen, allen strukturellen Reformabsichten erfolgreich eine Absage erteilt. Ein Problem war sicher auch, dass es außerhalb des Einflussbereiches der Kirchen kaum unabhängige Ständesorganisationen des an den vorschulischen Einrichtungen tätigen Personals gab, die entsprechende Impulse hätten geben können. Zudem darf auch nicht übersehen werden, dass anfangs der 1920er Jahre der Zeitpunkt für einen grundsätzlichen Paradigmenwechsel schlecht gewählt war, hätte doch die Eingliederung des Elementarbereichs ins öffentliche Bildungswesen angesichts der desolaten Lage der öffentlichen Haushalte realistisch kaum verwirklicht werden können. So verwundert es nicht, dass die Vertreter der Kommunen in den einschlägigen Diskussionen zu den eifrigsten Befürwortern der bestehenden Verhältnisse gehörten. Die Beendigung eines, wie sich gerade in unseren Tagen immer wieder bestätigt, insgesamt wenig zukunftsträchtigen (Sonder-)Weges scheiterte also gleichermaßen an den Eigentümlichkeiten der deut-

Forderung nach einer Einschränkung der Mütterarbeit, also Maßnahmen zur Unterstützung der Familie als dem ersten und natürlichen Ort der Kindererziehung, zurückstand. Zur sozialdemokratischen Bildungs- und Schulpolitik vgl. Ch. Uhlig, Reformpädagogik: Rezeption und Kritik in der Arbeiterbewegung. Quellenauswahl aus den Zeitschriften *Die Neue Zeit* (1883-1918) und *Sozialistische Monatshefte* (1895/97-1918), Frankfurt/M. u.a. 2006, S.45-56 et passim.

- 16 In der über das Lager der pädagogischen Linken hinaus bis weit ins bürgerliche Spektrum hinein geführten Debatte um die „Einheitsschule“ kann man einen der wenigen Schnittpunkte zwischen Schulreform einerseits und Kindergartenreform andererseits sehen (vgl. F.-M. Konrad, Sozialpädagogik und Volksschulreform. Paul Natorp in den schulpolitischen Kämpfen seiner Zeit, in: Zs. f. Sozialpädagogik 2, 2004, 4, S.345ff.); → Beiträge: Politische Parteien; Schule.
- 17 Vgl. z.B. Beiträge zur Geschichte der Vorschulerziehung, hg. v. E. Barow-Bernstorff u.a., Berlin 1986⁷, S.310ff. Zetkin und Duncker haben noch bis ans Ende des letzten Jahrzehnts des 19. Jahrhunderts die ausschließliche gesellschaftliche Verantwortung für die Kleinkinderziehung propagiert. Erst mit der Zeit anerkannten sie den eigenständigen Wert der Familienziehung neben dem Kindergarten. Im Ersten Weltkrieg schlossen sich Zetkin und Duncker dem Spartakus-Bund, später der KPD an. Schulz blieb SPD-Mitglied und war als Vizepräsident der Verfassungsgebenden Nationalversammlung sowie als Staatssekretär im Reichsinnenministerium der führenden Bildungspolitiker der SPD (zu Schulz vgl. P. Braune, Die gescheiterte Einheitsschule. Heinrich Schulz – Parteisoldat zwischen Rosa Luxemburg und Friedrich Ebert, Berlin 2004).

-
- 18 Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Amtlicher Bericht, erstattet vom Reichministerium des Innern, Neudruck, Glashütten i. Ts. 1972, S.694; vgl. ausf. F.-M. Konrad, Fürsorge oder Bildung? Zu den vorschulpolitischen Debatten auf der Reichsschulkonferenz 1920, ihren Hintergründen und Folgen, in: Zs. f. Sozialpädagogik 5(2007)1, S.37-50.

schen Trägerlandschaft wie an der aktuellen ökonomischen Misere.

Jedenfalls war es vor diesem Hintergrund nicht überraschend, dass der Gesetzgeber bei der Verabschiedung des „Reichsgesetzes für Jugendwohlfahrt“ (RJWG) 1922 die öffentliche Hand nur in subsidiärer Weise verpflichten mochte, die Kommunen als Anbieter von Kindergartenplätzen also nur für den Fall ins Spiel kamen, dass die privaten Träger die Nachfrage nicht würden bedienen können. In der Realität entließ das die Kommunen aus der Verantwortung, denn – wie schon gesagt – auf Grund des fürsorglichen Charakters der außerfamilialen Kleinkinderziehung war ja für den Normalfall nicht gefährdeter familialer Erziehung und Sozialisation kein Kindergartenbesuch vorgesehen und folglich ein einklagbarer Anspruch auf einen Kindergartenplatz nicht gegeben. Auch daraus erklärt sich die oben erwähnte Stagnation in der Kindergartenbesuchsquote, an der alle Bemühungen insbesondere sozialdemokratischer und kommunistischer Kommunalpolitiker¹⁹ in den 1920er Jahren wenig zu ändern vermochten. Immerhin unterwarf das RJWG (soweit die Übernahme Gesetze der Länder, was das Einführungsgesetz des RJWG von 1924 ausdrücklich zuließ, nicht etwas anderes bestimmten) ohne Ausnahme alle Einrichtungen, mithin auch die privat geführten, der öffentlichen Kontrolle durch die Jugendämter (→ Beitrag: Sozialpädagogik).

Während also für die Weimarer Zeit auf der strukturellen Ebene allenfalls von der Vollendung schon früher begonnener Entwicklungen berichtet werden kann, sind die inhaltlichen, die pädagogischen Reformdiskussionen umso vielfältiger, kontroverser und lebendiger verlaufen. Der äußeren Stagnation korrespondierte ein Aufbruch in den Einrichtungen selbst. Dabei hatten sich alle Reformideen am herrschenden kleinkindpädagogischen Modell der Fröbelpädagogik abzuarbeiten.

3. Aspekte der Fröbelpädagogik und der Fröbelreform

Im Jahre 1839 hatte Friedrich Fröbel im thüringischen Bad Blankenburg eine „Kindergarten“ genannte „Spiel- und Beschäftigungsanstalt“ für Kinder „aller Stände“ eröffnet. Diese Einrichtung sollte zum Ausgangspunkt einer einzigartigen Bewegung zur pädagogischen Reform der Kleinkinderziehung mit weltweiter Ausstrahlung werden. Mit dem Ansatz Fröbels war erstmals in der Geschichte der christlichen Kleinkinderziehung ein Modell des Umgangs mit kleinen Kindern verfügbar, das im Verhältnis zu dem häufig geistlosen Verwahrbetrieb der Bewahranstalten und Kleinkinderschulen pädagogischen Ansprüchen zu genügen versuchte. Im Mittelpunkt dieses von Fröbel entwickelten pädagogischen Ansatzes stand der Umgang der Kinder mit den berühmten Spielgaben – dem Ball, der Kugel, der Walze und dem mehrfach geteilten Würfel. Zu den sein Modell ergänzenden so genannten Beschäftigungsmitteln – dem Erbsenlegen, dem Streifenschneiden aus Karton und Papier, dem Flechten und Ausstechen usw. –, den Bewegungsspielen und schließlich der Gartenarbeit, hat sich Fröbel selbst nur am Rande geäußert. Das meiste davon, so wie auch der (später) so genannte Fröbel-Baukasten, ist erst von seinen Schüler/innen ausgearbeitet worden.

Zu diesen frühen Anhänger/innen, die schon im Jahrzehnt nach Fröbels Tod (1852) zu festen organisatorischen Strukturen bis hin zu einem (in seiner Wirksamkeit allerdings zunächst auf Thüringen beschränkten) Deutschen Fröbel-Verein, 1862 gegründet, fanden, gehörte als treibende Kraft die Baronin *Bertha von Marenholtz-Bülow* (1810-1893). Die Genannte verstand es zum einen durch eine intensive Reisetätigkeit in Deutschland und im westeuropäischen Ausland die Ideen Fröbels bekannt zu machen. Zum andern „übersetzte“ sie im Rahmen eigener Publikationen den ob seiner philosophischen Begründungsfiguren nicht eben einfach zu verstehenden Fröbel einem breiten Publikum. Vielfach, und das gilt insbesondere für die Auslandsrezeption, haben die interessierten Zeitgenossen gar nicht Fröbel selbst, sondern diesen durch

19 Auf Reichsebene hat die KPD in den 1920er Jahren verschiedentlich die Initiative für ein Kindergartenpflichtgesetz ergriffen.

Marenholtz-Bülow²⁰ bzw. durch andere Adepten seiner Lehre kennengelernt.

Allerdings wurde Marenholtz-Bülow ihrer Interpretation der Fröbel-Lehre wegen bald schon Gegenstand kritischer Kommentare und konfliktreicher Auseinandersetzungen innerhalb der Anhängerschaft Fröbels. Nicht nur stand ihr Eintreten für den Kindergarten als einer gerade für Proletarierkinder geeigneten und dienlichen Einrichtung, die in der Gründung von „Volkskindergärten“ gipfelte, im Widerspruch zur tatsächlichen Verfassung des Kindergartens als einer Anstalt für Kinder bemittelter Eltern. Unter pädagogischen Gesichtspunkten folgenreicher war der Vorwurf des Schematismus und der Methodisierung, die Marenholtz durch ihre Weise des Umgangs mit den Spielgaben angeblich fördere.

Es war mit der Fröbel-Großnichte *Henriette Schrader-Breyman* (1827-1899) die zweite herausragende Repräsentantin der Fröbelbewegung des 19. Jahrhunderts, die an ihrer Gegenspielerin²¹ von Marenholtz-Bülow kritisierte, „dass ihr Kindergarten nur eine Kleinkinderschule ist, in dem die Fröbelschen Beschäftigungen schulmäßig getrieben und von schulmäßig gebildeten Kindergärtnerinnen gelehrt werden.“²² Tatsächlich sind, von Marenholtz angeregt, Kindergartenpädagogiken erschienen, die, wie Handbücher zu benutzen, die Fröbelpädagogik auf den schulmäßigen Umgang mit den Spielgaben und den übrigen Handlungselementen reduzierten.²³

Wenn um die Wende zum 20. Jahrhundert der Betrieb in den Fröbel-Kindergärten bei den an Erziehungsfragen des kleinen Kindes interessierten Zeitgenossen tatsächlich vielfach einen

im Schablonenhaften erstarrten Eindruck hinterließ und damit die anfangs so hohen Erwartungen an die Fröbel-Pädagogik in Frage gestellt waren, dann darf das allerdings nicht dem Marenholtzschen Wirken allein angelastet werden, das damit in seiner Bedeutung überschätzt würde. Neben der schon erwähnten schwer verständlichen romantischen Philosophie, die den pragmatischen Kern der Fröbel-Pädagogik umrahmte und der im Blick auf diesen methodischen Kern am besten mit regelhaften und formalisierten Anwendungsweisen zu begegnen war, ist das starke Interesse der fortschrittlichen Volksschullehrerschaft, das die Fröbelpädagogik von Anfang an begleitet hat, zu berücksichtigen. Die an einer gründlichen Reform der Volksschule interessierten Lehrerkreise strebten die enge Verzahnung von Kindergarten und Eingangsklasse der Volksschule an, und dafür schien ihnen die Fröbel-Pädagogik vorzüglich geeignet.²⁴ Dass sich unter solchen Umständen eine Praxis in den Kindergärten etablieren konnte, die bis in Äußerlichkeiten hinein (Stundenpläne!) dem Schulbetrieb nachempfunden war, darf aus diesem Grunde nicht überraschen.

Bedeutsam ist dieser Sachverhalt aber auch, weil sich in diesem Punkt die in der Fröbelbewegung virulente Kritik mit den allgemeinen Reformdiskursen schnitt. Es war nämlich ein Protagonist der Kunsterziehungsbewegung, der Königsberger Kunsthistoriker *Konrad Lange*, der vor dem Hintergrund damals in der Kunsterziehungsbewegung populärer Ideen über die natürliche und dem Künstlerischen verwandte Schöpferkraft des Kindes am Fröbel-Kindergarten missbilligte, dass die Erziehung dort sehr häufig „in Abrichten und Drillen ausartet, dass die selbständige Initiative durch die fortwährende Anregung von außen vernichtet oder wenigstens geschwächt wird.“²⁵ Die Spielgaben Fröbels akzeptierte Lange nur unter dem Aspekt der so genannten „Lebens- und Gebrauchsformen“, also dem Umgehen mit den verschieden geteilten Würfeln in der Absicht, Gegenstände

20 Vgl. z.B. B. von Marenholtz-Bülow, *Die Arbeit und die neue Erziehung nach Fröbels Methode*, Berlin 1866.

21 Mit der sie allerdings den Gedanken des „Volkskindergartens“ teilte!

22 Zit. in J. Voß, *Geschichte der Berliner Fröbelbewegung*, Weimar 1937, S.130.

23 Zu denken ist etwa an die ab den 1870er Jahren in vielen Auflagen bis ins beginnende 20. Jahrhundert hinein erschienene Veröffentlichung des Leiters des Gothaer Lehrerinnenseminars und Gründers des ersten Fröbel-Vereins August Köhler (*Die Praxis des Kindergartens. Theoretisch-praktische Anleitung zum Gebrauche der Fröbel'schen Erziehungs- und Bildungsmittel in Haus, Kindergarten und Schule*, 3 Bde., Weimar 1871ff.).

24 D. Franke-Meyer, *Kleinkindererziehung und Kindergarten im historischen Prozess. Ihre Rolle im Spannungsfeld zwischen Bildungspolitik, Familie und Schule*, Bad Heilbrunn 2011.

25 K. Lange, *Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend*, Darmstadt 1893, S.55.

des täglichen Lebens nachzukonstruieren (woraus sich der Baukasten entwickelt hat), weil dies gerade so viel realistische Wiedergabe der Außenwelt ermögliche, wie sie das Kind benötige, um den Prozess der Nachahmung und des freien Phantasiespiels in Gang zu setzen. Keine Frage, dass auch das Fröbelsche Netzzeichnen angesichts der Wertschätzung, die der freien Zeichen- und Kritzellust des Kindes entgegen gebracht wurde, nicht nur bei Lange, sondern in der gesamten frühen Kunsterziehungsbewegung bis weit in die Reihen des tonangebenden Herbartianismus hinein der Ablehnung verfiel.²⁶

Ermutig von dieser und weiterer ähnlich gelagerter Kritik seitens der Kunsterziehungsbewegung sammelte sich im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts um die Fröbel-Pädagog/innen und Fröbel-Forscher/innen *Fritz Halfier* (1878-1950), *Johannes Prüfer* (1882-1947), *Helene Klostermann* (1858-1935), *Hanna Mecke* (1857-1926) u.a.m.²⁷ eine anfangs als „Jungfröbelianer“ bezeichnete, später auch „neufröbelsche“ Richtung genannte und noch bis in die 1920er Jahre hinein aktive Gruppe oppositioneller und reformbereiter Fröbelanhänger/innen, die die herrschende Praxis in den Fröbel-Kindergärten und die „Fröbel-Orthodoxie“²⁸ der Mehrheitsströ-

mung kritisierte und dabei auch vor Kritik an Fröbel selbst nicht zurückschreckte. Verschiedentlich wurden „Reformkindergärten“ eingerichtet, wie z.B. ab 1910 in München, wo man unter der wohlwollenden Anteilnahme *Georg Kerschensteiners* und unter der Leitung der sozialdemokratischen Lehrerin *Margarete Kampffmeyer* versuchte, arbeitsunterrichtliche Prinzipien in den Kindergarten einzuführen, aber auch schon die Dreijährigen eine Fremdsprache erlernen ließ.²⁹ Meist wurde jedoch im Sinne der Impulse, wie sie die Kunsterziehungsbewegung gegeben hatte, einfach dem freien Spiel mehr Raum gewährt, der Umgang mit den Spielgaben aus dem engen Korsett der Fröbel-Marenholtzschen Vorgaben befreit, das monotone, gelegentlich geradezu stupide Werkeln mit den Beschäftigungsmitteln eliminiert, wurden neue Materialien wie Knetmasse und Plastilin eingeführt. Mit anderen Worten: Die tägliche Praxis in diesen Kindergärten wurde freier und ungezwungener.

Zuspruch erfuhr diese Reformbewegung aus der Wissenschaft. Und zwar betraf dies zunächst die Vertreter der geistes- oder kulturwissenschaftlichen Schule Diltheys. So wünschte sich *Eduard Spranger* (1882-1963), ab 1923 zweiter Vorsitzender des Deutschen Fröbelverbandes, im letzten Kriegsjahr 1918, „dass man im Kindergarten an der exakten Gestalt seiner Spielgaben festhielte, ohne sklavische Treue im einzelnen“.³⁰ Spranger war es auch, der die Fröbelianer/innen vor der gelegentlich – nicht nur bei Konrad Lange – sehr weitgehenden Kritik seitens der Kunsterziehungsbewegung in Schutz nahm und im Gegenzug die Kunsterziehungsbewegung mit ihren „oft wüsten Kritzeleien des ganz ungebundenen Zeichens“³¹ anging. Vielmehr plädierte Spranger dafür, dass das Kind auch im Phantasiespiel „feste Formen“ nicht entbehren dürfe, und zur Erreichung dieses Ziels seien die Spielgaben wie geschaffen. Nur sollten sie, wie gesagt, eben nicht in sklavischer Weise zur Anwendung kommen. Das traf sich exakt mit dem, was auch die Reformen wollten.

26 So meinte der Jenenser Herbartianer Wilhelm Rein, man solle „die Kinder, in dem Drang, zu malen, ... nicht stören“ und solle „nicht allzufrüh ihre zeichnerischen Versuche in ein Schema zwingen und schulmäßig behandeln wollen“. Immerhin akzeptierte er das Fröbelsche Stäbchenlegen als phantasieanregend. (W. Rein, Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend, in: Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 26, 1894, S.118); vgl. F.-M. Konrad, Wilhelm Reins Theorie und Praxis der ästhetischen Erziehung – Ein Beitrag zum Ende eines herbartianisch fundierten allgemeinpädagogischen Systems, in: Th. Fuhr/K. Schultheis (Hg.), Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn/Obb. 1999, S.32-54.

27 Zu diesen (und anderen) Vertretern/innen der Fröbelbewegung vgl. die Beiträge in: H. Heiland, Fröbelforschung heute. Aufsätze 1990-2002, Würzburg 2003.

28 Zu den Ursprüngen dieses Konflikts vgl. E. Denner, Das Problem der Orthodoxie in der Fröbel-Nachfolge. Ein Beitrag zur Theoriegeschichte des Kindergartens im 19. Jahrhundert, Diss. Phil., Erlangen 1983.

29 Vgl. A. Huth, Ein Jahr Kindergartenarbeit. Ein Buch für alle Freunde des Kleinkindes, Leipzig 1917.

30 E. Spranger, Was bleibt von Fröbel?, in: Der Kindergarten 59(1918), S.98.

31 Ebd., S.96.

Weniger auf die aktuelle pädagogische Praxis in den Fröbel-Kindergärten als vielmehr auf den pädagogischen Klassiker Friedrich Fröbel bezogen sich die Ausführungen Herman Nohls. Allerdings durfte dessen von Zustimmung getragene Auseinandersetzung mit der historischen Gestalt Fröbels von den Reformen/innen durchaus auch als Unterstützung ihres eigenen Willens begriffen werden. Schließlich hat *Nohl* (1879-1960) den thüringischen Pädagogen der „Deutschen Bewegung“ zugeordnet, einem geistesgeschichtlichen Phänomen, das sich im deutschen Idealismus formiert haben sollte, und – genau wie Fröbel – die Bedeutung des tatkräftigen Lebens vor allem Rationieren betont habe. Nohl hat die Anlässe zur Formierung dieser „deutschen Bewegung“ in den spezifischen Generationserfahrungen „der um 1770 geborenen Generation“ verortet, die in ihrer Jugend „im Banne der Aufklärung“ gestanden, dann aber unter dem Eindruck von Romantik und Idealismus „eine Befreiung“ erfahren habe.³² Dies alles trifft auf den 1780 geborenen Fröbel zu. Die vorerst letzte Manifestation dieser geistesgeschichtlichen Bewegung sei, so Nohl, u.a. in der aktuellen „Reformpädagogischen Bewegung“ zu sehen. So war Fröbels Pädagogik, jedenfalls was deren Interpretation durch die „neufröbelische“ Richtung betraf, bei Nohl unversehens zu einem Teil der Reformpädagogik geworden.

Freilich geschah dies um den Preis, die Irrationalismen der Fröbel-Pädagogik ausdrücklich thematisieren zu müssen, was natürlich jederzeit den Vorwurf mangelnder Zeitgemäßheit provozieren konnte: Ließen sich einer in romantischem Geist entworfenen Pädagogik tatsächlich Antworten auf (kleinkind-)pädagogische Fragen des 20. Jahrhunderts abgewinnen? In dieser Situation erwies es sich als vorteilhaft, dass sich auch die empirische Richtung in den Erziehungswissenschaften, d.h. die Entwicklungspsychologie bzw. die Kinderforschung oder

auch Kinderpsychologie, wie die Termini in der Zeit lauteten, auf die Seite Fröbels, des Fröbel-Kindergartens und nicht zuletzt der Fröbel-Reformer/innen schlug.

Dabei kann von einem eigentlichen Eingehen der kinderpsychologischen Forschung auf die Probleme des Kindergartens vor den 1920er Jahren noch kaum gesprochen werden. Die Gründe hierfür dürfen u.a. in den Forschungsthemen gesucht werden, wie sie von den Kinder- und Entwicklungspsychologen nach der Jahrhundertwende im größeren Kontext der experimentellen Psychologie bzw. der experimentellen Pädagogik³³ – die disziplinäre Zuordnung war noch alles andere als eindeutig – bearbeitet wurden: der kindlichen Sprachentwicklung, der kognitiven Entwicklung, der Phantasietätigkeit, dem zeichnerischen Ausdrucksvermögen des Kindes usw. Forschungen, wie insbesondere die zuletztgenannte, wurden zwar in der Kunsterziehungsbeziehung gern aufgegriffen, der ins Schulmäßige abgedriftete Fröbel-Kindergarten konnte damit jedoch wenig anfangen, von den allem Pädagogischen eher fernstehenden Bewahranstalten, die es ja auch noch gab, und auch den christlichen Kleinkinderschulen, deren Erziehungspraxis um Gebete, biblische Geschichten und fromme Sprüche kreiste, ganz zu schweigen.

Das änderte sich in den 1920er Jahren. Die gestiegene Bedeutung der öffentlichen Kleinkinderziehung, die sich zwar noch nicht in wachsenden Besuchsquoten, wohl aber in vermehrter behördlicher Zuwendung niederschlug, stimulierte die Suche nach professionellen Lösungen. Nicht nur im Kindergarten, aber eben auch dort, „nahm das Bedürfnis zu, über Fortschritte der Kinderpsychologie informiert zu werden.“³⁴ Die Kindergärtnerinnen suchten die Expertise, und die

32 Nohl hat diesen Gedanken in einer Reihe von Aufsätzen in den 1910er und 1920er Jahren entwickelt. Zuerst: H. Nohl, Die Deutsche Bewegung und die idealistischen Systeme (zuerst 1911), wieder abgedr. in: ders., Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt/M. 1949, S.28-38; zum romantischen Kontext Fröbels vgl. O. F. Bollnow, Die Pädagogik der deutschen Romantik. Von Arndt bis Fröbel, Stuttgart 1977³.

33 Vgl. C. Hopf, Die experimentelle Pädagogik. Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts, Bad Heilbrunn/Obb. 2004; den internationalen Kontext umfassend aufarbeitend, wenn auch in mancher Hinsicht problematisch M. Depaepe, Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA 1890-1940, Weinheim 1993.

34 H. Hetzer, Kinder- und jugendpsychologische Forschung im Wiener Psychologischen Institut von 1922 bis 1938, in: Zs. f. Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 14(1982)3, S.188.

Vertreter/innen der Forschung begannen sich ihrerseits durch das Abfassen von kleinkindpädagogischen Lehrbüchern, durch die Mitarbeit in den Träger-Verbänden, durch Fortbildungsangebote u.Ä.m. aktiv um die kleinkindpädagogischen Probleme zu kümmern. Unter diesen Umständen half es der Fröbelpädagogik natürlich und verschaffte ihr im anhebenden Konkurrenzkampf auf vorschulpädagogischem Feld³⁵ einen Vorteil, dass die Kinderpsycholog/innen in Fröbel den „erste[n] eigentliche[n] Entwicklungspsychologe[n] des Kindes und ... eine[n] der ersten, die den Bildungsprozess als solchen nachdrücklich als Gegenstand psychologischer Erwägungen sahen“, glaubten erblicken zu können, wie *Martha Muchow* (1892-1933), in Hamburg Mitarbeiterin William Sterns und eine der Schlüsselfiguren des sich etablierenden Diskurses zwischen Fröbelbewegung und Kinderpsychologie, schrieb.³⁶ So habe – um nur ein Beispiel zu geben – Fröbel erkannt, wie das Neugeborene zunächst in einem Zustand der ungeschiedenen Gesamtwahrnehmung lebe, in der noch nicht zwischen dem Ich und einem Anderen unterschieden werde, und er habe als die wesentliche Aufgabe des Kleinkindalters die allmähliche Herauslösung des Kindes aus dieser symbiotischen Beziehung bestimmt und darauf seine Theorie der Spielgaben begründet. Wenn etwa die Mutter mit ihrem Kind das Ballspiel treibe, also dem Kind das Bällchen vorhalte, um es ihm, beim Versuch, zuzugreifen, schnell wieder zu entziehen, ermögliche dies „die fundamentale geistige Leistung der Wahrnehmung eines Gegenstandes, eines von ihm getrennten, selbständigen Etwas langsam [zu] vollziehen.“³⁷

Dass die ersten Adressat/innen dieser und anderer ähnlich begründeter positiver Stellungnahmen zugunsten der Fröbelpädagogik zweifellos die Fröbelreformer/innen waren, zeigen schon im Ersten Weltkrieg die Forschungen *Otto Scheibners* (1877-1961), der 1916 die vermutlich früheste empirische Untersuchung

zum Umgang der Kinder mit den Fröbelschen Spielgaben durchgeführt hat und bezüglich des Bauens mit dem Baukasten beobachten konnte: „Das Bauen nach der Vorlage wird von den Kindern im allgemeinen nicht mit der Freudigkeit begrüßt wie die Aufgabe ‚baue, was du willst‘.“³⁸ Was Scheibner hier noch wertungsfrei konstatierte, rief ein Jahrzehnt später die heftigste Kritik z.B. des von der Ganzheitspsychologie Felix Krügerscher Provenienz her kommenden und auch als dessen Nachfolger an der Universität Leipzig wirkenden Hans Volkelt am „orthodoxe[n] Fröbelianertum“ hervor, „das Fröbels reiche und fruchtbare ganzheitspsychologische Ahnungen nicht verstand und Fröbels damit übereinstimmende pädagogische Kernforderungen, darunter die der möglichst schöpferischen Freiheit des gestaltenden Kindes, vergessen hat.“³⁹ Martha Muchow dagegen bekannte schlicht – und wollte damit vermutlich nichts anderes als ihr Einverständnis mit der Fröbel-Reformbewegung signalisieren –, sie habe das Fröbel-Buch Fritz Halfters „wohl zu fast drei Vierteln schon zweimal gelesen.“⁴⁰

4. Zur äußeren Entwicklung der Fröbelbewegung

Der Erfolg der Fröbel-Pädagogik beruhte nicht zuletzt auf der von Anfang an durch die Fröbel-Anhänger/innen systematisch betriebenen Organisationsarbeit. Dazu bediente man sich des 1873 als Dachverband regionaler Fröbelverbände ins Leben gerufenen Deutschen Fröbelverbandes (DFV). Fröbelvereine mit lokalem oder

35 Vgl. zum Folgenden die Abschnitte dieses Beitrags, die sich mit dem Aufkommen der Montessori-Pädagogik befassen!

36 M. Muchow, Friedrich Fröbels kinder- und bildungspsychologische Anschauungen und die moderne Psychologie, in: *Der Kindergarten* 68(1927), S.167.

37 Ebd., S.172.

38 O. Scheibner, Mitteilungen über das kindliche Bauen mit Klötzchen, in: *Zs. f. pädagogische Psychologie und Jugendkunde* 17(1916), S.34.

39 H. Volkelt, Pädagogische Anwendungen der genetischen Ganzheitspsychologie, in: Bericht über den 11. Kongress für experimentelle Psychologie in Wien vom 9.-13.4.1929, hg. v. H. Volkelt, Jena 1930, S.172. Hans Volkelt; Vertreter der Leipziger Schule der Ganzheitspsychologie, in den 1930er Jahren Leiter der Abteilung „Sozialpädagogische Berufe“ des Nationalsozialistischen Lehrerbundes und ab 1934 Vorsitzender des DFV, bewirkte durch seinen Rücktritt von diesem Amt 1938 die gewollte Selbstauflösung des DFV.

40 M. Muchow, Zu Fritz Halfters Lebensbild Friedrich Fröbels, in: *Der Kindergarten* 72(1931), S.309.

allenfalls regionalem Bezug waren bereits seit 1859 in lockerer Folge gegründet worden. Die Aufgabe des DFV bestand neben der Werbearbeit in der schon früh einsetzenden und Fröbel schnell nahezu unantastbar werden lassenden Traditionspflege. Nach 1900 geschah dies z.B. durch die Einrichtung einer Fröbel-Gedenkstätte in Bad Blankenburg. Hinzu kam die Fortbildung der in den Fröbel-Kindergärten tätigen Kindergärtnerinnen auf regelmäßig durchgeführten großen Versammlungen und mittels des bereits seit 1860 erscheinenden Fachorgans „Der Kindergarten“.

Überhaupt hat sich die Fröbel-Bewegung in besonderer Weise um die Professionalisierung der Kleinkindpädagogik verdient gemacht. Wohl bestand mit Theodor Fliedners Diakonissenausbildung schon länger eine gewisse Vorbereitung auf die Tätigkeit in den christlichen Kleinkinderschulen.⁴¹ Die Kleinkinderschule konnte sich aber ihres engen religiösen und sozialdisziplinierenden Charakters wegen mit der trotz aller Romantizismen aufgeklärten Pädagogik eines Friedrich Fröbel kaum messen, auch wenn letztere – wie ausgeführt – im Laufe der Zeit einiges an Lebendigkeit eingeübt hatte. Impuls- und beispielgebend für die vor dem Ersten Weltkrieg intensiver werdenden Bemühungen des Staates auf dem Gebiet der Professionalisierung ist der DFV bereits 1874 mit der Gründung des Pestalozzi-Fröbelhauses in Berlin geworden, einer Art Modelleinrichtung in Sachen Ausbildung. Hinzu kam der einflussreiche Musterlehrplan von 1895⁴², der die Ausbildungsarbeit in den zu diesem Zeitpunkt mehr als zwei Dutzend Seminaren in Trägerschaft des DFV bestimmte.

Erwähnenswert ist auch die Zusammenarbeit, die sich Ende der 1920er Jahre zwischen dem Friedrich-Fröbel-Haus in Schweina und dem reformpädagogisch orientierten Verein „Volks-hochschule Thüringen“ (initiiert u.a. von Herman Nohl, Wilhelm Flitner und Reinhard Buchwald) ergeben hat. In so genannten „Mütterwochen“ war berufstätigen Frauen, die ihre

Kinder nach Schweina mitbrachten, um sie im örtlichen Fröbel-Kindergarten betreuen zu lassen, die Gelegenheit gegeben, Erholung und geistige Anregung zu erfahren. Letzteres geschah in Gestalt von Vorträgen und durch Hospitationen, in denen die Grundlagen der Fröbel-Pädagogik vermittelt wurden.⁴³ Für die Fröbel-Pädagogik waren derartige Angebote von Bedeutung, konnte so doch der Zusammenhang von Familie und Kindergarten besonders gepflegt und eingeübt werden.

Besonders wichtig zur Aufrechterhaltung des öffentlichen Interesses an der außerfamilialen Kleinkinderziehung allgemein und der Fröbel-Pädagogik im Besonderen war jedoch die politische Lobbyarbeit. Wie keine andere Interessengruppe hat der DFV die Ausgestaltung der öffentlichen Kleinkinderziehung als staatlich vollfinanzierte Eingangsstufe des allgemeinen Schulwesens propagiert – bis hin zur Reichsschulkonferenz von 1920 und den Debatten im Vorfeld des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes 1922. Hinter dieser Politik standen zum einen der Anspruch Fröbels, mit seinem Kindergarten eine Einrichtung zur elementaren Bildung und Erziehung aller und nicht nur der sozial benachteiligten Kinder, also eine Einrichtung der im wahrsten Sinne des Wortes allgemeinen Bildung geschaffen zu haben, sowie des Weiteren spezifische Interessen der bürgerlichen Frauenbewegung, mit denen die Fröbelbewegung ein enges Bündnis eingegangen war. Es war die schon erwähnte Henriette Schrader-Breymann, die das Schlagwort von der „geistigen Mütterlichkeit“ geprägt und damit der Frauenbewegung eine Formel zur Verfügung gestellt hat, mit der sich die Berufsaspirationen der Frauen auf allen Feldern pädagogischen Handelns als genuin weibliche begründen ließen. Der Fröbelsche Kindergarten erfüllte in idealer und exemplarischer Weise den Anspruch der bürgerlichen Frauenbewegung auf Teilhabe der Frau an der Berufswelt, und zwar auf eine Weise, die den damit verbundenen Erwartungen an eine inhaltlich anspruchsvolle Tätigkeit gerecht wurde und die sich ausüben ließ, ohne den

41 Vgl. A. Sticker (Hg.), Theodor Fliedner: Quellen. Kindernot und Kinderhilfe (Quellenstücke aus dem Fliednerarchiv in Kaiserswerth), Witten/Ruhr 1958.

42 Abgedruckt z.B. in M. Galdikaitė, Die innere und äußere Entwicklung des Kindergartens, Diss., München 1927, S.45.

43 Vgl. B. I. Reimers, Die Neue Richtung der Erwachsenenbildung in Thüringen 1919-1933, Essen 2003, bes. S.371-382; → Beitrag: Erwachsenenbildung.

auch von der Frauenbewegung nicht in Frage gestellten männlich-weiblichen Geschlechterstereotypen widersprechen zu müssen (→ Beitrag: Frauenbewegung).

Spätestens in den Jahren vor dem Ersten Weltkrieg war die Fröbelpädagogik zur vorherrschenden elementarpädagogischen Lehre geworden, was sich auch daran zeigte, dass sich die ursprünglich allein zur Kennzeichnung der Fröbelschen Einrichtungen gebräuchliche Bezeichnung „Kindergarten“ allgemein durchzusetzen begann.⁴⁴ Die Fröbel-Pädagogik bestimmte die staatlich vorgegebenen Lehrpläne und Prüfungsordnungen. Zuletzt war auch der Widerstand der konfessionellen Träger Fröbel gegenüber verschwunden, den sie doch so lange ob seiner unorthodoxen, pantheistisch angehauchten religiösen Ansichten als angeblich gottlos angefeindet hatten. In einer katholischen Quelle waren in den 1860er Jahren „unchristliche Männer, Freimaurer, Katholikenfeinde, Schön- und Freigeister“⁴⁵ der Förderung der Fröbel-Pädagogik bezichtigt worden, und noch Ende des 19. Jahrhunderts war evangelischerseits behauptet worden, die Fröbelpädagogik lege „davon Zeugnis ab, dass von christlicher Erziehung keine Rede sein kann“.⁴⁶ Das alles war nun Geschichte, und auch die konfessionellen Seminare hatten sich unter dem allgemeinen (und nicht zuletzt staatlichen) Druck, die Praxis in ihren Anstalten kindgemäßer werden lassen zu müssen, auf die Fröbel-Pädagogik eingelassen.

Dieser qualitativen Dominanz der Fröbel-Pädagogik korrespondierte freilich bis zum Ende des hier zur Diskussion stehenden Zeitraums kein entsprechendes quantitatives Gewicht. Letzteres war und blieb gering. Vielmehr unterhielten die im Deutschen Caritasverband zusammengefassten katholischen Trägervereine 1931 3.175 Anstalten, die in der Inneren Mission organisierten evangelischen Träger brachten es auf 2.692 Anstalten, das Rote Kreuz auf 757 Einrichtungen, der Paritätische Wohlfahrtsverband auf 275 Anstalten, die Zentralwohlfahrtsstelle der deutschen Juden auf 69 Anstalten und die Arbeiterwohlfahrt auf 60 Anstalten. Das waren rd. drei Viertel aller Einrichtungen. Nur ein Viertel dagegen wurde von den Kommunen unterhalten. Der schwer zu quantifizierende Anteil reiner Fröbel-Kindergärten dürfte unter 500 gelegen haben. Genaue Zahlen sind hier schwer zu ermitteln, da die nicht wenigen privat getragenen oder z.B. von mäzenatisch eingestellten Industriellen getragenen Fabrikkindergärten in keiner Statistik auftauchen.

5. Eine erste Alternative: die Montessoripädagogik

Schon wenig mehr als ein Jahrzehnt nachdem sich die Fröbel-Pädagogik die Vorherrschaft auf dem Gebiet der Kleinkindpädagogik erkämpft hatte, sah sie sich unerwarteter Konkurrenz ausgesetzt. Bereits 1913 nämlich lag das erst drei Jahre zuvor im Original erschienene Hauptwerk der italienischen Ärztin *Maria Montessori* (1870-1952) in deutscher Übersetzung vor: „Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter“.⁴⁷ 1914 reiste eine erste Gruppe Interessierter aus Deutschland nach Rom, um sich dort in Montessoris Case dei Bambini einen Eindruck von der Praxis der neuen Pädagogik zu verschaffen. Der Erste Weltkrieg behinderte zunächst die zügige Ausbreitung der Montessori-Pädagogik, die nach 1918 aber, unterstützt von der Veröffentlichung weiterer Werke der Montessori in deut-

44 Allerdings ist erst 1930 in Preußen in einer Richtlinie bestimmt worden, dass für Einrichtungen, für die bisher „die Bezeichnungen Kleinkinderschule, Bewahranstalt, Warteschule, Hort u. dergl. gebraucht wurden ..., im amtlichen Verkehr die einheitliche Bezeichnung Kindergarten zu verwenden [ist]“. In anderen deutschen Ländern blieb dagegen auch später noch eine Vielfalt an Bezeichnungen in Gebrauch. E. Dammann/H. Prüser (Hg.), Quellen zur Kleinkinderziehung. Die Entwicklung der Kleinkinderschule und des Kindergartens, München 1981, S.152.

45 Zit. in: M. Berger, 150 Jahre Kindergarten. Ein Brief an Friedrich Fröbel, Frankfurt/M. 1990, S.46; vgl. auch E. Krieg, Katholische Kleinkinderziehung im 19. Jahrhundert, Frankfurt/M. u.a. 1987.

46 J. Hübener, Die christliche Kleinkinderschule. Ihre Geschichte und ihr gegenwärtiger Stand, Gotha 1888, S.265.

47 M. Montessori, Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. Nach den Grundsätzen der wissenschaftlichen Pädagogik methodisch dargelegt von Dr. Maria Montessori, Stuttgart 1913; heute unter dem Titel: „Die Entdeckung des Kindes“.

scher Sprache⁴⁸, schnell in Gang kam.⁴⁹ Bereits 1919 wurden in Deutschland die ersten Kinderhäuser eingerichtet, darunter in Berlin sogar eines in kommunaler Trägerschaft. 1933 unterhielt die Montessoribewegung in Deutschland mindestens drei Dutzend vorschulische Einrichtungen, gelegentlich in Verbindung mit einer Grundschule.

Die Montessori-Bewegung, darin der Fröbel-Anhängerschaft verwandt, hatte schnell feste Strukturen ausgebildet. 1925 kam es in Berlin unter tatkräftiger Mitwirkung insbesondere linker, von den anfänglichen Sympathien Montessoris für den Sozialismus beeindruckter Pädagog/innen zur Gründung der Deutschen Montessori-Gesellschaft (DMG). Bis hinein in Kreise von Reformkräften, die der KPD nahestanden, reichte anfangs die Begeisterung für Montessori, hatte doch keine Geringere als *Nadeshda Krupskaja* (1869-1939) das genaue Studium der Montessori-Pädagogik empfohlen. Das Interesse der linken Pädagog/innen an der Montessori-Pädagogik – so wie zuvor an der Fröbel-Pädagogik – hatte auch darin seinen Grund, dass erst in den 1920er Jahren inhaltliche Fragen der Kleinkindpädagogik auf die Agenda linker Politik gerückt waren. Hatte man zuvor die Kleinkinderziehung noch ganz im Kontext der Familie diskutiert und deren Erziehungskraft durch sozialpolitische Maßnahmen gestärkt sehen wollen, darüber hinaus, wie schon dargestellt, den Kindergarten nur als ergänzendes, wenn auch qualitativ hochwertiges und beitragsfrei zu haltendes Angebot gesehen, so rückte dieser unter radikalen Pädagogen wie *Edwin Hoernle* (1883-1952) und *Otto Rühle* (1874-1943) nunmehr ganz an die Stelle der Familienerziehung. Die Erziehung des jungen Proletariats begann jetzt im Kindergarten, nicht mehr länger in der Familie.⁵⁰ Das

rückte die Probleme der Didaktik und Methodik in den Mittelpunkt.

Es waren freilich nicht Hoernle oder Rühle, sondern die sozialdemokratisch orientierten Mitglieder des Bundes Entschiedener Schulreformer um *Paul Oestreich* (1878-1959), die die ersten Ausbildungskurse in der Montessori-Methode in Deutschland organisierten und auf diese Weise der Montessoripädagogik zum endgültigen Durchbruch und ihrer Schöpferin zu großer Popularität in der Fachöffentlichkeit und darüber hinaus verhalfen. Montessori selbst hat sich drei Mal in Deutschland aufgehalten, 1922, 1926 und 1931, um in vielbeachteten öffentlichen Vortragsveranstaltungen für die Kinderhäuser zu werben und um Fortbildungskurse durchzuführen. Niemand, der nicht eigens von ihr ausgebildet worden war, durfte sich als autorisiert betrachten, seinerseits die Methoden weiterzugeben. Durch dieses strenge Reglement versuchte Montessori, jederzeit die Kontrolle über die Ausbreitung der von ihr inaugurierten Pädagogik zu behalten, ein Wesensmerkmal ihrer Persönlichkeit, das bald schon zu Spannungen in der deutschen Montessori-Bewegung führen sollte.

Bereits zu Beginn des letzten Drittels der 1920er Jahre begann sich nämlich eine konservativer gewordene Montessori immer offener von der DMG und deren linkem Hintergrund zu distanzieren, um sich den Vertreter/innen einer dezidiert katholischen Pädagogik zuzuwenden. Neben den zu Tage getretenen weltanschaulichen Differenzen, die wohl als Auslöser des sich anbahnenden Zerwürfnisses angesehen werden dürfen, stand letztlich die eben angesprochene Frage im Raum, welche Spielräume Montessori bei der praktischen Umsetzung ihrer pädagogischen Ideen einzuräumen bereit war. Während die katholischen Pädagoginnen und Pädagogen mehrheitlich dazu neigten, sich den strengen Anweisungen Montessoris zu fügen, lehnten namentlich die Entschiedenen Schulreformer/innen dies ab.

In der Folge setzte auf Seiten der plötzlich in die Defensive geratenen linken Anhänger/innen der Montessori-Pädagogik ein Prozess der partiellen Distanzierung ein, der bisher Unhinterfragtes kritikwürdig erscheinen ließ. So wurden

48 Im Einzelnen handelte es sich um: „Mein Handbuch“ (1922), „Das Kind in der Familie“ (1923), „Montessori-Erziehung für Schulkinder“ (1926) sowie um diverse Zeitschriftenbeiträge.

49 Vgl. ausf. F.-M. Konrad, Kindergarten oder Kinderhaus? Montessori-Rezeption und pädagogischer Diskurs in Deutschland bis 1939, Freiburg/B. 1997; → Beitrag: Einführung.

50 Vgl. Uhlig, a.a.O. (Anm. 15), S.90ff.; E. Hoernle, Grundfragen proletarischer Erziehung, Damstadt 1969; zu Rühle vgl. G. Stecklina/J. Schille (Hg.), Ot-

to Rühle. Leben und Werk (1874-1943), Weinheim/München 2003.

nun individualpädagogische Einseitigkeiten in der Montessori-Pädagogik entdeckt und die Isolierung des Kindes von der gesellschaftlichen Wirklichkeit, wie sie das Kinderhaus fördere, problematisiert. Die kritischer gewordene Wahrnehmung der Montessori-Pädagogik förderte auch die rezeptive Offenheit für die zahlreichen Einwände, wie sie von Seiten der psychologischen Wissenschaft erhoben wurden. Gleichwohl kam es nie zum völligen Bruch, und auch die frühen Weggefährtinnen Montessoris hielten an der Idee des Kinderhauses fest, die sie freilich in einer Form der eklektizistischen Übernahme und der experimentellen Weiterentwicklung praktizierten.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung überrascht nicht, dass 1930 die wesentlich von katholischen Kindergärtnerinnen betriebene Gründung des Vereins Montessori-Pädagogik Deutschland erfolgte, ein gegen die DMG gerichtetes Sammelbecken der unbedingten Montessori-Anhängerschaft, das fortan exklusiv das Wohlwollen und die Unterstützung Montessoris genoss. Es waren die hier zusammengeschlossenen Kinderhäuser in katholischer Trägerschaft, die (geschützt durch das Reichskonkordat) als letzte der Gleichschaltungswut der Machthaber nach 1933, denen Montessoris Pädagogik als „undeutsch“, kalt und rationalistisch galt, zum Opfer fielen.

Verglichen mit dem in seinen pädagogischen Begründungsversuchen häufig irrational-spekulativen Fröbel samt seiner Verwurzelung im romantischen Denken, verglichen auch mit den philosophisch tiefeschürfenden Begründungen der Fröbelschen Spielgaben, trug die neue Erziehungslehre trotz einer im Laufe der Zeit immer stärker religiös-emphatisch gewordenen Sprache Montessoris tatsächlich Züge des Nüchternen, des Schnörkellosen und Direkten.

In ihrem Kern beruhte die Montessori-Pädagogik auf dem, was ihre Schöpferin die Übungen des täglichen Lebens und die Körperübungen nannte, sowie auf dem Umgang mit den berühmten Sinnesmaterialien. Die zuerst genannten Übungen, etwa das selbständige An- und Ablegen der Kleidung, das Schnüren, Knöpfen, Binden, die verschiedenen Körperübungen, aber auch die Blumenpflege im Kinderhaus usw., sollten die Kinder schon im jungen Alter befähigen,

ihren Alltag zu bewältigen und den eigenen Körper unter Kontrolle zu halten. In dieser Zielsetzung sind noch Reste der sozialpädagogischen Anfänge Montessoris unter den römischen Proletarierkindern erkennbar.

Die Sinnesmaterialien dagegen können ihre Herkunft aus der Arbeit mit behinderten Kindern nicht verbergen. Dabei handelte es sich um Materialreihen, deren einzelne Elemente sich nach bestimmten physikalischen Eigenschaften wie Form, Farbe, Klang, materielle Beschaffenheit usw. unterschieden. Durch das Erkennen von Kontrasten und Abstufungen sollten die Sinne des Kindes – der visuelle, der haptische, das Gehör – sowie Aufmerksamkeit und Konzentration geschärft werden. Darüber hinaus ging es ganz allgemein um den Aufbau von Ordnungsschemata, mit deren Hilfe zukünftig nicht nur Sinnesreize, sondern überhaupt Wissen und Informationen in geordneter Weise abgespeichert werden sollten. Von der Herstellung einer „inneren Ordnung“ hat Montessori in diesem Zusammenhang gesprochen. Folgerichtig durften die Kinder mit den Materialien nur in der vorgeschriebenen Weise hantieren. Abweichungen – darin glich die Montessori-Pädagogik durchaus dem Einsatz der Fröbelschen Spielgaben – waren nicht erlaubt. Es war die Hauptaufgabe der ansonsten eher im Hintergrund agierenden Kindergärtnerin, über den Umgang der Kinder mit den Materialien zu wachen und die Kleinen ggf. entsprechend zu ermahnen.

Die Kinderhauspädagogik unterschied sich in vielerlei Hinsicht signifikant von der Fröbelpädagogik. Auch für oberflächliche Betrachter am auffälligsten war wohl die Ablehnung des kindlichen Spiels. Spiel und Phantasie galten der Montessori nicht als im Sinne einer gesunden Entwicklung notwendige kindliche Lebensäußerungen, sondern als Phänomene einer mangelhaften Realitätsanpassung. Auch wenn, wie schon gesagt, die in dieser Hinsicht extremeren, sich religiöser Metaphorik bedienenden Äußerungen, in denen Montessori z.B. das angebliche Leiden der Kinder an den Erwachsenen mit dem Leidensweg Christi verglich und die Erwachsenen in Anspielung an ein Jesu-Wort aufforderte, wie die Kinder zu werden, erst aus den späten 1930er und den 1940er Jahren stammen, stand die Rhetorik Montessoris doch

immer schon in einem eigentümlichen Spannungsverhältnis zu der in ihren Kinderhäusern geübten Praxis. Dort nämlich ging es weniger darum, dass sich die Kinder wie Kinder bewegen konnten, als dass sie sich vielmehr auf ihre künftige Erwachsenenexistenz vorzubereiten hatten. So wird auch die erklärungsbedürftige Anweisung Montessoris verständlich, in den Kinderhäusern zerbrechliches Geschirr zu verwenden, um die Kleinen an sichere Körperbeherrschung und einen vorsichtigen Umgang mit den Dingen zu gewöhnen. Nicht nur in dieser Hinsicht stand das Montessori-Kinderhaus der Kleinkinderbewahranstalt mit deren Drill und der frühen Gewöhnung an Körperbeherrschung und Arbeit näher als dem Fröbel-Kindergarten.

Als weiteres unterscheidendes Merkmal kann der den Elementar- und den Primarbereich verbindende Charakter des Kinderhauses gelten. Im Idealfall sollte das Kinderhaus von den Dreis- bis Zehnjährigen besucht werden, so dass auch schon das Lesen, Schreiben und Rechnen gelernt werden konnte. In Deutschland, wo man traditionellerweise auf Abstand zur Elementarschule achtete, ließ sich dieser Anspruch nur dort verwirklichen, wo das Kinderhaus mit einer Montessori-Schule in Verbindung stand, was allerdings eher die Ausnahme war.

6. Kindergarten oder Kinderhaus? Der Fröbel-Montessori-Streit

Vor dem Hintergrund des eben Ausgeführten dürfte die Beobachtung kaum überraschen, dass das Auftreten der Montessori-Pädagogik neben Neugier und dem schnell zunehmenden Interesse zahlreicher Kindergärtnerinnen auch Widerspruch ausgelöst und kontroverse Beurteilungen provoziert hat. Vor allem die Fröbel-Anhänger/innen mussten sich herausgefordert fühlen, schien doch die Dominanz des von ihnen vertretenen kleinkindpädagogischen Modells ernsthaft in Gefahr. Als Fröbel-Montessori-Streit ist diese vorschulpädagogische Auseinandersetzung in die Erziehungsgeschichte eingegangen.⁵¹

Zunächst begegnete man dem neuen Ansatz seitens der Fröbelbewegung mit wohlwollendem Interesse und vertrat die Auffassung einer weitgehenden Koinzidenz der Absichten Fröbels und Montessoris. In diesem Sinne lässt sich die Autorin einer der frühesten Rezensionen der „Selbsttätigen Erziehung“ wie folgt vernehmen: „Fröbel und Montessori sind verwandt, trotz scheinbar großer Unterschiede! Fröbel, der feine Beobachter, der Seher, der seiner Zeit ahnungsvoll Vorauseilende, hätte die pädagogischen Ergebnisse der wissenschaftlich gebildeten Ärztin und exakten Forscherin des 20. Jahrhunderts freudig anerkannt!“⁵² Schon vor dem Ersten Weltkrieg und dann in den frühen Jahren der Republik gab es kaum eine vom DFV organisierte Fortbildungsveranstaltung, auf der nicht mehr oder weniger ausführlich über die Montessori-Pädagogik diskutiert worden ist. Die Vertreter/innen der Fröbel-Reform sahen sich durch das Auftreten der Montessori-Pädagogik in ihrer Kritik am erstarrten Fröbelkindergarten bestätigt und erhofften sich Rückenwind in ihrem Kampf.

Erst zu Beginn der 1920er Jahre wurden die ablehnenden Stimmen zahlreicher. „Ich kann diese Gelegenheit nicht vorübergehen lassen“, schrieb 1920 Helene Klostermann, Leiterin eines Kindergärtnerinnenseminars, „ohne mich aus tiefster Überzeugung dazu zu bekennen, dass Fröbels Gaben und Beschäftigungen nicht nur die Selbstbelehrungsstoffe der Montessori nach jeder Richtung hin weit überragen, sondern dass sie auch niemals von irgendwelcher Erfindung ähnlicher Art werden übertroffen werden können.“⁵³ Im Hintergrund dieser und ähnlicher Äußerungen stand die Sorge, der Erfolg der Montessori-Pädagogik im Ausland könnte sich in Deutschland wiederholen. Viel aktiver und auch durchsetzungsfähiger als in Deutschland war die Montessori-Anhängerschaft bis dahin nämlich in Westeuropa und in den USA gewesen. Die Befürchtung: „Die Montessori-Bewe-

52 G. Pappenheim, Dr. Maria Montessori. Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter, in: Der Kindergarten 55(1914), S.75.

53 H. Klostermann, Der Einfluss auf die Entwicklung des Volkscharakters durch die Pflege der Selbsttätigkeit in Kindergarten und Schule, in: Der Kindergarten 61(1920), S. 57-69, hier S.63.

51 Vgl. als zeitgenössisches Dokument dieser Auseinandersetzung: H. Hecker/M. Muchow, Friedrich Fröbel und Maria Montessori. Mit einem Vorwort von Eduard Spranger, Leipzig 1927.

gung hat sich zur Macht ausgebildet, sie kann uns eventuell schaden, kann uns überrennen, wenn wir nicht wachsam sind“⁵⁴, besaß einen durchaus ernstzunehmenden Hintergrund.

Freilich standen die Fröbel-Anhänger/innen in ihrem Abwehrkampf gegen die Montessori-Pädagogik nicht allein, sondern fanden – nach dem oben Ausgeführten nicht überraschend! – Unterstützung in der Kinder- und Entwicklungspsychologie. Diese hielt in der Mehrheit ihrer Vertreter/innen die psychologischen Annahmen der Montessori für falsch und wies Montessoris Anspruch, ihre Pädagogik gründe sich auf die Erkenntnisse der modernen Psychologie, zurück.

Gerne berief man sich dabei auf den Amerikaner *William H. Kilpatrick* (1871-1965), der Montessoris Psychologie schon zu einem recht frühen Zeitpunkt einer eingehenden Prüfung unterzogen und dabei apodiktisch festgestellt hatte, diese gehöre „wesentlich dem mittleren 19. Jahrhundert an“.⁵⁵ Insbesondere kritisierten die Kinderpsycholog/innen die Annahme Montessoris, kindliches Denken und Empfinden unterscheide sich vom Denken und Empfinden der Erwachsenen nur graduell, nicht aber prinzipiell. Die Kinderpsycholog/innen versuchten in zahllosen Beobachtungs- und Experimentalstudien das Gegenteil zu erweisen: nämlich die Besonderheit des Denkens, Fühlens und Wollens in der frühen Kindheit. So hat z.B. William Stern immer wieder die ganzheitlichen, unsystematischen, aufs Unmittelbare gerichteten Aneignungsweisen des Vorschulkindes betont.⁵⁶ Quer durch alle wissenschaftlichen Schulen wurde in der damaligen Entwicklungspsychologie eine deutliche Zäsur zwischen dem „Spielkind“ des Vorschulalters und dem „Lernkind“ der mittleren und späten Kindheit vorgenommen und ein Vorziehen der Lernkindheit zulasten der Spielkindheit strikt abgelehnt.

Sehr gut fügten sich in dieses Bild die Befunde des Schweizer Entwicklungspsychologen

Jean Piaget (1896-1980), der den von ihm konstatierten kognitiven und sozialen Egozentrismus des Kindes erst am Beginn von dessen zweitem Lebensjahrzehnt endgültig überwunden fand.⁵⁷ Piaget hatte seine Beobachtungen im Genfer *Maison des Petits* angestellt, einer Einrichtung, die mehr oder weniger nach Prinzipien der Montessori-Pädagogik arbeitete. Das nahmen die Vertreter der etablierten Kinderpsychologie zum Anlass, auf der Grundlage eigener Studien darauf hinzuweisen, unter anderen ökologischen Bedingungen, in der Kleingruppe des Fröbel-Kindergartens beispielsweise, sei das Verstehen und das soziale Miteinander schon der kleinen Kinder viel weiter entwickelt als von Piaget behauptet. Es spreche deshalb alles dagegen, das „systematische Anpassungslernen der Schule“ (W. Stern) – und nichts anderes verkörperere der Umgang mit den Montessorischen Materialien – in den vorschulischen Bereich hinein auszudehnen.⁵⁸ Ebenso gern nahm man in diesem Zusammenhang Piagets Beschreibung des kindlichen Denkens als alogisch, animistisch und synkretistisch auf. Piaget habe doch herausgefunden, dass sich das Denken in objektiven Kategorien erst im späteren Kindesalter entwickle. Damit aber schien der Montessori-Pädagogik, die im Kinderhaus eben genau das forderte, wozu kindliches Denken noch nicht in der Lage sei, der Boden entzogen. „Verfrühung“ lautete deshalb ein häufig geäußerter Vorwurf gegenüber dem Schreiben- und Lesenlernen in den Kinderhäusern, welches auf nichts anderes als eine „rücksichtslos durchgeführte einseitige Intellektualisierung der Erziehung des Kindes“⁵⁹ hinauslaufe.

Vor diesem Hintergrund ist auch die kinderpsychologische Kritik an der Missachtung von Phantasie und Spiel durch Montessori zu sehen,

54 E. Rogozinski, *Spiel und Arbeit – Fröbel und Montessori*, in: *Der Kindergarten* 62(1921), S.118.

55 W. H. Kilpatrick, *The Montessori System Examined* (Riverside Educational Monographs), Boston u.a. 1914, S.63.

56 Vgl. W. Stern, *Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahre*, Leipzig 1914 u.ö., z.B. S.186ff.

57 Vgl. die frühen Arbeiten J. Piagets, z.B. *Le langage et la pensée chez l'enfant* (1923); *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant* (1924); *La représentation du monde chez l'enfant* (1926); *Le jugement moral chez l'enfant* (1932).

58 Vgl. z.B. D. Katz/R. Katz, *Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Sozialpsychologie und Pädagogik*, Berlin 1928.

59 E. Schröbler, *Maria Montessori und der Stand der experimentellen Kinderpsychologie*, in: *Der Kindergarten* 62(1921), S.84.

galten Spiel und Phantasie in der Kinderpsychologie doch als genuin kindliche Formen der Realitätsbewältigung. „Diese Unterdrückung der Phantasie“, schrieb Martha Muchow über die Montessori-Pädagogik, sei „ohne Zweifel der größte und empfindlichste Fehler des Systems“.⁶⁰ Nach allgemein geteilter psychologischer Auffassung existierten im kindlichen Denken mehrere Ebenen gleichberechtigt nebeneinander: eine Ebene des Wirklichen und Realen – die allein von Montessori angesprochen werde –, dann eine Ebene des Möglichen und eine Ebene der Fiktion. Je jünger das Kind sei, darin waren sich so unterschiedliche Geister wie Jean Piaget und die Vertreter der Psychoanalyse, die von der allmählichen Zurückdrängung des Primärprozesses zugunsten des Sekundärprozesses sprachen, einig, desto bedeutsamer seien die Ebenen der Fiktion und des Möglichen. Der auf dieser Ebene vorherrschende Erkenntnismodus aber sei der der Phantasie, wobei das Wirkliche und das bloß Potentielle des Wirklichen für die Kinder noch keine Gegensätze darstellten. Weil diese Ebenen auch in der mittleren Kindheit noch nichts von ihrer Bedeutung für das Kind eingebüßt hätten, nannte *Charlotte Bühler* (1893-1974) den Lebensabschnitt zwischen vier und acht Jahren die der kindlichen Phantasietätigkeit besonderen Raum gebende „Märchenzeit“⁶¹, eine Charakterisierung, die schnell Anklang fand und lange in Gebrauch bleiben sollte. Mit ihrer Philosophie der Spielgaben, die ein ahnungsvolles Erfassen der Gesetzmäßigkeiten des Natürlichen noch vor aller rationalen Erkenntnis ermöglichen sollten, konnte die Fröbel-Pädagogik diese Einsicht pädagogisch optimal instrumentieren, während sich die Montessori-Pädagog/innen hier mit den die Sinnesmaterialien betreffenden Vorgaben, die ohne Zweifel leicht als gängelnd und einengend empfunden werden konnten, schwer taten.

Praktisch konzentrierte sich die Kritik an Montessoris fehlendem Gespür für die Bedeutung der kindlichen Phantasietätigkeit deshalb auf die rigiden Anweisungen zum Umgang mit den Sinnesmaterialien. Hier schlossen sich die kinderpsychologischen Kritiker/innen nahtlos an das an, was zu

einem früheren Zeitpunkt in analoger Weise gegenüber der Fröbel-Orthodoxie ins Feld geführt worden war. Damals, im Jahrzehnt nach 1900, war die Kunsterziehungsbewegung Ort dieser Kritik gewesen, jetzt war die Kinderpsychologie an deren Stelle getreten. Und so fiel es selbst denjenigen unter den Kinderpsycholog/innen schwer, Montessori in besagtem Punkt zu verteidigen, die ihr ansonsten mit Sympathie begegneten.

Da war zum Beispiel die Bildhauerin *Martha Bergemann-Könitzer* (1874-1955), Mitarbeiterin Peter Petersens am Pädagogischen Seminar der Universität Jena, eine Pionierin in der Erforschung des plastischen Gestaltens beim kleinen Kind und mit ihren Arbeiten an die oben kurz erwähnten frühen Untersuchungen Otto Scheibners anknüpfend. Ihre Studien führte Bergemann-Könitzer im Jenaer Montessori-Kinderhaus durch und erklärte dazu, wohl habe es Alternativen gegeben, doch ihre Wahl sei schließlich bewusst auf das Kinderhaus gefallen:

„Denn diese Kinder waren bezüglich des plastischen Ausdrucks gänzlich unbeeinflusst, sie kannten das in den Fröbel-Kindergärten eingeführte Plastilin nicht, sie waren, im Sinne von Maria Montessoris Erziehung zur Selbsttätigkeit, nicht gewohnt, auf Angaben oder Wünsche eines Lehrers zu warten. Dadurch war ihnen das Beste erhalten, ihre naive, spontane Kraft! Hier konnte ich mit Sicherheit klar und rein das Werden und Wachsen plastischer Gestaltung aus den ersten Anfängen heraus beobachten, um einer neuen Grundlegung durch Erforschung des spontanen kindlichen Ausdrucks im plastischen Material näherzukommen.“⁶²

Aber selbst Bergemann-Könitzer, die an Montessori lobte, sie sei die erste gewesen, „die eine planmäßige Erziehung des Tastsinns ... eingeführt hat“, vermisste die Freiheit im Umgang mit den Materialien, denn leider sei dieser Umgang mit den Materialien ausschließlich auf die „Erlernung ganz bestimmter Notwendigkeiten“ ausgerichtet. Damit aber werde die natürliche Lust der Kinder am variantenreichen Umgang mit den Materialien geradezu erstickt.⁶³

60 In Hecker/Muchow, a.a.O. (Anm. 51), S.154.

61 Vgl. Ch. Bühler, Das Märchen und die Phantasie des Kindes, in: Beiheft zur Zs. f. angewandte Psychologie (1918)17, S. 21 et passim.

62 M. Bergemann-Könitzer, Das plastische Gestalten des Kleinkindes, Weimar 1930, S.3.

63 Vgl. ebd., S.132.

Zu einem freien Umgang mit dem Material riet kurz darauf auch *Hildegard Hetzer* (1899-1991). Sie hatte empirische Untersuchungen zur Entwicklung des Konstruktionsspiels im Kleinkindalter durchgeführt und den Umgang der Kinder mit Klötzchen und Würfeln, aber auch mit Sand und Plastilin untersucht. Wenn Hetzer das Aufeinanderstellen, das Nebeneinanderstellen, das Übereinanderstülpen beschrieb, dann beschrieb sie damit Handlungen, wie sie in etwa dem Umgang mit den Montessorischen Sinnesmaterialien im Kinderhaus entsprachen. Die Empfehlungen, die Hetzer auf der Grundlage ihrer Befunde aussprach, liefen alle auf die Forderung hinaus, die Kinder möglichst frei und ihrer eigenen Phantasie Raum gebend hantieren zu lassen. Die engführende Praxis, wie sie zumindest in den Kinderhäusern des Vereins Montessori-Pädagogik Deutschland üblich war, lehnte sie ab. „Nicht nur Freiheit in der Wahl des Materials fordern wir für das Kind, sondern völlig freie Verfügung über die Verwendung dieses Materials. Das Kind soll mit dem Material nach eigenem Gutdünken schalten und walten dürfen.“⁶⁴ Das Kind, so Hetzer, lerne alleine, auf sich gestellt und auf experimentellem Wege am besten – letztlich auch den sachgerechten, vor allem aber den kreativen Umgang mit den Dingen – und bedürfe deshalb nicht des Vormachens, auf das in der Montessoripädagogik so großer Wert gelegt wurde. Tatsächlich war kurz zuvor eine Studie veröffentlicht worden, die zeigen konnte, dass sich Kinder einer Montessoriklasse im freien Zeichnen besonders schwer taten.⁶⁵

Unterstützung erfuhren derartige Einwände auch durch internationale Beiträge. 1928 wurde in Deutschland durch ihr Erscheinen im Rahmen einer von Peter Petersen edierten Buchreihe, die sich die Präsentation der internationalen „Reformpädagogischen Bewegung“ zur Aufgabe gemacht hatte, Adolphe Ferrière's „Tatschule“ bekannt.⁶⁶ Obwohl der Autor Montessoris Pädagogik im Grundsatz begrüßte, bemängelte auch

Ferrière deren Missachtung der kindlichen Phantasietätigkeit und bestätigte wichtige, in der deutschen Diskussion vorgebrachte Einwände, besonders eingehend in einem 1929 im „Werdenden Zeitalter“, der Zeitschrift des deutschen Zweiges des so genannten Weltbundes für Erneuerung der Erziehung, veröffentlichten Beitrag.⁶⁷

Eng mit der Kritik an den Sinnesmaterialien verband sich die Kritik an der Unterschätzung des freien Kinderspiels. Die Welt des Kindes sei eine „Welt des Spiels“⁶⁸, im Spiel erst schaffe sich das Kind seine Realität. In der Erforschung des Kinderspiels hatte die frühe Kinder- und Entwicklungspsychologie einen ihrer Schwerpunkte. Die unterschiedlichsten Formen des Spiels und seine Funktionen wurden erstmals ausführlich phänomenologisch beschrieben und in ihrer psychologischen Qualität analysiert.⁶⁹ Von den zahlreichen Funktionen, die dem kindlichen Spiel zugeschrieben wurden, war jedoch allenfalls die Einübungsfunktion mit Montessoris Sinnesmaterialien und den Übungen des täglichen Lebens in Verbindung zu bringen. Nur als „Vorübung“ fasse die Montessori das Spiel auf, hieß es 1925 in einer der ersten deutschsprachigen Dissertationen zur Montessori-Pädagogik, als Vorübung zur intellektuellen Betätigung, nicht aber als Phänomen des Kinderlebens als einem Lebensabschnitt sui generis.⁷⁰ Wenn man dagegen sieht, wie die Kinderpsychologie das Spiel als formenreiche, viel-

64 H. Hetzer, *Kind und Schaffen. Experimente über konstruktive Betätigungen im Kleinkindalter*, Jena 1931, S.98.

65 Vgl. H. Sutor, *Versuche in einer Montessori-Schulklasse*, in: *Der Kindergarten* 71(1930), S.14-16.

66 Vgl. A. Ferrière, *Schule der Selbstbetätigung oder Tatschule*, Weimar 1928.

67 Vgl. ders., *Tatschule oder Arbeitsschule*, in: *Das Werdende Zeitalter* 8(1929), S.13-18; hier bes. S.15. Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung (New Education Fellowship), eine internationale Vereinigung reformorientierter Pädagog/innen, veranstaltete zwischen 1921 und 1932 mehrere internationale Kongresse, auf denen Fragen der Erziehungs- und Bildungsreform diskutiert wurden.

68 K. Koffka, *Die Grundlagen der psychischen Entwicklung. Eine Einführung in die Kinderpsychologie*, Osterwieck/Harz 1925², S.255.

69 Vgl. die frühen und beispielgebenden Beiträge von K. Groos, *Die Spiele der Tiere*, Jena 1896; ders., *Die Spiele des Menschen*, Jena 1899; Überlegungen des Autors aus der Zeit um 1900 auch in: ders., *Das Spiel. Zwei Vorträge*, Jena 1922; ferner G. A. Colozza, *Psychologie und Pädagogik des Kinderspiels*, Altenburg 1900.

70 M. Tenenhaus, *Die theoretischen Grundlagen der Montessori-Methode*, Diss. Phil., Wien 1925, S.231.

gestaltige Erscheinungsform kindlichen Wesens verstand und als solche auch in seiner Notwendigkeit für eine gesunde Entwicklung begründete, dann kann das harte Urteil Martha Muchows nicht mehr überraschen: „Das Kinderhaus vernichtet das Spiel, indem es, den Gewinn des Spiels nur in der Übung der Organe und Fertigkeiten des psycho-physischen Organismus, aber nicht der personalen Totalität sehend, diesen Gewinn möglichst sicher einzubringen sucht.“⁷¹

Die Montessori-Bewegung hat auf unterschiedliche Weise auf diese Kritik reagiert. Da gab es die einfache Zurückweisung verbunden mit dem Vorwurf, die Kritiker hätten sich nicht eingehend genug mit den Sinnesmaterialien oder anderen Aspekten der Montessori-Pädagogik befasst, urteilten also schlicht aus Unkenntnis. Einen anderen Weg der Verteidigung beschritt der Leiter einer Berliner Montessori-Schule, indem er die Übereinstimmung psychologischer Forschung mit der Montessori-Praxis behauptete. Im konkreten Fall ging es um die psychologische Einsicht, wonach Lernen eine autonome Leistung des Subjekts sei. Das aber stehe durchaus im Einklang mit der Montessori-Pädagogik, was „Maria Montessori als erste und, auf das Kleinkind angewendet, als einzige gesagt“ habe. Deshalb auch handele die Fröbel-Kindergärtnerin, „die von einem Kind zum andern geht, hier helfend eingreift, dort ein paar Stiche oder Striche macht, so falsch: sie verhindert das, worauf es beim Lernen ankommt, die eigene, spontane Leistung des Kindes und das selbständige Lösen der Situation.“⁷² Ähnlich argumentierte Ilse Axster, die darauf hinwies, die Kinderpsychologie habe doch selbst festgestellt, das bildnerische Gestalten des Kindes werde nicht von dem Wunsch nach phantastischer Umgestaltung der Wirklichkeit, sondern von dem Unvermögen des Kindes, einen realistischen Weltzugang zu gewinnen, regiert.⁷³ Da könne es

doch nicht falsch sein, wenn Montessori die Phantasietätigkeit des Kindes als ein Kompensationsprodukt misslingender Realitätsbewältigung auffasse, das pädagogisch nicht gefördert gehöre.⁷⁴

Während dies die Strategie der ab 1930 im Verein Montessori-Pädagogik Deutschland zusammengeschlossenen konservativen Montessori-Anhänger/innen war, reagierten die in der DMG organisierten Montessorianer/innen auf ganz andere Weise. Sie versuchten der Kritik die Spitze zu nehmen, indem sie auf die alternative Praxis in ihren eigenen Kinderhäusern verwiesen. Dort nämlich werde das Kind keinesfalls rigide am freien Umgang mit den Materialien gehindert. „Wenn dies Spiel mit Gegenständen, denen es andere Deutungen gibt, aus dem Kinde kommt, ohne Beeinflussung von Erwachsenen, so lassen wir das Kind in Ruhe und stören es nicht.“⁷⁵ So der Bericht aus einem niederländischen Kinderhaus. Voller Zustimmung nahm man auch das Urteil einer städtischen Kindergärtnerin aus Wien zur Kenntnis, die aus ihrer Hospitation in einem Kinderhaus zu berichten wusste, „dass auch in einer Montessori-Gruppe jenes ‚ganzheitliche‘ Erleben, das man gerne als besondere Eigenschaft des Fröbelschen Kindergartens ansieht, möglich ist; wie ebenso in keiner Weise die schöpferische Produktivität des Kindes unterbunden wird.“⁷⁶

Es ist einleuchtend, dass so zu argumentieren nur denen möglich war, die sich nicht eng an die Vorgaben Montessoris hielten. Die liberalen Montessori-Anhänger/innen gingen sogar noch weiter, denn sie zeigten keine Scheu, die von der Kinderpsychologie kritisierten Punkte aufzunehmen, um auf dieser Grundlage die eigene Kinderhauspädagogik zu modifizieren. So wurden dem freien Spiel, dem phantasievoll-kreativen Gestalten und dem sozialen Miteinander in Käthe

71 Hecker/Muchow, a.a.O. (Anm. 51), S.154.

72 E. Bulowa, Einige Grundprinzipien der Montessori-Methode, beurteilt vom Standpunkt der neueren Psychologie, in: Die Neue Erziehung. Monatsschrift für Entschiedene Schulreform und freiheitliche Schulpolitik 9(1927), S.22.

73 Vgl. grundlegend H. Graewe, Geschichtlicher Überblick über die Psychologie des kindlichen Zeichnens, in: Archiv für die gesamte Psychologie H. 96, Frankfurt/M. 1936.

74 Vgl. I. Axster, Das Kind unter Kindern, in: P. Oestreich (Hg.), Das Kleinkind, seine Not und seine Erziehung. Vorträge vom Kongress für Kleinkinderziehung 1. bis 5. Oktober 1932 im Neuen Rathaus zu Berlin-Schöneberg, Jena 1932, S.108-120.

75 A. Adelaar-Fürth, Anmerkungen zur Montessori-Pädagogik und zu dem Buch: Fröbel und Montessori von Hecker-Muchow, in: Die Neue Erziehung 10(1928), S.434.

76 G. Schmaus, Kindliche Produktivität und „ganzheitliches Erleben“ und die Montessori-Methode, in: Die Quelle. Vereinigte „Monatshefte für pädagogische Reform“ und „Kunst und Schule“ 82(1932), S.844.

Sterns Kinderhäusern – ab 1923 in Berlin, später in Breslau – ganz gezielt ein deutlich stärkeres, dem angeleiteten Umgang mit den Sinnesmaterialien aber ein deutlich geringeres Gewicht beigegeben, als dies bei Montessori selbst und in den von ihr unmittelbar geprägten Kinderhäusern der Fall war.

Damit hatte ein Teil der Montessori-Bewegung die kinderpsychologische Kritik im Prinzip als berechtigt anerkannt und positiv auf sie reagiert. Auf die Weise war auch, wenigstens in diesen Fällen, die Kluft zur Fröbelbewegung überwunden. Tatsächlich hat sich *Käthe Stern* (1894-1973) das von ihr vertretene so genannte „erweiterte Montessori-System“ denn auch als Synthese aus Montessori- und Fröbel-Pädagogik vorgestellt, von beiden das Beste, beider Einseitigkeiten überwindend.⁷⁷ Wenn man so will, ein Beitrag zur Montessori- wie zur Fröbel-Reform gleichermaßen:

„Fröbel hat mit genialem Blick die charakteristischen Züge der kindlichen Entwicklung erkannt und nur dort können wir ihm nicht folgen, wo er anstatt ‚nachzugehen und zu behüten‘ den Kindergarten ganz auf die primitive Denkart des Kindes zuschneidet und das ‚Phantasiespiel‘ organisiert. Montessori wieder betont allzu sehr, dass die ‚Phantasie‘ ein Übergangsstadium kennzeichnet, und um der nächst höheren Stufe willen – die in der Tat jedes Kind erklimmt – unterdrückt sie die primitiven Äußerungen.“⁷⁸

Die kinderpsychologischen Erkenntnisse, darunter nicht zuletzt die in der eigenen täglichen Praxis in einem reformierten Kinderhaus gewonnenen Erkenntnisse, sollten gewissermaßen die Brücke sein hinüber zum reformierten Fröbelkindergarten. Noch einmal Käthe Stern:

„Wir mussten uns dort von Montessori trennen, wo die eigene psychologische Beobachtung oder die Ergebnisse der entwicklungspsychologischen

Forschung zum Ausbau zwangen. Da nun die heutige Psychologie in vielen Punkten bestätigt, was Fröbel intuitiv erfasst hatte, so ist allein dadurch unsere Verbindung zu Fröbel gegeben.“⁷⁹

Die Kritik Sterns an der Fröbel-Orthodoxie, etwa am Drill und an den vielfach erstarrten Formen des Kindergartens, deckte sich weitgehend mit der Kritik der Fröbel-Reformer/innen, was noch einmal die innere Nähe des erweiterten Montessori-Systems zur Fröbel-Reform bestätigt. Zudem gab es auch seitens der Fröbel-Bewegung einige vereinzelte Ansätze, eine Annäherung an die unorthodox geführten Kinderhäuser wenigstens zu probieren. So hat man z.B. im Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin mit dem kombinierten Einsatz der Spielgaben und der Sinnesmaterialien experimentiert. Auch der oben erwähnte Münchner Reform-Kindergarten soll sich an einer solchen Verschmelzung beider Pädagogiken versucht haben.⁸⁰

Dass eine solche Synthese auf breiter Basis hätte Realität werden können, das freilich wussten die konservativen Kräfte auf beiden Seiten zu verhindern. Immerhin war zu Beginn der 1930er Jahre ein erheblicher Teil der Fröbel-Anhänger/innen bereit, die eigenen Reformbemühungen im Zusammenhang zu sehen mit den Anstößen, die die Montessori-Pädagogik einst gegeben hatte. So fand sich die Montessori-Pädagogik am Ende der Diskussion von einer Bedrohung, als die sie nicht mehr wahrgenommen wurde, doch wenigstens in eine wichtige Impulsgeberin uminterpretiert.

7. Weitere vorschulpädagogische Alternativen: die psychoanalytische und die anthroposophische Kleinkindpädagogik

Auch wenn sie bei weitem nicht die Bedeutung erlangt haben wie die Montessoripädagogik, müssen als weitere in den 1920er Jahren in Erscheinung tretende vorschulpädagogische Modelle die psychoanalytische und die anthroposophische Kleinkindpädagogik wenigstens kurz vorgestellt werden.

Der Schöpfer der psychoanalytischen Lehre, der Wiener Arzt Sigmund Freud (1856-1939),

77 Zu Käthe Stern, die sich nach ihrer Emigration in die USA (1938) Catherine Stern nannte, und ihrer spezifischen Montessori-Rezeption vgl. die Hinweise in der Autobiographie ihres Sohnes: F. Stern, *Fünf Deutschland und ein Leben. Erinnerung*, München 2007, S.84, 96 et passim.

78 K. Stern, *Wille, Phantasie und Werkgestaltung in einem erweiterten Montessori-System*, Leipzig 1933, S.99f.

79 Ebd., S.94.

80 Vgl. Uhlig, a.a.O. (Anm. 15), S.179.

hat sich um die pädagogische Nutzenanwendung seines Denkens, wenn überhaupt, nur am Rande bemüht (→ Beitrag: Psychologie). Es waren vielmehr Kindertherapeutinnen, z.B. die Freud-Tochter *Anna* (1895-1982) in Wien und *Melanie Klein* (1882-1960) in Berlin sowie ebenfalls in Berlin die Fröbel-Kindergärtnerin *Nelly Wolffheim* (1879-1965), die in den 1920er Jahren die Freudschen Gedanken zur psychosexuellen Entwicklung des kleinen Kindes⁸¹ in eine handhabbare Pädagogik übersetzt haben.⁸² In Berlin betrieb Wolffheim bis 1930 in den Räumen ihrer Wohnung einen Privatkindergarten für jüdische Kinder auf psychoanalytischer Basis.

Erziehung im Vorschulalter war nach psychoanalytischer Auffassung vor allem Triebsteuerung im Sinne einer Überwindung des Lustprinzips mit dem Ziel einer zunehmenden Anpassung des Kindes an die Erfordernisse seiner kulturellen und sozialen Umwelt. In der psychoanalytischen Nomenklatur ausgedrückt: Es ging um die Bildung des Über-Ichs, geformt aus den von Eltern und Erziehern vermittelten gesellschaftlichen Werten und Normen. Besondere Bedeutung kam in diesem Zusammenhang dem Kindergarten zu. Mit Hilfe der durch ihn ermöglichten Gemeinschaftserfahrung wurden die entwicklungspsychologisch notwendige Lösung des Kindes von seinen Eltern und die Übertragung der dadurch frei werdenden libidinösen Energien auf die Mitglieder der Gleichaltrigen-Gruppe erleichtert, um auf diese Weise eine wichtige seelische Voraussetzung der Schulfähigkeit herzustellen. Die Kindergärtnerin konn-

te diesen Prozess fördern, indem sie sich als erste außerfamiliale Bezugsperson des Kindes und als Identifikationsobjekt zur Verfügung stellte. Dazu musste sich die Kindergärtnerin von der Mutter hinreichend deutlich unterscheiden und beispielsweise im Umgang mit den Kindern eine gewisse Strenge walten lassen, was wiederum den Prozess der Triebunterdrückung und -umlenkung beim Kind förderte.

Auch wenn sich die psychoanalytisch inspirierte Vorschulpädagogik in diesem Punkt, nämlich dem Rollenverständnis der Kindergärtnerin, von der Fröbel-Pädagogik unterschied, so überwogen doch ansonsten die Gemeinsamkeiten. Hier wie dort kamen dem Spiel und dem Märchen hohe Wertschätzung zu, konnten sie doch beide zur Abreaktion von Triebspannungen dienen, die sich nach psychoanalytischer Lehre gewissermaßen zwangsläufig aus dem ständigen Zwang zur Realitätsanpassung und Triebunterdrückung ergaben.

Eine eigene elementarpädagogische Methode, vergleichbar der Fröbel- und der Montessori-Pädagogik, bildete die psychoanalytische Kleinkindpädagogik nicht aus. Vielmehr fügte sie sich recht umstandslos in den von der Fröbel-Pädagogik gesetzten Rahmen. Das Kinderspiel, das Märchen, die Phantasie, die Kindergärtnerin als Bezugsperson, das waren wesentliche Elemente sowohl in der psychoanalytischen wie auch in der Fröbelschen Kleinkindpädagogik. Der Umgang mit den Spielgaben kam den Anforderungen an eine Methodik zur Durchsetzung des Realitätsprinzips sehr entgegen. Aber auch zur Montessori-Pädagogik pflegten die psychoanalytisch orientierten Kleinkindpädagoginnen ein entspanntes Verhältnis und lieferten damit ihren eigenen Beitrag zu einer Fröbel-Montessori-Synthese. Die Sinnesmaterialien und Übungen des täglichen Lebens anerkannten sie als gelungenen Beitrag zur Triebumlenkung und -umwandlung durch Außensteuerung und Realitätsfixierung. Letztlich ging es darum, den üblichen (Fröbel-)Kindergartenbetrieb tiefenpsychologisch zu deuten und mit dem einen oder anderen Element der Montessori-Pädagogik anzureichern. So wie Nelly Wolffheim das zum Ausdruck gebracht hat, als sie forderte, „die Montessori-Lehrmittel als eine Ergänzung zu der im Kindergarten geübten Beschäftigungsweise“

81 Vgl. S. Freud, Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie, in: ders., Gesammelte Werke, Bd. 5: Werke aus den Jahren 1904/05, Frankfurt/M. 1961, S.27-146.

82 Vgl. z.B. A. Freud, Die Erziehung des Kleinkindes vom psychoanalytischen Standpunkt aus, in: Oestreich, a.a.O. (Anm. 74), S.153-161; M. Klein, Die Psychoanalyse des Kindes, Wien 1932; N. Wolffheim, Psychoanalyse und Kindergarten – und andere Arbeiten zur Kinderpsychologie, hg. v. G. Biermann, München/Basel 1966 („Psychoanalyse und Kindergarten“ wurde zuerst auf der Weltkonferenz für Erneuerung der Erziehung der New Education Fellowship 1929 in Helsingör vorgetragen und ein Jahr später in der Zs. f. psychoanalytische Pädagogik publiziert). Zu Wolffheim vgl. auch G. Biermann, Nelly Wolffheim und die psychoanalytische Pädagogik, Gießen 1998.

einzusetzen, nicht aber als einen Ersatz.⁸³ Sah man es so, dann bot sich die Psychoanalyse durchaus als neue und für zahlreiche Kindergärtnerinnen interessante Perspektive für ihre eigene praktische Arbeit an, ohne dass Letztere gleich in grundstürzender Weise hätte revidiert werden müssen.

Als eigentliche Schöpferin einer anthroposophischen Kleinkindpädagogik kann die vom Begründer der Anthroposophie, *Rudolf Steiner* (1861-1925), 1919 ins Gründungskollegium der ersten Waldorfschule in Stuttgart berufene *Caroline von Heydebrand* (1886-1939) gelten.⁸⁴ Den ersten anthroposophischen Kindergarten jedoch hat – ebenfalls an dieser Schule – 1926 *Elisabeth von Grunelius* (1895-1989) eingerichtet. Er blieb, wenn wir recht sehen, die einzige vorschulpädagogische Einrichtung in Deutschland, die im hier behandelten Zeitraum streng nach den Lehren Steiners geführt worden ist. Allerdings dürften von ihm Anregungen und Impulse ausgegangen sein, die eine gewisse, wenn auch nicht immer sofort sichtbare Wirkung unter zahlreichen Kindergärtnerinnen der Zeit entfaltet haben.

Ähnlich wie im Falle der Psychoanalyse basierte auch die anthroposophische Kleinkindpädagogik auf einer eigenen Entwicklungstheorie, in diesem Fall auf der anthroposophischen Lehre von den vier Wesensgliedern des Menschen, die sich im Laufe der ersten drei Jahrsiebt des menschlichen Lebens entfalten sollten. Anders als Freud aber hat Steiner, erstmals 1907⁸⁵ und danach immer wieder in seinen zahllosen Kursen und Vorträgen, eine auf dieser Anthropologie fußende Pädagogik in den Grundzügen selbst formuliert.

Unter kleinkindpädagogischen Aspekten betrachtet war nur das erste Jahrsiebt interessant, in dem, wie es hieß, das Kind überwiegend durch Nachahmung lerne. Deshalb kam im anthroposo-

phischen Konzept der Vorschulerziehung dem Verhalten der Kindergärtnerin große Bedeutung zu, weil sie den Kindern Vorbild sei und sie zum Nacheifern anrege. Das erinnerte einerseits an die psychoanalytische Pädagogik mit ihrem Bild von der Kindergärtnerin als Identifikationsobjekt und andererseits an die Fröbel-Pädagogik, mit der der anthroposophische Kindergarten die Orientierung am Familienprinzip teilte. Letztlich sollte die Kindergärtnerin den Vormittag über nichts anderes tun, als was jede Familienmutter auch tun würde, um so die Kinder zum Nachahmungsspiel zu animieren. Zugleich jedoch wird in der konsequenten Umsetzung dieses Prinzips mit der darin implizierten Ablehnung jeder Didaktisierung und Methodisierung der Abstand zur Fröbel-Pädagogik sichtbar. „So dürfen wir nicht allerlei Kinderarbeiten in den Kindergarten hineinbringen, die ausgedacht sind“, sagte Steiner 1923 auf einem internationalen Sommerkurs in England. „Ausgedacht“ aber waren für Steiner die für die Fröbel-Pädagogik so zentralen Beschäftigungsmittel: „Alles Stäbchenlegen, alles Flechten und dergleichen, was im Kindergarten vielfach eine so große Rolle spielt, ist ausgedacht. Wir dürfen in dem Kindergarten nur dasjenige im Bilde haben, was die großen Leute auch machen, nicht was im Besonderen ausgedacht ist.“⁸⁶ Besonders vehement aber wurden die auf den Würfelteilungen beruhenden Spielgaben zurückgewiesen. Mit den kantigen Würfeln und den Bauklötzen umzugehen, das hätte die das kindliche Hirn plastizierenden Kräfte hemmen können. Vielmehr wurden dem freien Phantasiespiel und dem Umgang mit einfachem und naturbelassenem Spielzeug höchste Priorität eingeräumt.⁸⁷ Dagegen wurde der Ball, die erste Fröbelsche Spielgabe, als das „am meisten kosmische Spielzeug“ (H. Hahn) durchaus geschätzt.

Überhaupt muss als eine ihrer besonderen Eigentümlichkeiten die Einbettung der anthroposophischen Kleinkindpädagogik in kosmisch-symbolistische Zusammenhänge genannt wer-

83 Wolffheim, a.a.O. (Anm. 82), S.249.

84 Vgl. C. von Heydebrand, *Kindheit und Schicksal. Aus den Anfängen der Freien Waldorfschule*, Stuttgart 1958; eine Biographie aus anthroposophischer Feder: M. Jünemann, *Der Winter weicht – Caroline von Heydebrand*, Stuttgart 2003².

85 Vgl. R. Steiner, *Die Erziehung des Kindes – Die Methodik des Lehrens*, Dornach/Schweiz 1990, S.13-52.

86 R. Steiner, *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung*. 14 Vorträge, gehalten auf dem internationalen Sommerkurs in Ilkley (Yorkshire) vom 5.-17.8.1923, Dornach/Schweiz 1927, S.100.

87 Vgl. H. Hahn, *Vom Ernst des Spielens. Eine zeitgemäße Betrachtung über Spielzeug und Spiel*, Stuttgart 1930.

den. Danach sollte im Frühling das Kreiselspiel gepflegt werden, denn so wie der Kreisel sich in die Erde bohre, breche im Frühling die winterliche Erdstarre auf. Das Drachensteigen im Herbst entspreche dem Loslassen in der Natur. Anders als im Falle der psychoanalytischen Kleinkinderziehung, die sich, wie ausgeführt, bezüglich der anderen vorschulpädagogischen Ansätze als offen und rezeptionsbereit gezeigt hat, ist es seitens der anthroposophischen Vorschulerziehung – soweit bekannt – über die eben geschilderte Nähe zur Fröbel-Pädagogik hinaus nicht zu derartigen Rezeptionsvorgängen gekommen. Dazu war die anthroposophische Pädagogik samt der sie tragenden Bewegung doch zu sehr auf Abgrenzung aus und ihrer Grundverfassung nach esoterisch angelegt.

8. Vorschulerziehung und Reformpädagogik: ein Resümee

In seinem erfolgreichen Buch über die „Reform der Erziehung“ als Mega-Thema der Pädagogik hat Andreas Flitner das Aufkommen des „un-spezifische[n] Wort[es] ‚Reform‘“ eng mit der „Aufbruchstimmung im ersten Drittel unseres Jahrhunderts [gemeint war das 20. Jahrhundert] verbunden“. Zwar habe es Reformideen der unterschiedlichsten Art, Reformschulen und Reformpädagog/innen auch zuvor schon gegeben. „Aber das Bewusstsein eines erheblichen Teils der Erzieherchaft, dass die überlieferten Methoden und Umgangsformen den gesellschaftlichen Forderungen und den geistigen Ansprüchen der Moderne nicht mehr genügen, kennzeichnet von Beginn an das zwanzigste Jahrhundert“, so Flitner weiter.⁸⁸

Genau das lässt sich auch von der Vorschulerziehung sagen. Spätestens um die Wende zum 20. Jahrhundert setzte sich auch bezüglich der Bewahranstalten und Kleinkinderschulen die Einsicht durch, mit einer bloßen Verwahrpädagogik den Erwartungen, wie sie zunehmend an eine kindgemäße Erziehung herangetragen wurden, nicht mehr länger gerecht werden zu können. Insofern als die Vorschulerziehung Teil des kinder- und jugendfürsorglichen Komplexes war, der in besonderer Weise und mehr

noch als die Schule zu dieser Zeit unter Modernisierungsdruck geriet, waren die Zwänge, die schließlich den im vorliegenden Beitrag geschilderten Impulsen Raum gaben, im Falle der Vorschulerziehung stärker als auf anderen Feldern des Erziehungswesens spürbar. Es musste sich etwas ändern am Beginn des „Jahrhunderts des Kindes“⁸⁹, das verlangten nicht zuletzt die nach und nach in Kraft tretenden einschlägigen Gesetze, die in diesem Falle deutlich fortschrittlicher waren als die Praxis in den Einrichtungen.

Zwar gab es mit dem Fröbel-Kindergarten seit mehr als einem halben Jahrhundert bereits eine Alternative zu den konfessionellen Anstalten mit ihrer wenig kindorientierten Ausrichtung. Und tatsächlich darf der Kindergarten Fröbels als Beispiel für eine gelungene Reform gelten, lange bevor der Reform-Begriff selbst zu einem Schlagwort sondergleichen geworden ist. Aber die Fröbel-Pädagogik, ohnehin auf nur wenige Anstalten begrenzt, war mittlerweile selbst vielfach in Erstarrung gefallen. Es bedurfte erst der Herausforderung durch die Montessori-Pädagogik, die Psychoanalyse oder die Waldorfpädagogik, um diese Erstarrung lösen zu können. So gesehen ging die Fröbel-Pädagogik gestärkt aus der Konfrontation mit den alternativen Ansätzen hervor und konnte in dieser Situation davon profitieren, dass sich die konfessionellen Anstalten erstmals einem genuin *pädagogischen* Verständnis von Vorschulerziehung öffneten, weil sie sich, wie gesagt, öffnen mussten.

Gemeinsam ist allen hier vorgestellten Ansätzen – einschließlich der reformierten Fröbel-Pädagogik –, dass sie dem Kind und seinen Bedürfnissen Raum zu geben versprochen. Nicht von den Normen der Erwachsenengesellschaft her, sondern „vom Kinde aus“⁹⁰ sollte jetzt die Vorschulerziehung eingerichtet werden. Einer-

89 Ein Buch wie das der Schwedin Ellen Key (Das Jahrhundert des Kindes, Berlin 1902), das ja nur deshalb zum Bestseller werden konnte, weil es die Stimmungslage der Zeit auf ideale Weise widerzuspiegeln vermochte, bot dem reformorientierten Diskurs vielfache Anknüpfungspunkte.

90 Diese Formel hat Rainer Maria Rilke in seiner Rezension des Key-Buches (vgl. Anm. 89) geprägt. Vgl. Rainer Maria Rilke – Ellen Key: Briefwechsel. Mit Briefen von und an Clara Rilke-Westhoff, hg. v. T. Fiedler, Frankfurt/M./Leipzig 1993, S.254.

seits lebte der romantische Mythos „Kind“, zu dessen Entstehung Fröbel bekanntlich maßgeblich beigetragen hatte, in gewandelter Form in den vorschulpädagogischen Debatten wieder auf. Ohne dieses besondere geistesgeschichtliche Motiv wären die vorschulpädagogischen Reformdiskussionen vermutlich anders geführt worden. Andererseits profitierte man von der entstehenden Kinderforschung und deren Einsichten in Geist und Seele des Kindes, was, wie man am Streit um Montessori exemplarisch sehen kann, die Diskussionen empirisch geerdet und deren Absturz ins Irrationale verhindert hat. Diese ihre empirische Rückkopplung an die Fakten, wie sie sich nach und nach den Forschern offenbarten, ist wohl nach der Kindorientierung als das zweite Signum der vorschulpädagogischen Reformdebatte zu werten. Allein die anthroposophische Kleinkindpädagogik hat sich davon wenig beeindruckt lassen, verfügte sie doch über ganz andere Erkenntnisquellen, denen sie allein vertraute. Die gefundenen Lösungen mögen rückblickend betrachtet nicht in jeder Hinsicht überzeugend gewesen sein, die Protagonisten manchen Selbsttäuschungen über das Wesen der Erziehung erlegen sein, das Bemühen, den Kindern gerecht zu werden, ist jedoch nicht zu übersehen.

Das also ist im Kern das eigentlich *Reformpädagogische* an der öffentlichen Vorschulerziehung im hier untersuchten Zeitraum. Nur auf diese Weise, durch eine entschlossene Pädagogisierung, war die – das darf man nicht übersehen – immer noch im armenfürsorgerischen Kontext angesiedelte öffentliche Kleinkinderziehung auf den Weg hin zu einem sich an alle Kinder wendenden selbstverständlichen Bildungsangebot zu bringen, ein Weg, der sich erst in unsrerer Tagen zu vollenden scheint.

9. Reformpädagogik aktuell? Ein kurzer Ausblick auf die Zeit von 1933 bis heute

Die so genannte Machtübernahme durch die Nationalsozialisten bedeutete nicht das sofortige, wohl aber das schleichende Ende für die Montessori-Pädagogik. Da die Verhältnisse vor Ort jeweils sehr unterschiedlich waren, sowie die nationalsozialistische Herrschaftspraxis in sich widersprüchlich und von einander widerstreitenden

Interessen gekennzeichnet war, fallen generalisierende Aussagen schwer.

Im gut erforschten Fall der Stadt Leipzig lagen die Dinge zum Beispiel so⁹¹: Die nationalsozialistische Trägerorganisation „Deutsche Hilfe“ übernahm im Sommer 1933 die städtischen Einrichtungen, musste im Übernahmevertrag aber zusichern, deren jeweilige pädagogische Ausrichtung zu respektieren. So schien auch die Fortexistenz des erst 1931 mit kommunaler Unterstützung gegründeten Kinderhauses gesichert. Durch Personalaustausch und ein straffes Weiterbildungsregiment, mit dessen Hilfe alle Kindergärtnerinnen auf die nationalsozialistische Linie gezwungen werden sollten, wurde diese förmliche Bestandsgarantie in der Praxis jedoch schnell unterlaufen. Die Sympathien der NS-Pädagogen gehörten nämlich eindeutig der Fröbel-Pädagogik, deren Schöpfer nicht zuletzt seiner nationalchauvinistischen Frühschriften und seiner leicht instrumentalisierbaren Mutter-Ideologie wegen geschätzt wurde. 1936 wurden alle Kindergärten in Sachsen auf die ausschließliche Anwendung der Fröbel-Pädagogik verpflichtet, freilich auf einen durch die Hinzufügung genuin nazistischer Elemente (z.B. Kriegsverherrlichung, Rassenhygiene usw.) und die Abwertung der Spielgaben als intellektualistisch verfälschten Fröbel.⁹²

Gleichwohl muss auch dies noch nicht zwingend das Ende der Montessori-Pädagogik bedeutet haben. Die Leiterin der Leipziger Montessori-Einrichtung beispielsweise durfte auch nach der Umwandlung ihres Kinderhauses in einen Kindergarten im Amt verbleiben. Dass sie weiterhin – ein offizielles Verbot der Montessori-Pädagogik ist ohnedies nie erfolgt – wenigstens partiell an der von ihr so geschätzten Pädagogik festhielt, ist nur zu wahrscheinlich.

Die privaten Kinderhäuser, insbesondere die in der DMG vereinten, noch dazu wenn sie von jüdischen Frauen geleitet wurden, waren Mitte der 1930er Jahre allerdings nicht mehr existent, und die katholischen Montessori-Einrichtungen gerieten wie alle konfessionellen Kindergärten

91 Vgl. J. Akaltin, *Neue Menschen für Deutschland? Leipziger Kindergärten zwischen 1930 und 1959*, Köln u.a. 2004, S.78ff.

92 Vgl. R. Benzing, *Grundlagen der körperlichen und geistigen Erziehung des Kleinkindes im national-sozialistischen Kindergarten*, Berlin 1941.

zu diesem Zeitpunkt ebenfalls unter Druck und mussten nach und nach aufgeben. Ende der 30er Jahre hat es in Deutschland (und Österreich) kein Montessori-Kinderhaus mehr gegeben, wohl aber hier und da Reste der Montessori-Pädagogik in der Alltagspraxis der öffentlichen Kleinkinderziehung.

Die anthroposophischen Bildungseinrichtungen sind 1938 alle geschlossen worden. In diesem Zusammenhang musste auch der in Stuttgart bestehende Kindergarten die Arbeit einstellen. Seine Leiterin, Elisabeth von Grunelius, emigrierte in die USA.

In der Bundesrepublik knüpfte man nach dem Zweiten Weltkrieg in vorschulpädagogischer Hinsicht wieder an die Zeit vor 1933 an. Pädagogisch bedeutete dies eine Rückkehr zu einer von allen nationalsozialistischen Hinzufügungen befreiten Fröbel-Pädagogik der 1920er Jahre. Diese Vorherrschaft der Fröbel-Pädagogik zerbrach erst unter dem Eindruck der Bildungsreformdebatten in den späten 1960er Jahren. Angesichts der vehement vorgetragenen Forderungen nach kognitiver Frühförderung galten die Idee einer Kindheit als Spielkindheit und der Schonraumcharakter des Fröbel-Kindergartens als hoffnungslos anachronistisch. Seitens der Studentenbewegung wurde der Kindergarten als repressiv und autoritär abgelehnt und mit der in den neu entstehenden Kinderläden⁹³ praktizierten so genannten antiautoritären Erziehung konfrontiert. Die von der renommierten Fröbel-Forscherin Erika Hoffmann organisierten Abwehrversuche der Fröbelbewegung fielen nur matt aus, und so war der „Streit um die Vorschulerziehung“⁹⁴ schnell zulasten des alten Kindergartens entschieden.

Eine temporäre Wiedergeburt erlebten psychoanalytische Ansätze im Rahmen der eben schon erwähnten Kinderladenbewegung. Ab 1967 wurden – mit Schwerpunkt in West-Berlin – in allen großen Städten sowie insbesondere in den Universitätsstädten „Kinderläden“ gegrün-

det. In deren Umfeld waren es zahlreiche linke Kleinverlage, die nicht nur die sozialistischen Kleinkindpädagogen der Jahrzehnte vor 1933, sondern eben auch die Schriften der psychoanalytischen (Kleinkind-)Pädagogik in teilweise hohen Auflagen neu herausbrachten.⁹⁵

Als ein echtes Kind der Bildungsreform, die übrigens nicht nur zu einer durchgreifenden und bis heute anhaltenden Steigerung der Besuchsquoten sowie de facto zur Zuordnung des vorschulpädagogischen Bereichs zum Bildungswesen sorgte, darf dagegen der so genannte „Situationsansatz“⁹⁶ gelten, der zugunsten einer lebensweltlichen Rückbindung des Lernens der Kinder auf einen methodischen Kern, wie ihn sowohl die Fröbel- als auch die Montessori-Pädagogik besitzen, verzichtete.⁹⁶ Noch weiter im Blick auf Entstrukturierung und methodischer Öffnung der pädagogischen Arbeit in den Kindertagesstätten ging die in den 1980er Jahren in der Bundesrepublik populär gewordene „Reggio-Pädagogik“, die auch die im Situationsansatz etwas vernachlässigte ästhetische Erziehung wieder mit mehr Gewicht versah.⁹⁷

Es sind diese beiden Ansätze, der Situationsansatz und die Reggio-Pädagogik, die für die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg die dominanten vorschulpädagogischen Reformparadigmen repräsentieren – nach dem Beitritt der DDR zur Bundesrepublik gilt dies auch für die neuen Bundesländer –, nicht mehr die Montessori- oder gar die Fröbel-Pädagogik. Gleichwohl hat die Fröbel-Pädagogik bis heute ihre Anhänger-schaft nicht völlig verloren, sondern erfreute sich zuletzt sogar wieder verstärkter Nachfrage. Auf internationaler Ebene ist es in diesem Zusammenhang zur Gründung einer International Froebel Society mit einem deutschen Zweig gekommen. Ganz zu schweigen von der Mon-

93 Vgl. R. Wolff, Nach Auschwitz. Antiautoritäre Kinderladenbewegung oder die Erziehung der Erzieher, in: E. K. Beller (Hg.), Berlin und pädagogische Reformen. Brennpunkte der individuellen und historischen Entwicklung, Berlin 1992, S.71-80.

94 A. Flitner, Der Streit um die Vorschulerziehung, in: ZfPäd 13(1967)5, S.515-538.

95 Vgl. dazu U. Klemm, Zur Relevanz und Rezeption antiautoritärer Erziehungsmodelle und der Antipädagogik für die Bildungsreform, in: A. Bernhard u.a. (Hg.), Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform. Programmatik – Brüche – Neuansätze, Bd. 1, Baltmannsweiler 2003, S.50-82.

96 Vgl. J. Zimmer, Der Situationsansatz als Bezugsrahmen der Kindergartenreform, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 6, Stuttgart 1985, S.21-28.

97 Vgl. z.B. A. Dreier, Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnung mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia, Berlin/Düsseldorf 2010⁶.

tessori-Pädagogik, die längst, nachdem sie sich in den 1950er Jahren zunächst weitgehend im katholischen Kontext reetabliert hatte, ähnlich wie die Waldorf-Kindergärten zu einer allgemein beachteten und stark nachgefragten Alternative auf dem Felde der vorschulischen Pädagogik geworden ist.

Eine Wiedergeburt erlebte die Montessori-Pädagogik im Rahmen der 1945/46 spontan erfolgenden Renaissance der Reformpädagogik aus den 20er Jahren auch auf dem Gebiet der späteren DDR. Die unter Aufsicht der Sowjetischen Militäradministration stehenden Behörden ermunterten die Kindergärtnerinnen ausdrücklich, sich neben der Fröbel-Pädagogik auch an der Montessori-Pädagogik zu orientieren. Spätestens mit der Gründung der DDR im Oktober 1949 und der endgültigen Einfügung des Kindergartens in das allgemeine Schul- und Bildungswesen des zweiten deutschen Staates erfolgte jedoch eine inhaltliche Umorientierung der öffentlichen Kleinkinderziehung. An die Stelle der von der SED nunmehr als „bürgerlich“ abqualifizierten Reformpädagogik mit ihrer Buntheit und Vielfalt traten jetzt auch im Vorschulbereich das Denken in Fünfjahresplänen und der Schematismus. In diesen Plänen war von Fröbel und Montessori keine Rede mehr, stattdessen wurde allen Kindergärtnerinnen in kurzschrittiger Weise vorgegeben, was sie zu tun und zu lassen hatten. Es herrschte der Geist systematischer Schulvorbereitung, was sich mit genuin reformpädagogischen Ansätzen natürlich nicht mehr vertrug. Dazu passend wurden ab 1950/51 in wachsender Zahl Lehrbücher aus der ähnlich strukturierten sowjetischen Frühpädagogik ins Deutsche übertragen und fortan der Kindergärtnerinnenaus- und -weiterbildung der DDR zu Grunde gelegt. Damit waren auch die letzten Verbindungslinien zur (reform-)pädagogischen Tradition gekappt, so wie ja auch in der Sowjetunion, der Schutzmacht der DDR, der kurze reformpädagogische Frühling (z.B. Pavel Blonskij) in den 1920er Jahren bald schon zu Ende gegangen war. Die vereinzelt, jedoch stets in ihrer Existenz bedrohten konfessionellen Einrichtungen waren zu schwach, um der pädagogischen Monotonie in der DDR-Vorschulerziehung ein sichtbares Gegengewicht entgegen zu setzen.

10. Zum Stand der Forschung

Einleitend wurde auf die bisher weitgehende Vernachlässigung der Vorschulerziehung und deshalb im Besonderen auch des Verhältnisses von Reformpädagogik und Vorschulerziehung durch die Historische Bildungsforschung hingewiesen. Zwar hat der Verfasser dieses Beitrags durch eine umfassende, sie in die zeitgenössischen pädagogischen Diskurse einfügende Aufarbeitung der Rezeption der Montessoripädagogik in Deutschland versucht, diese Lücke ein wenig zu schließen, um damit nicht zuletzt auch dem bis heute auffallend ungeschichtlichen und unkritischen Verhältnis der Montessori-Anhängerschaft zu ihrer Protagonistin entgegenzutreten.⁹⁸ Diesem Versuch ist erfreulicherweise eine weitere die Montessori betreffende Rezeptionsstudie zur Seite getreten – diesmal am Beispiel Italiens⁹⁹ –, so dass wir jetzt wenigstens bezüglich der Montessoripädagogik ein wenig klarer sehen.

Wichtiger als diese eher großflächigen und aus der Makroperspektive argumentierenden Untersuchungen wären aber weitere lokal ansetzende Fallstudien. Die wenigen vorliegenden Lokalstudien zeigen die Ergiebigkeit dieses Ansatzes. Weil der Homogenisierungsdruck im vorschulischen Bereich sehr viel geringer war als beispielsweise bezüglich der Schule, waren die Verhältnisse in der öffentlichen Kleinkinderziehung auch in jeder Beziehung deutlich vielgestaltiger. Anders ausgedrückt: Das Eigentümliche der Reform lässt sich nur vor dem je konkreten Hintergrund der jeweiligen Einrichtung angemessen beurteilen.

98 Vgl. Konrad, Kindergarten oder Kinderhaus? a.a.O. (Anm. 49); ders., „Wenn es uns an Religion fehlt, so fehlt uns etwas Fundamentales für die Entwicklung des Menschen, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 76(2000)2, S.204-220.

99 In einer leider wenig eleganten Übersetzung ins Deutsche: H. Leenders, Der Fall Montessori. Die Geschichte einer reformpädagogischen Erziehungskonzeption im italienischen Faschismus, Bad Heilbrunn/Obb. 2001.

11. Auswahlbibliographie

a. Archive

Friedrich-Fröbel-Museum, Johannissgasse 4, 07422 Bad Blankenburg, Tel.: 036741/2565.
Museum Kindertagesstätten in Deutschland – Kita-Museum, Seeburger Chaussee 2, 14476 Groß Glienicke, Tel.: 033201/40847.

b. Quellen

Aus der Geschichte der Kleinkinderziehung. Quellentexte, zusammengestellt und eingel. v. Margot Krecker, Berlin 1959 u.ö.
Dammann, E./Prüser, H. (Hg.), Quellen zur Kleinkinderziehung. Die Entwicklung der Kleinkinderschule und des Kindergartens, München 1981.
Erning, G. (Hg.), Quellen zur Geschichte der öffentlichen Kleinkinderziehung. Von den ersten Bewahranstalten bis zur vorschulischen Erziehung der Gegenwart, Saarbrücken/Kastellaun 1976.

Erning, G. (Hg.), Bilder aus dem Kindergarten. Bilddokumente zur geschichtlichen Entwicklung der öffentlichen Kleinkinderziehung in Deutschland, Freiburg/B. 1987.

c. Sekundärliteratur

Konrad, F.-M., Kindergarten oder Kinderhaus? Montessori-Rezeption und pädagogischer Diskurs in Deutschland bis 1939, Freiburg/B. 1997.
Konrad, F.-M., Der Kindergarten. Seine Geschichte von den Anfängen bis in die Gegenwart, Freiburg/B. 2012².
Reyer, J., Von der Anstalt zur „Lebensform“. Die Reform des Kindergartens zwischen 1890 und 1930, in: F.-M. Konrad (Hg.), Kindheit und Familie. Beiträge aus interdisziplinärer und kulturvergleichender Sicht, Münster u.a. 2001, S.23-50.
Zetkin, C., Revolutionäre Bildungspolitik und marxistische Pädagogik. Ausgewählte Reden und Schriften, eingel. u. erläutert v. G. Hohendorf, Berlin (Ost) 1983.

Schule

Wolfgang Keim/Ulrich Schwerdt

1. Einleitung
2. Reformpädagogische Kritik der „alten Schule“
3. Konzepte der Schulreform und reformpädagogische Schulgründungen vor dem Ersten Weltkrieg
4. Schulreformkonzepte nach dem Ersten Weltkrieg im Spannungsfeld politischer Interessen
5. „Versuchsschulen“ als „neue“ Schulen in der Weimarer Republik
6. Ausstrahlung der Reformpädagogik in die Regelschule
7. Ausstrahlung der Reformpädagogik in die Lehrerbildung
8. Das Erbe Weimarer Reformschulen 1933 – 1945 – 1990
9. Entwicklung und Perspektiven der Forschung
10. Auswahlbibliographie

1. Einleitung

Für kein zweites pädagogisches Praxisfeld hat die historische Reformpädagogik eine solche Vielfalt an Konzepten und Modellen entwickelt wie für die Schule. Ein zentraler Grund hierfür liegt in der Tatsache, dass sich die Schule als vom Staat verantwortete Institution im Verlauf des 19. Jahrhunderts in Deutschland endgültig als bedeutsamste sekundäre Sozialisationsinstanz und entscheidende Einrichtung bei der Verteilung von Positionen in der gesellschaftlichen Hierarchie durchsetzte. Die Pflicht zum Schulbesuch war um 1900 beinahe vollständig realisiert, die von der Schule vergebenen Bildungstitel wurden als Berechtigungen zur Aufnahme einer qualifizierten Ausbildung oder eines Studiums unverzichtbar. Pädagogische Reformansprüche arbeiteten sich daher geradezu zwangsläufig vor allem an jener Einrichtung ab, die das Leben von Millionen Heranwachsender wesentlich prägte.

Angesichts der Vielzahl der schulpädagogisch ausgerichteten Initiativen ist es erstaunlich, dass im Mittelpunkt der Reformpädagogik-Rezeption in Westdeutschland für viele Jahrzehnte einige wenige Protagonisten wie Hermann Lietz, Berthold Otto, Georg Kerschensteiner, Hugo Gaudig oder Peter Petersen und mit ihnen verbundene Reformansätze wie die Landerziehungsheime, der Gesamt- bzw. Arbeitsunterricht und der sog. Jenaplan standen, die im Anschluss an die Dar-

stellung Herman Nohls aus der Endphase der Weimarer Republik geradezu zu reformpädagogischen Klassikern avancierten, während andere Positionen an den Rand gedrängt oder ganz vergessen wurden. Erst seit den 1990er Jahren ist die Breite und Unterschiedlichkeit der Reformbemühungen durch zahlreiche regional- bzw. lokalgeschichtlich, vielfach auch biographisch angelegte Detailstudien erkennbar geworden, zugleich der Blick für neue Fragestellungen jenseits der traditionellen ideengeschichtlichen Perspektive Nohls geöffnet worden.¹

Der folgende Beitrag unternimmt den Versuch, die Erträge der jüngeren Forschung zu bündeln und auf dieser Grundlage das breite Spektrum der Reformansätze, die zwischen 1890 und 1933 mit Blick auf die Veränderung von Schulleben und Unterricht im deutschsprachigen Raum entwickelt wurden, abzubilden; dies mit dem Ziel, reformpädagogische Konzepte und Modelle nicht als quasi „überzeitliche“ Ideenkomplexe, sondern vor allem hinsichtlich ihrer gesellschaftspolitischen Begrün-

1 Vgl. H. Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland, in: ders./L. Pallat (Hg.), Handbuch der Pädagogik, Bd. 1: Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens, Langensalza 1933, S.302-374; danach, ergänzt um das Kapitel „Theorie der Bildung“, als eigenständige Monographie unter dem Titel „Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie“ immer wieder neu publiziert, zuletzt 2002 in der 11. Auflage.

dungszusammenhänge und historischen Entstehungskontexte zu beschreiben. Den wichtigsten Bezugspunkt für die Legitimation wie für die Frage der Realisierbarkeit reformpädagogischer Initiativen unterschiedlicher Provenienz bildete der politische Systemwechsel vom Obrigkeitsstaat des Kaiserreichs zur Weimarer parlamentarischen Demokratie von 1918/19. Aus diesem Grund folgt die Gliederung des Beitrages der historisch-politischen Zäsur. Hierbei werden im Anschluss an einen Überblick über zentrale Motive reformpädagogischer Schulkritik (Kap. 2) zunächst ausgewählte Reformkonzepte und Schulgründungen vorgestellt, die vor dem Ersten Weltkrieg entstanden (Kap. 3). Unmittelbar nach Ende des Ersten Weltkrieges schien sich erstmals die Chance zu eröffnen, das öffentliche Schulwesen insgesamt auf der Grundlage reformpädagogischer Konzepte umfassend neu zu gestalten. Kennzeichnend für diese Phase ist das Ineinanderwirken von Elementen äußerer und innerer Schulreform, insbesondere in reformpädagogisch inspirierten Entwürfen der Einheitsschule (Kap. 4). Nach dem Scheitern einer grundlegend demokratischen Schulreform rückten in den 1920er und frühen 30er Jahren „Versuchsschulen“ als „neue“ Schulen der Weimarer Republik in das Zentrum reformpädagogischer Initiativen (Kap. 5). Die Frage, inwieweit diese Impulse auch in die Regelschule und die Lehrerausbildung ausstrahlten, soll in den Kapiteln 6 und 7 erörtert werden. Ein knapper Ausblick auf die Rezeption reformpädagogischer Konzepte und Modelle nach den politischen Umbrüchen der Jahre 1933, 1945 bzw. 1990 (Kap. 8) und ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand (Kap. 9) schließen den Beitrag ab. Da im Rahmen dieses Handbuchs der „Berufs-“ und der „Heilpädagogik“ eigene Artikel gewidmet sind, beschränkt sich die Darstellung auf die allgemeinbildende Regelschule.

Unter „Reformpädagogik“ kann jedoch kein eindeutig definierbarer Korpus von Ansätzen, Konzepten oder Modellen verstanden werden, dem sich in einer bestimmten historischen Phase des Kaiserreichs und der Weimarer Republik engagierte Pädagoginnen und Pädagogen selbst zugeordnet hätten. Vielmehr handelt es sich um ein von der pädagogischen Geschichtsschreibung entwickeltes Konstrukt, in dem vielfältige, z.T. widersprüchli-

che Positionen zusammengefasst werden.² Ihre Gemeinsamkeit lässt sich hierbei zunächst durch die Opposition gegen die bestehenden institutionellen Realitäten fassen, insbesondere gegen die vielbeschworene „alte Schule“ mit ihrer autoritären Machtausübung, samt Drill und Gehorsamszwang, mit ihrem Übergewicht an einseitig kognitiven, lehrerzentrierten, wirklichkeitsfernen Lernprozessen. Gerade über die Auseinandersetzung mit einer spezifischen gesellschaftlichen und schulischen Realität gewinnt die Reformpädagogik, verstanden als eine historische Epoche zwischen 1890 und 1933, Kontur. Anders als in der Bildungsreformphase des frühen 19. Jahrhunderts hatte sich in den ersten beiden Jahrzehnten nach der Reichsgründung von 1871 das Schulsystem in Deutschland so weit ausgeformt, dass schulpädagogische Konzepte sich nun nicht mehr als Entwürfe eines erst im Aufbau begriffenen Schulwesens positionierten, sondern ausdrücklich als Alternative zur bereits existierenden schulischen Wirklichkeit und ihren offensichtlich werdenden Defiziten.³ Zudem hat die historische Bildungsforschung (auch dort, wo die pädagogische Epochenbehauptung ausdrücklich bestritten wird⁴) einen Kern von Leitideen und Motiven identifiziert, über die eine „neue Erziehung“ realisiert werden sollte, so dass eine Abgrenzung zum zeitgenössischen pädagogischen Establishment, das den pädagogischen Status quo

2 Der Terminus „Reformpädagogik“ wurde als Sammelbegriff für die pädagogischen Reformbestrebungen vereinzelt zwar schon vor dem Ersten Weltkrieg benutzt; vgl. z.B. G. Bäumer, Mädchenschulreform und Reformpädagogik, in: Flugschriften des Bundes für Schulreform 1(1910), S.35-37; F. Regener, Die Prinzipien der Reformpädagogik: Anregungen zu ihrer kritischen Würdigung, Berlin 1910. Der Begriff setzte sich als historische Epochenbezeichnung jedoch erst nach 1945 durch.

3 Vgl. zum hier nur knapp anzudeutenden Prozess der Systembildung: P. Drewek/H.-E. Tenorth, Germany, in: K. Salimova/N. L. Dodde (Ed.), International Handbook on History of Education, Moskau 2000, p.174-207; dies., Das deutsche Bildungswesen im 19. und 20. Jahrhundert. Systemdynamik und Systemreflexion, in: H.-J. Apel u.a. (Hg.), Das öffentliche Bildungswesen. Historische Entwicklung, gesellschaftliche Funktionen, pädagogischer Streit, Bad Heilbrunn 2001, S.49-83.

4 Besonders nachdrücklich J. Oelkers, Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim/München 1989.

in staatlichen Schulverwaltungen, kirchlicher Schulaufsicht, konservativen Lehrerverbänden und seminaristischer oder universitärer Lehrerbildung repräsentierte, möglich erscheint:

„(1.) Das Fundament bildet eine positive Anthropologie des Kindes und Jugendlichen, in welcher der Heranwachsende als ursprünglich schöpferische Individualität vorgestellt wird.

(2.) Darauf baut sich als zweite Ebene auf eine Vorstellung von der pädagogischen Beziehung, welche – um den Edukanden in seinem Eigenwert verstehen und anerkennen zu können – ... als Dialog, Begegnung, als erfüllte Gegenwart gestaltet werden soll.

(3.) Für das Unterrichten resultiert daraus eine Methode des Lehrens und Lernens, die zugunsten der Selbsttätigkeit und des vielfältigen Ausdrucks der Schüler nicht systematisch, sondern ‚genetisch‘ vom ursprünglichen Verstehen zum exakten Denken führt.

(4.) Die Schule fungiert nicht mehr nur als Organisation des Lernens, sondern wird zum Lebensraum der Kinder. Sie begreift sich selbst ... als Gemeinschaft gleicher pädagogischer Orientierung, in der das Unterrichten umrahmt wird von einem reichhaltigen Schulleben aus Arbeit, Spiel, Gespräch und Feier.

(5.) Die Lerninhalte schließlich werden nicht mehr nur durch den Kanon der Lehrfächer generiert. Sie werden, um subjektrelevante und lebenspraktische Erfahrungen zu ermöglichen, in offenen, überfachlichen Zusammenhängen gesamtunterrichtlich oder projekthaft mit den Schülern erarbeitet.“⁵

Der Katalog reformpädagogischer Leitorientierungen schulischen Lernens ist weder vollständig noch widerspruchsfrei und scheinbare Gemeinsamkeiten stellen sich bei gründlicher Interpretation der historischen Quellen oftmals eher als semantische, denn inhaltliche heraus. In der kritischen Wendung auf die bestehende Schulwirklichkeit und in der Erwartung, dass eine „neue Schule“ von eminenter Bedeutung für

„die Zukunft“ von Staat und Gesellschaft sei, erscheint die Zugehörigkeit zu einem historisch sinnvoll abgrenzbaren Erfahrungs- und Diskurszusammenhang jedoch evident.

2. Reformpädagogische Kritik der „alten Schule“

Mit Recht ist darauf verwiesen worden, dass Kritik an der Schule, an ihrer Organisation und am Berechtigungswesen, an Lehrplan und Methode, an Personalrekrutierung und -ausbildung usf. die Institution seit ihren Anfängen begleitet hat. Zentrale Motive der mit der historischen Reformpädagogik seit den späten 1880er Jahren identifizierten Schulkritik, wie die der „Kinderfeindlichkeit“, der „Lebensferne“ oder der „Zersplitterung des Lehrplans“, gehören zum immer wiederkehrenden Bestand der schulpädagogischen Debatten des 19. Jahrhunderts; und selbst die Sprache, in der diese Kritik vorgebracht wurde – insbesondere die Verfalls- und Krisensemantik –, war in wesentlichen Teilen bereits durch die pädagogische Publizistik vorgeformt.⁶ Allerdings setzte sich die Schulkritik nun mit einer schulischen Wirklichkeit auseinander, die sich seit den 1840er und 50er Jahren radikal verändert hatte. Betrachtet man die Entwicklung des Schulwesens in Deutschland seit der Mitte des 19. Jahrhunderts, so ergibt sich der erstaunliche Befund, dass die reformpädagogische Kritik an der sog. „alten Schule“ auf eine Institution zielte, die aus heutiger Perspektive vor allem durch nachhaltige Modernisierungsprozesse gekennzeichnet ist. Bei aller Unterschiedlichkeit regionaler Entwicklungen, z.T. erheblicher Differenzen zwischen Stadt und Land, konfessionell geprägten Milieus und sich im Einzel- und Konfliktfall immer wieder neu ausformenden gesellschaftlichen und politischen Interessenkonstellationen, ist in den knapp fünf Jahrzehnten des deutschen Kaiserreichs ein deutlicher Trend zum quantitativen Ausbau, zur institutionellen Differenzierung und zur Anpassung des Schulsystems an die Qualifizierungs- und Allokationsbedürfnisse der kapitalistischen Marktgesellschaft kennzeichnend.

5 H. Ullrich, Zur Aktualität der klassischen Reformpädagogik, in: G. Breidenstein/F. Schütze (Hg.), Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung, Wiesbaden 2008, S.73-94, Zitat S.77.

6 Vgl. J. Oelkers, Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, 4., vollst. überarb. u. erw. Aufl., Weinheim/München 2005, S.93-149.

Besonders offensichtlich wird der Prozess der Expansion und „marktgerechten“ Diversifizierung bei den höheren Schulen, wo die Monopolstellung des humanistischen Gymnasiums, das Abitur zu vergeben, Schritt für Schritt aufgebrochen wurde. Während das klassische Gymnasium weiterhin auf den Absolventen ausgerichtet war, der nach dem Studium den höheren Staatsdienst anstrebte oder einen freien Beruf ergreifen wollte, zielten die neu entstehenden Realgymnasien und Oberrealschulen entsprechend der curricularen Schwerpunktsetzung bei den neuen Sprachen und den Naturwissenschaften auf eine spätere Tätigkeit als Unternehmer, Kaufmann, Handwerksmeister oder auf technische Berufe in Bauwesen, Bergbau oder Industrie. Die Anerkennung der formalen Gleichberechtigung der jüngeren höheren Schulen im Sinne der Eröffnung des Zugangs zur Universität nach der Schulkonferenz im Jahre 1900 ging einher mit einem deutlichen Anwachsen ihrer Schülerzahlen, aber auch mit einem Anstieg der Zahl der höheren Schüler insgesamt.⁷ Am Ende des Kaiserreichs war die Schülerschaft der höheren Schulen dreimal so schnell gewachsen wie die Gesamtheit der reichsdeutschen Bevölkerung, wobei sich die Schüler am Ende des Ersten Weltkrieges beinahe gleichmäßig auf die drei Schultypen verteilten. Diese „horizontale Segmentierung“⁸ des höheren Knabenschulwesens wurde ergänzt durch ein in sich noch einmal gegliedertes separates höheres Mädchenschulsystem, dessen Aufbau durch das Immatrikulationsrecht für Frauen (Bayern 1903, Preußen 1908) zu Beginn des neuen Jahrhunderts zu einem ersten Abschluss gekommen war (vgl. Abb. 1).⁹

Die große Mehrheit der Kinder und Jugendlichen blieb allerdings vom Besuch der höheren Schule ausgeschlossen. Der Anteil der Volksschülerinnen und -schüler an der gesamten Schülerpopulation schwankte bis 1914 um die Marke von 90%. Nur eines von hundert Kindern eines Altersjahrgangs machte das Abitur. Für Kinder aus der Arbeiterschaft war es beinahe unmöglich, ein Universitätsstudium aufzunehmen. Die Volksschulen sollten der großen Mehrheit des Volkes eine „religiös durchtränkte nationale Bildung“¹⁰ vermitteln und dienten der Disziplinierung der Untertanen, unter der Ägide Wilhelms II. zunehmend auch im Sinne der Bekämpfung der Sozialdemokratie. Angesichts des ständig wachsenden Bedarfs der expandierenden Industriegesellschaft an qualifizierteren Arbeitskräften erlebte jedoch auch das „niedere Schulwesen“, insbesondere in den Städten, zwischen 1870 und 1914 einen erheblichen Ausbau- und Modernisierungsschub. An dieser Stelle können einige zentrale Tendenzen jedoch nur mit wenigen Stichworten angedeutet werden:

- Die Zahl der Schülerinnen und Schüler an Volks- und Elementarschulen stieg zwischen 1871 und 1914 um 68% auf 10,6 Millionen.¹¹ Im gleichen Zeitraum verdoppelte sich die Zahl der Volksschullehrer auf knapp 150.000, die der Volksschullehrerinnen auf 40.000.¹²

Darstellung von A. Messer, Die Reformbewegung auf dem Gebiete des preußischen Gymnasialwesens von 1882-1901, Leipzig 1901. *Zur Entwicklung des Mädchenschulwesens*: M. Kraul, Höhere Mädchenschulen, in: Berg, Handbuch, a.a.O. (Anm. 8); E. Kleinau, Bildung und Geschlecht, Weinheim 1997; B. Zymek, Sozialgeschichte und Statistik des Mädchenschulwesens in den deutschen Staaten 1800-1945 Göttingen 2005; → Beitrag: Frauenbewegung. Vgl. als aufschlussreiche, beide Bereiche des Schulwesens einschließende regionalgeschichtliche Studie: F. Tosch, Gymnasium und Systemdynamik. Regionaler Strukturwandel im höheren Schulwesen der preußischen Provinz Brandenburg 1890-1938, Bad Heilbrunn 2006.

7 Vgl. U. G. Herrmann, Bildungsgesamtplanung in Preußen. Zur Bilanz der Planungsstrategien für den Strukturwandel des höheren Schulsystems 1890-1914, in: Historische Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hg.), Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 3, Bad Heilbrunn 1996, S.289-335.

8 J. C. Albisetti/P. Lundgreen, Höheres Knabenschulwesen, in: Ch. Berg (Hg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. IV: 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs, München 1991, S.228-278, Zitat S.249.

9 Vgl. zu den breit angelegten *Debatten über die Reform des höheren Schulwesens* vor allem die Verhandlungen der Schulkonferenzen von 1890 und 1900 (Deutsche Schulkonferenzen, Bd. 1 und 2, Reprint, Glashütten 1972) sowie die zusammenfassende zeitgenössische

10 F.-M. Kuhlemann, Niedere Schulen, in: Berg, Handbuch, a.a.O. (Anm. 8), S.179-227, Zitat S.183.

11 Vgl. H.-U. Wehler, Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 3: Von der „Deutschen Doppelrevolution“ bis zum Beginn der Ersten Weltkrieges 1849-1914, München 1995, S.1193.

12 Vgl. ebd., S.1198.

- Mit der endgültigen Auflösung der sog. Armen-, Frei- und Ersatzschulen, bei gleichzeitiger Einführung der Schulgeldfreiheit der Volksschule (Preußen 1888) und dem Verbot der Kinderarbeit (1891), fanden auch die letzten, bisher nicht erfassten unterprivilegierten Gruppen der Bevölkerung Aufnahme in die Volksschule. Außer in stark landwirtschaftlich geprägten Regionen, wo das Verbot der Kinderarbeit bis zum Ende des Kaiserreiches nicht vollständig durchgesetzt wurde, lag die Schulbesuchsquote nun durchgängig nahe 100%.
- Gleichzeitig erfuhr auch das „niedere Schulwesen“ eine institutionelle Differenzierung: nach „unten“ durch die schrittweise Einrichtung von „Hilfsschulen“, dem Sammelbecken für diejenigen Kinder und Jugendlichen, die den wachsenden Leistungsanforderungen der Volksschule aus unterschiedlichsten Gründen nicht gerecht werden konnten;¹³ nach „oben“ durch den Auf- bzw. Ausbau von schulgeldpflichtigen gehobenen Volksschultypen (häufig unter der Bezeichnung „Bürgerschule“) und oft in privater Trägerschaft befindlicher Mittelschulen.
- Zumindest in den städtischen Volksschulen wurde in den letzten beiden Jahrzehnten vor dem Ersten Weltkrieg die Jahrgangsklasse für die Mehrheit der Schüler zur Realität. 74% besuchten eine sieben- oder achtstufige Schule, knapp 16% eine sechsstufige.¹⁴
- Im gleichen Zeitraum sank die Lehrer-Schüler-Relation auf durchschnittlich 1:55 (an höheren Schulen 1:17!), die Klassengröße in städtischen wie in ländlichen Volksschulen im Schnitt auf 51 Kinder.
- Aufgrund der Erhöhung der Schulaufnahmequoten und der Verbesserung der unterrichtlichen Rahmenbedingungen war die Alphabetisierung

in der jungen Bevölkerung am Ende des Jahrhunderts weitgehend durchgesetzt.

Gleichzeitig wurden die auf Gesinnungsbildung im Sinne des Obrigkeitsstaates ausgerichteten religiösen, sittlichen und politischen Lerninhalte durch Unterricht in den Realien ergänzt, so dass ein auf den Erwerb praxisnaher Kompetenzen zielender Fachunterricht in Rechnen, Raumlehre, Natur- und Erdkunde in den Volksschulen zunehmend an Bedeutung gewann.¹⁵ Die Lehrerbildung für die Volksschule wurde vereinheitlicht und bis 1914 zu einer insgesamt sechsjährigen staatlichen Berufsvorbereitung (in Präparandien und Seminar) ausgebaut. Neben der Einübung geeigneter Praktiken zur Durchsetzung der „Schulzucht“ traten die fachliche Ausbildung und die Didaktik, vor allem in ihrer Herbart-Zillerschen Ausprägung, die trotz aller späteren Kritik sicherlich einen professionellen Gewinn gegenüber der zuvor in der Regel üblichen Methodik des Memorierens und Repetierens darstellte. Die verbesserte Ausbildung, steigende Einkommen und die Durchsetzung von Sonderrechten (in den 1890er Jahren u.a. das „Einjährigenprivileg“ und die Pensionsberechtigung),¹⁶ nicht zuletzt die Tatsache, dass für den „Mangelberuf“ des Volksschullehrers von Seiten des Dienstherrn geworben wurde, führte zu einem wachsenden Selbstbewusstsein der Volksschullehrerschaft, das sich u.a. im Eintreten für die eigenen Interessen artikuliert – vor 1914 waren 90% der Volksschullehrer in Verbänden organisiert, die große Mehrheit von ihnen im „Deutschen Lehrerverein“ (DLV).¹⁷ Die innerprofessionelle Information und Meinungsbildung wurde durch eine Vielzahl einschlägiger Medien gewährleistet. Aufgrund der rapide wachsenden Zahl von Pädagogen

13 Vgl. S. L. Ellger-Rüttgardt, *Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung*, München/Basel 2008, S.131-198. Eine Ausnahme bildete die Gruppe der als „nicht bildungsfähig“ wahrgenommenen Kinder. Die Schulpflicht für Kinder mit geistiger Behinderung wurde in Westdeutschland erst Ende der 1960er Jahre eingeführt.

14 Auf dem Land lag dagegen der Anteil der Volksschulen mit vier oder mehr aufsteigenden Klassen noch immer unter 20%. Alle Zahlen in diesem Kapitel für Preußen; vgl. Kuhlemann, a.a.O. (Anm. 10).

15 Vgl. Allgemeine Bestimmungen des Königlich Preussischen Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten vom 15. October 1872, betreffend das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen, Berlin 1872.

16 Vgl. H. Deppisch/W. Meisinger, *Vom Stand zum Amt. Der materielle und soziale Emanzipationsprozess der Elementarlehrer in Preußen*, Wiesbaden 1992.

17 Vgl. R. Bölling, *Zum Organisationsgrad der deutschen Lehrerschaft im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts*, in: M. Heinemann (Hg.), *Der Lehrer und seine Organisation*, Stuttgart 1977, S.121-134, Zitat S.131. Damit lag der Organisationsgrad höher als bei Arbeitern und Angestellten.

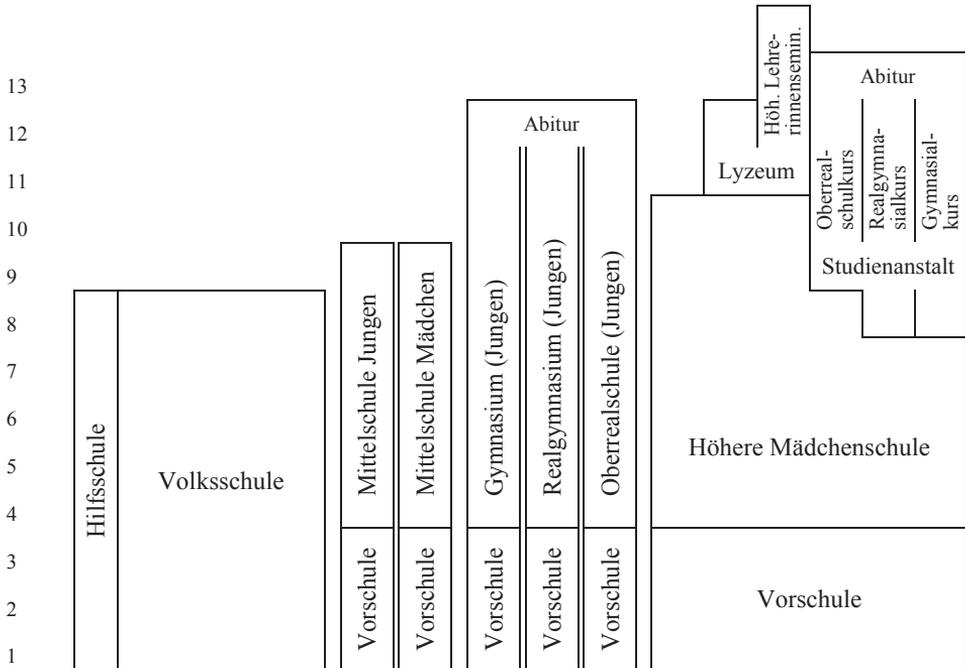


Abb. 1: Aufbau des Schulsystems in Preußen (um 1910)¹⁸

gogen, deren finanzielle Spielräume sich zudem durchgängig erweitert hatten, kam es vor 1914 zu einem regelrechten Boom auf dem pädagogischen Zeitschriftenmarkt.¹⁹

18 Nach B. Michael/H.-H. Schepp, Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert, Göttingen/Zürich 1993, S.206; F. Frenzel, Hilfsschulgesetze, Stolp i. P. 1911.

19 O. Buchheit (Die pädagogische Tagespresse in Deutschland von der Reichsgründung bis zum Weltkrieg 1871-1914, Würzburg-Aumühle 1939, S.2) zählt vor dem Ersten Weltkrieg immerhin 447 pädagogische Zeitungen und Zeitschriften. Die Mehrheit der Periodika wurde von den verschiedenen Standesorganisationen und Fachgruppen herausgegeben. Oelkers, Reformpädagogik 2005 (a.a.O., Anm. 6, S.112) konstatiert, dass sich in ihnen ab 1900 eine mehr oder weniger große „Anpassung an die öffentliche Reformdiskussion“ feststellen lässt. Besonders prominente reformpädagogische Organe sind „Der Säemann. Monatsschrift für pädagogische Reform“ (1905-1914; hg. v. der Hamburger Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung, ab 1908 offizielles Organ des „Bundes für Schulreform“), „Roland. Monatsschrift für freiheitliche Erziehung in Schule und Haus“ (1905ff.; Organ der Bremer Schulreform) und „Leipziger Lehr-

Anders als noch wenige Jahrzehnte zuvor hatte sich damit am Ende des Jahrhunderts erstmals ein hochdifferenziertes staatliches Bildungssystem etabliert, das über juristisch und verwaltungstechnisch kodifizierte Berechtigungs- und Kontrollverfahren, normierte Curricula sowie ein geschultes und gut organisiertes Personal verfügte. Zudem hatte das System eine enorme Expansion erfahren – mit erheblichen Auswirkungen hinsichtlich der objektiv vorhandenen wie der subjektiv empfundenen gesellschaftlichen Bedeutung. Die „alte Schule“, an der sich die vielstimmige, in sich alles andere als geschlossene reformpädagogische Schulkritik seit dem Ende der 1880er Jahre entzündete, war zumindest in den städtisch geprägten Regionen aus heutiger Sicht eine – im historischen wie im internationalen Vergleich – moderne und effiziente, wenn auch ideologisch funktionalisierte, sozial hoch selektive und wenig kindgerechte Institution. Nicht, weil sich die Schule jeglicher Reform in den

zeitung. Organ des Leipziger Lehrervereins und der Verwaltung der Pädagogischen Centralbibliothek (Comeniusbücherei)“ (1893-1933).

vorangegangenen Jahrzehnten verschlossen hatte, sondern im Gegenteil, weil ihr Ausbau dazu geführt hatte, dass die Kindheit in allen Klassen der Gesellschaft endgültig zur „Schulkindheit“ und die Schule neben der Familie durchgängig zur wichtigsten Sozialisationsinstanz und zum entscheidenden Faktor bei der Zuteilung von Lebenschancen geworden war, wurde die Schulkritik über die engeren Fachkreise hinaus überhaupt zu einem gesellschaftlich relevanten Thema. Es ist kein Zufall, dass sich ein reformpädagogischer Diskurs vor allem in jenem großstädtischen Umfeld entwickelte, in dem die Fortschritte der staatlichen Schulmodernisierung am deutlichsten zum Tragen gekommen waren. Nimmt man Indikatoren wie die Schüler-Lehrer-Relation, die Durchsetzung des Jahrgangsklassenprinzips, die Differenzierung des Fachunterrichts in der Volksschule und den Organisationsgrad der Lehrerschaft zum Maßstab, dann stechen z.B. Hamburg und Bremen als Brennpunkte der reformpädagogischen Debatten in Norddeutschland, aber auch die sächsischen Reformzentren Leipzig und Dresden in mehrfacher Hinsicht durch Modernisierungsvorsprünge hervor. Nicht nur die „alten Zöpfe“, die es im humanistischen Gymnasium und in der Elementarschule zweifellos noch immer abzuschneiden galt, sondern auch die Funktionsprinzipien der Moderne – funktionale Differenzierung, Verrechtlichung und Rationalisierung –, deren Durchsetzung im Schulwesen seit Mitte des Jahrhunderts erfolgreich vorangetrieben worden war, wurden zum Gegenstand der reformpädagogischen Schulkritik.

Es griffe jedoch zu kurz, würde man die Auseinandersetzung mit der modernisierten Schule vor allem als rückwärtsgewandte Realitätsverweigerung deuten. Auch diese Tendenz gab es, und es wird auf sie an späterer Stelle zurückzukommen sein. Daneben existierte jedoch ebenso die sensible Wahrnehmung der Schattenseiten und Kosten des staatlich getragenen Systembildungsprozesses und die Erwartung, in einem hochentwickelten Schulwesen humane Ansprüche und gesellschaftspolitisch fortschrittliche Positionen in einer reformpädagogisch erneuerten Schule zur Geltung zu bringen. Der schulkritische Diskurs, der in Ellen Keys berühmtem Diktum von den „Seelenmorden in den Schulen“ seinen wohl bekanntesten Ausdruck

fand,²⁰ war personell wie ideologisch aufs Engste verbunden mit den vielfältigen Reformbewegungen, die innerhalb des deutschen Bürgertums seit den 1880er Jahren alternativ-lebensreformerische Konzepte entwarfen: vom Zusammenleben in neuen Formen der Gemeinschaft (Siedlungs- und Landkommune-, Genossenschafts- und Gartenstadtbewegung), über die Lebens-/Selbstreform (Vegetarismus, Freikörperkultur, Sexual- und Kleidungsreform), Bemühungen um neue Zugänge zu Kunst und Kultur (Theaterreform, Ausdruckstanz, Kunstgewerbebewegung), aber auch zu Umwelt und Natur (Landschafts-, Natur- und Tierschutz), bis zu Versuchen, Religiosität und Spiritualität in einer säkularisierten Welt neu zu denken und die Beziehungen zwischen den Geschlechtern (Frauenbewegung) und den Generationen (Jugendbewegung) grundlegend umzugestalten.²¹ Verknüpft waren diese lebensreformerischen Ansätze vielfach mit der Erwartung, die durch die ökonomische Entwicklung aufgebrochenen sozialen Gegensätze innerhalb der kapitalistischen Industriegesellschaft wenn nicht auflösen, so doch relativieren zu können. Die politisch aufgrund ihrer Unbestimmtheit für unterschiedlichste Lager anschlussfähigen Hoffnungen auf die Veränderung des Bestehenden richteten sich in besonderer Weise auf die „Jugend“,²² so dass die Entwicklung pädagogischer Ambitionen ebenso folgerichtig war wie die massive Kritik an Familie und Schule als den wich-

20 E. Key, *Das Jahrhundert des Kindes*. Studien, neu hg. mit einem Nachwort v. U. Herrmann, Weinheim/Basel 1991, S.143ff. Der Bestseller erschien in der schwedischen Originalausgabe 1900, in deutscher Übersetzung zwei Jahre später.

21 Vgl. D. Kerbs/J. Reulecke (Hg.), *Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933*, Wuppertal 1998; K. Buchholz u.a. (Hg.), *Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900*, 2 Bde., Darmstadt 2001.

22 Die demographische Grundlage dieser Erwartung bildete die Tatsache, dass der Anteil der unter 20-Jährigen in der Bevölkerung zwischen 1870 und 1914 durchgängig zwischen 43% und 45% lag – dagegen im Jahr 2009 bei 18,8%; vgl. Ch. Berg/U. Herrmann, *Industriegesellschaft und Kulturkrise. Ambivalenzen der Epoche des Zweiten Deutschen Kaiserreichs 1870-1918*, in: Berg, *Handbuch*, a.a.O. (Anm. 8), S.34 und <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Zeitreihen/LangeReihen/Bevoelkerung/Content100/Irbev01ga,templateId=renderPrint.psm1> (15.12.2011).

tigsten Repräsentanten des pädagogischen Status quo. Wie breit diese Kritik an der Schule in der bürgerlichen Öffentlichkeit spätestens zu Beginn des 20. Jahrhunderts verankert war, lässt sich etwa an der Behandlung einschlägiger Themen in der zeitgenössischen Belletristik ablesen. Innerhalb weniger Jahre entstanden zahlreiche Werke, in denen das bis zur Selbsttötung gehende Zerbrechen der Individualität der Heranwachsenden an der Schule aufgegriffen wurde²³ – Hanno in Thomas Manns Roman „Die Buddenbooks“ (1901), Hans Giebenrath in Hermann Hesses Erzählung „Unterm Rad“ (1905) und der junge Törleß in Robert Musils „Die Verwirrungen des Zöglings Törleß“ (1906) sind nur die prominentesten literarischen Figuren unter einer Vielzahl anderer, in deren Leiden sich das in der Regel bürgerliche Lesepublikum offensichtlich wiedererkannte.²⁴

Dass die von Pädagogen bereits seit vielen Jahrzehnten vorgebrachte Behauptung, die „Stoff-, Buch- und Lernschule“²⁵ könne weder den Lebens- und Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler noch den „Anforderungen der Zeit“ genügen, innerhalb des Fachpublikums wie in der außerpädagogischen Öffentlichkeit seit den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts zunehmend an Aufmerksamkeit und Plausibilität gewinnen konnte, hat verschiedenste Ursachen, die im Folgenden knapp skizziert werden sollen.²⁶

In der traditionellen, vor allem durch die klassische Darstellung Herman Nohls geisteswissenschaftlich geprägten Literatur wird immer wieder auf die Bedeutung der zeitgenössischen *Kulturkritik* verwiesen,²⁷ in der die staatlich verantwortete Bildung einem vernichtenden Verdikt unterzogen wurde: „Intellektualismus“ im Sinne lebensfremder Gelehrsamkeit und Vielwisserei, „Überbür-

23 Vgl. C. Solzbacher, *Literarische Schulkritik des frühen 20. Jahrhunderts. Ihre Beziehung zur zeitgenössischen Philosophie und Pädagogik*, Frankfurt/M. 1993.

24 So erlebte Hesses „Unterm Rad“ innerhalb eines einzigen Jahres 13 Neuauflagen, 1927 erschien bereits die 146. Auflage (vgl. Solzbacher, a.a.O., Anm. 23, S.185). Das Interesse an schulkritischen Romanen und Erzählungen ging einher mit entsprechenden Theatererfolgen: Das nicht zuletzt aufgrund mehrfacher Zensureingriffe bekannteste unter ihnen ist Frank Wedekinds Skandalstück „Frühlingserwachen“, das 1906 von Max Reinhardt erstmals auf die Bühne gebracht wurde. Die zwei Jahre zuvor uraufgeführte, heute beinahe vergessene Schülertragödie „Traumulus“ von Arno Holz und Oskar Jerschke war in den Jahren vor dem Ersten Weltkrieg das meistgespielte Drama auf deutschen Bühnen (vgl. H. u. M. Neumann, *Vom Pauker zum Pädagogen. Ein literarischer Streifzug durch die Schule im „Jahrhundert des Kindes“*, Stuttgart 2011, S.79). Die Literatur griff mit dem Thema „Schüler-selbstmord“ ein Problem auf, das in der zeitgenössischen Presse zu einem zentralen Angriffspunkt auf die Schule wurde (vgl. J. Schiller, *Schüler-selbstmorde in Preußen. Spiegelungen des Schulsystems?*, Frankfurt/M. 1992; S. Lubrich, *Der Schüler-selbstmord in der deutschsprachigen Literatur in differentialdiagnostischer und psychoanalytischer Sicht*, Regensburg 1985; J. Noob, *Der Schüler-selbstmord in der deutschen Literatur um die Jahrhundertwende*, Heidelberg 1998). Zwischen 1883 und 1905 starben in Preußen 1.231 Schülerinnen und Schüler durch Selbsttötung; vgl. A. Eulenburg, *Schüler-selbstmorde*, in: *Der Säemann. Monatsschrift für Jugendbildung und Jugendkunde* 5(1909)6, S.166-193, Zitat S.169. Auffällig der Kontrast zum schulpädagogischen Mainstream vor 1918, von dem ein Zusammenhang zwischen problematischen Schulverhältnissen und Selbsttötungen ausdrücklich negiert wurde; vgl. z.B. Th. Ziehen, *Lebensüberdruß*,

in: *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, hg. v. W. Rein, Bd. 5, Langensalza 1906², S.408-410; für den Philologenverband: O. Gerhardt, *Über den Selbstmord von Schülern höherer Schulen*, in: *Deutsches Philologen-Blatt* 23(1915)46, S.717-719; für die katholische Pädagogik: J. Hoffmann, *Schüler-selbstmorde*, in: *Lexikon der Pädagogik*, hg. v. E. M. Roloff, Bd. 4, Freiburg/Br. 1915, S.739-742. Eine prominente Gegenposition: L. Gurlitt, *Schüler-selbstmorde*, Berlin 1908.

25 Vgl. W. Scheibe, *Die reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Eine einführende Darstellung*, Weinheim/Basel 1969, S.72f. (Zitate nach der Tb-Ausg. 1999, unver. Nachdr. der 10. erw. Aufl. 1994).

26 Im Rahmen dieser Skizze ist es nicht möglich, auf unterschiedliche Phasen des schulkritischen Diskurses und auf regionaltypische Besonderheiten einzugehen, die für das Verständnis spezifischer Reformkonzepte bedeutsam sind. So formten sich etwa im Umfeld der vor allem von Hamburg ausgehenden „Kunsterziehungsbewegung“ seit den 1890er Jahren deutlich anders akzentuierte schulkritische Positionen aus als im Umfeld der Jugendbewegung unmittelbar vor dem Ersten Weltkrieg. Vgl. mit der These einer zunehmenden Radikalisierung Oelkers, *Reformpädagogik 2005*, a.a.O. (Anm. 6), S.96ff. sowie als epochenübergreifenden Überblick ders., *Schulreform und Schulkritik*, Würzburg 2000².

27 Vgl. Nohl, a.a.O. (Anm. 1), S.305f.; Scheibe, a.a.O. (Anm. 25), S.5-23. Von den jüngeren Darstellungen ähnlich E. Skiera, *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*, München/Wien 2003, S.45-101; unter dezidiert kritischer Perspektive R. Bast, *Kulturkritik und Erziehung. Anspruch und Grenzen der Reformpädagogik*, Dortmund 1996.

ding“ als Ergebnis übermäßiger Stofffülle, „Zuchtlosigkeit“, vor allem hinsichtlich der „Verwilderung“ der Muttersprache, aber auch von Lebensstil und Geschmack, Ignoranz gegenüber der „aristokratischen Natur“ der „wahren Bildung“ waren die zentralen Schlagworte der kulturkritisch inspirierten, vor allem auf die höheren Schulen gerichteten Schulkritik.²⁸ Mit den vielzitierten Schriften *Friedrich Nietzsches* (1844-1900), *Paul de Lagardes* (1827-1891) und *Julius Langbehns* (1851-1907) verließ die Schulkritik nicht nur die engeren Zirkel des professionellen pädagogischen Diskurses; zugleich wurde die Auseinandersetzung mit Problemen von Unterricht, Lehrplan und Bildungszielen mit immenser Bedeutung aufgeladen, wurden doch nicht mehr nur pragmatische Schwierigkeiten von Organisation, Methode und Lehrerbildung, sondern Fragen „eines neuen Ethos als der Kristallisation des gesamten Lebens der Nation“²⁹ verhandelt. Gerade die Tatsache, dass das politische System des wilhelminischen Obrigkeitsstaates *nicht* prinzipiell in Frage gestellt und die kapitalistisch organisierte Ökonomie von einer konservativen, strikt antisozialistischen Position aus attackiert wurde, machte die Kulturkritik für weite Kreise des in der Regel im Staatsdienst stehenden Bildungsbürgertums attraktiv; nicht zuletzt, weil die eigene gesellschaftliche Bedeutung gegenüber den Gewinnern des Modernisierungsprozesses der vorangegangenen Jahrzehnte, den prosperierenden bürgerlichen Funktionselementen in Industrie und Finanzwelt, betont werden konnte. Insofern ist es naheliegend, dass auch die Argumente der kulturkritisch inspirierten Schulkritik in der bürgerlichen Reformpädagogik immer wieder aufgegriffen, in je spezifischer Weise akzentuiert und zur Legitimation eigener Alternativkonzepte genutzt wurden. Von einer konsequenten Anknüpfung an kulturkritische Positionen waren die Protagonisten der Reformpädagogik jedoch durchweg weit entfernt – letztlich blieb etwa Nietzsches radikale Moralkritik

mit verallgemeinerbaren pädagogischen Ambitionen unvereinbar. Vielmehr lieferten die prominenten Kulturkritiker hilfreiche Stichworte, die akzidentuell aufgenommen werden konnten, um die Tragweite und Dringlichkeit der pädagogischen Reformanstrengungen zu belegen.³⁰

Gegenüber älteren Darstellungen haben jüngere bildungshistorische Studien verstärkt darauf verwiesen, dass auch die *naturwissenschaftliche Debatte* des späten 19. Jahrhunderts die reformpädagogische Schulkritik wesentlich beeinflusste und den Angriffen auf die staatliche Regelschule neue Argumente lieferte. Dies gilt (noch mit gewissen Einschränkungen) für die Medizin,³¹ hier besonders auf dem praktischen Anwendungsfeld der „Schulhygiene“³² sowie der „pä-

30 Bei den genannten, in der pädagogischen Historiographie in der Regel unter dem vereinheitlichenden Begriff „Kulturkritik“ rubrizierten Autoren sind im Übrigen die Differenzen im Hinblick auf Selbstverständnis, intellektuelles Niveau und Rezeptionsgeschichte unübersehbar. Auch hinsichtlich ihrer Kritik an der Schule sind ihre Positionen durchaus nicht einheitlich. Neben den drei für den pädagogischen Diskurs besonders bedeutenden „Kulturkritikern“ nahm sich darüber hinaus eine Vielzahl weiterer Philosophen und Geisteswissenschaftler Fragen von Schule und Unterricht an. Nur exemplarisch sei der für die Entstehung der frühen Landerziehungsheime wichtige Jenaer Kulturphilosoph *Rudolf Eucken* (1846-1926) genannt. Vgl. zum äußerst ambivalenten Verhältnis der frühen Reformpädagogik zu kulturkritischen Positionen außerhalb der Pädagogik: C. Groppe, Stefan George, der George-Kreis und die Reformpädagogik zwischen Jahrhundertwende und Weimarer Republik, in: B. Böschstein u.a. (Hg.), *Wissenschaftler im George-Kreis. Die Welt des Dichters und der Beruf der Wissenschaft*, Berlin/New York 2005, S.311-327.

31 Vgl. A. M. Stroß, *Pädagogik und Medizin. Ihre Beziehungen in „Gesundheitserziehung“ und wissenschaftlicher Pädagogik 1779-1933*, Weinheim 2000; K. E. Kogler, „Die Einführung des Schularztes lässt sich nicht über Nacht machen ...“ Diskurs zur Etablierung von SchulärztInnen und -zahnärztInnen in der österreichisch-ungarischen Monarchie, Diss. Wien 2007 (<http://othes.univie.ac.at/232/>, 15.09.2012). Stroß kann allerdings zeigen, dass der Einfluss der Medizin auch auf den zeitgenössischen pädagogischen Herbartianismus erheblich war. So widmet sich in Reins „Encyklopädischem Handbuch der Pädagogik“ beinahe jeder zehnte Artikel medizinischen Fragestellungen (vgl. Stroß, a.a.O., 232f.).

32 Der Begriff der Hygiene wurde allerdings sehr viel weiter gefasst als heute und beinhaltete neben der

28 Vgl. E. Weiß, *Kulturkritik, Schulkritik und Lebensreform um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert. Eine geistesgeschichtliche „Milieustudie“ zur Entstehung der „Neuen Erziehung“*, in: M. Seyfarth-Stubenrauch/E. Skiera (Hg.), *Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Grundlagen, Geschichte, Aktualität*, Baltmannsweiler 1996, S.58-69, Zitat S.60f.

29 Nohl, a.a.O. (Anm. 1), S.305.

dagogischen Pathologie“³³, vor allem aber für die neodarwinistisch geprägte Biologie,³⁴ die mit den Stichworten der „Natürlichkeit“ und „Entwicklung“ den pädagogischen Diskurs entscheidend mitbestimmte und gegen die „schematische“ und „lebensferne“ „alte Schule“ in Stellung brachte.³⁵ Eine zentrale Rolle kam darüber hinaus der Kinderpsychologie und der Experimentellen Pädagogik zu.³⁶ Prominente Psychologen wie *Ernst Meumann* (1862-1915) und *William Stern* (1871-1938) engagierten sich u.a. im Rahmen des „Bundes für Schulreform“ für Veränderungen im Sinne einer konsequenten Orientierung an den lern- und entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen. Meumann

betrachtete die Experimentelle Pädagogik geradezu als „Parallelbewegung zu unseren gegenwärtigen Schulreformbestrebungen“. Sie gebe „der Schulreform neue Aufgaben, die sie als Folgerungen und Forderungen aus ihren theoretischen Untersuchungen“ ableite, und sie empfangen „von den Erfahrungen der Praktiker der Schulreform ihrerseits gewisse Probleme, die sich aus der Verwirklichung neuer, zeitgemäßer Ideen ergeben.“³⁷ Die von Meumann hoch gesteckten Erwartungen an die handlungsanleitende Funktion der Experimentellen Pädagogik erwiesen sich bald als überzogen,³⁸ für die Schulkritik vor dem Ersten Weltkrieg spielte diese Ermüchtung allerdings noch keine Rolle. Reformpädagogische Alternativkonzepte profitierten vom Interesse, das die beinahe zeitgleich entstehende wissenschaftliche Psychologie dem Lernen und der Entwicklung entgegenbrachte, und vom Renommee, das sich mit den Objektivitätsansprüchen der experimentell arbeitenden Wissenschaft verband; selbst dann, wenn die Distanz de facto erheblich blieb. So lässt sich am Beispiel Maria Montessoris und Berthold Ottos studieren, wie in „vom Kinde“ ausgehenden reformpädagogischen Positionen traditionelle romantische Kindheitsbilder mit Argumenten aus der psychologischen Forschung verknüpft wurden und sich offenbar gerade aus dieser – für heutige Beobachter disparaten – Mischung mit Blick auf die Ablehnung der kinderfeindlichen „alten Schule“ für viele Zeitgenossen ihre besondere Überzeugungskraft ergab.³⁹

Die *sozialistischen Schulkritiker* – in ausdrücklicher Opposition zum wilhelminischen Staat und den ihn tragenden gesellschaftlichen Gruppen stehend und eingebunden in die vielfältigen Organisationen der Arbeiterbewegung und Initiativen der proletarischen Gegenkultur – nahmen Positionen der bürgerlichen Kritik, in weiten Teilen auch ihre Semantik auf. So berief sich *Otto Rühle* (1874-1943), ansonsten häufig in dezidiertem Distanz zur bürgerlichen Reformpä-

Vorbeugung von Krankheiten beispielsweise auch Fragen der schulischen Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher, der Schulorganisation und Didaktik (vgl. J. Bennack, *Gesundheit und Schule*, Köln u.a. 1990). Vgl. etwa die breite Themenpalette des von der pädagogischen Publizistik intensiv rezipierten 1. Internationalen Schulhygienekongresses in Nürnberg (1904).

- 33 Vgl. u.a. L. Strümpell, *Die pädagogische Pathologie*, Leipzig 1890; C. Ufer, *Welche Bedeutung hat die pädagogische Pathologie und Therapie für die öffentliche Erziehung?*, Langensalza 1896. Wichtig für den interdisziplinären Diskurs besonders die seit 1896 gemeinsam von Medizinern und Theologen um den Jenaer Pädagogen *Johannes Trüper* (1855-1921) herausgegebene Zeitschrift „Die Kinderfehler. Zeitschrift für Pädagogische Pathologie und Therapie in Haus, Schule und sozialem Leben“. Trüpers heilpädagogisches Erziehungsheim auf der Sophienhöhe in Jena wurde in zeitgenössischen Darstellungen vielfach in den Kreis der Landerziehungsheime eingereiht; → Beitrag: Heilpädagogik.
- 34 In Deutschland insbesondere popularisiert durch den Physiologen Ernst Haeckel und die von ihm vertretene „biogenetische Grundregel“, wonach die Entwicklung des Individuums (Ontogenese) die seiner Gattung (Phylogenese) nochmals durchläuft. Vgl. M. S. Baader, *Erziehung als Erlösung. Transformationen des Religiösen in der Reformpädagogik*, Weinheim/ München 2005, S.66ff.
- 35 → Beiträge: Natur; Entwicklung; Macht und Grenzen der Erziehung.
- 36 Vgl. C. Hopf, *Die experimentelle Pädagogik. Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts*, Bad Heilbrunn 2004; in internationaler Perspektive M. Depaape, *Zum Wohl des Kindes. Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA 1890-1940*, Weinheim 1993.

37 E. Meumann, *Experimentelle Pädagogik und Schulreform*, in: *Zs. f. pädagogische Psychologie und Jugendkunde* 12(1911)1, S.1-13, Zitat S.1.

38 Mit weitreichenden Konsequenzen im Hinblick auf die Bedeutung der Experimentellen Pädagogik für die theoretische Fundierung reformpädagogischer Konzepte nach dem Ersten Weltkrieg; → Beitrag: Psychologie.

39 → Beitrag: Kindorientierung.

dagogik, in seiner Auseinandersetzung mit der „Volksschule wie sie ist“⁴⁰ ausdrücklich auf bürgerliche Kronzeugen wie Ludwig Gurlitt, Arthur Bonus, Carl Spitteler und Friedrich Nietzsche und knüpfte unverkennbar an Stil und Leitmotiv ihrer Schulkritik an:

„Schulmeister, in dem Sinne, der keinen Ehrentitel bedeutet, spannen die Schüler in ihren Normal-Schraubstock und halten sie so lange darin fest, bis sie alles selbständige Regen und Sichbewegen verlernt haben. Geist- und herzlose Barbaren pressen gesunde, blühende Menschenkinder in das Prokrustesbett einer nach Pestalozzi ‚zum Rasendwerden unnatürlichen Methode‘, vernichten die Sinne, zerstören den Tätigkeitsdrang und richten, was groß, frei und gesund in ihnen war, nach allen Regeln ihrer grausamen Kunst zugrunde.“⁴¹

Rühle stellte seine Kritik an der inhumanen und kinderfeindlichen Pädagogik der „alten Schule“ jedoch in den Kontext einer soziologisch-gesellschaftskritischen Argumentation, indem er den unmittelbaren Zusammenhang zwischen der sozialen Spaltung der Gesellschaft des Kaiserreiches sowie den mit ihr verbundenen ökonomischen bzw. politischen Interessen und dem Zustand des Schulwesens betonte:

„In der alten Schule tritt der Geist der bürgerlichen Erziehung ganz rein und nackt, offiziell und brutal zutage. Die bürgerliche Klasse schuf die Schule, wie sie Fabrik, Kaserne und Gefängnis schuf. Im Grunde nur die mehrfache Variation ein und desselben Themas. Kein Zufall, daß die vier Institute schon rein äußerlich, ihrer Bauart und Einrichtung nach, noch mehr aber innerlich, in ihrem Betrieb, ihrer Organisation und Funktion, ihrem Geist und ihrer Atmosphäre eine geradezu verblüffende Übereinstimmung aufweisen. Die alte Schule ist Erziehungskaserne, Bildungsfabrik, Kindergefängnis. Ihre Mittel sind – da wie dort – Zwang, Disziplinierung, Uniformierung, Mechanisierung, Abrichtung, Unterjochung. Das Resultat ist die wehrlose, arbeits- und ausbeutungswillige, gefügige Masse in den Händen einer selbstbewußten, frech-brutalen,

genußsüchtigen, mit allen Herrschaftskünsten vertrauten Besitzerkaste.“⁴²

An eine fundamentale Umgestaltung des Schulwesens im Sinne der sozialistisch orientierten Pädagogik war unter den Bedingungen des Kaiserreichs nicht zu denken; aber selbst die systemimmanent bleibenden Reformervwartungen der bürgerlichen Schulkritiker stießen im wilhelminischen Obrigkeitsstaat an enge Grenzen. Ein grundsätzlich verändertes Verständnis schulischen Lebens und Lernens im Sinne reformpädagogischer Ambitionen konnte nur in einzelnen Alternativschulen außerhalb des staatlichen Schulwesens und für eine verschwindend geringe Zahl von Schülerinnen und Schülern realisiert werden. Innerhalb des Regelsystems blieben reformpädagogische Initiativen zunächst noch auf überschaubare Maßnahmen der inneren Reform, insbesondere der Unterrichtsmethodik beschränkt.⁴³ An Konzepten einer reformpädagogisch inspirierten „Zukunftsschule“⁴⁴ fehlte es aber auch bereits vor 1914 nicht.

3. Konzepte der Schulreform und reformpädagogische Schulgründungen vor dem Ersten Weltkrieg

a. Zwischen konservativer Utopie und pragmatischer Schulentwicklung – reformpädagogische Gegenentwürfe zur „alten Schule“

Um das breite Spektrum reformpädagogischer Alternativen zur „alten Schule“, die in den zweieinhalb Jahrzehnten vor Ausbruch des Ersten

40 O. Rühle, *Die Volksschule wie sie ist*, 2., umgearb. Aufl., Berlin 1909.

41 Ebd., Zitat S.20.

42 O. Rühle, *Grundfragen der Erziehung*. Ein Vortrag, in: *Der Pionier*. Funktionsblatt der Gemeinschaft proletarischer Freidenker 2(1932)15, <http://www.marxists.org/deutsch/archiv/ruehle/1932/xx/erzieh.htm> (15.10.2012); vgl. zu den Auswirkungen von Wirtschafts- und Sozialstruktur auf den sozialen Nahraum und die individuellen Entfaltungsmöglichkeiten proletarischer Kinder: ders., *Das proletarische Kind*. Eine Monographie, München 1911; zur Biographie: G. Stecklina/J. Schille (Hg.), *Otto Rühle. Leben und Werk (1874-1943)*, Weinheim/München 2003.

43 → Beitrag: Unterricht.

44 So der Titel eines Werks von Berthold Otto (Leipzig 1901).

Weltkriegs entwickelt wurden, zu veranschaulichen, sollen im Folgenden zunächst zwei Programmschriften vorgestellt werden, die als typisch für unterschiedliche Phasen und Modi des reformpädagogischen Alternativschuldiskurses wie für divergierende gesellschaftspolitische Positionen innerhalb der Reformdebatte gelten können: das erstmals 1890 als Buch vorgelegte Konzept des national-konservativen Publizisten Hugo Göring und das kurz vor dem Ersten Weltkrieg entstandene Reformprogramm des „Sächsischen Lehrervereins“.

Hugo Göring: „Die neue deutsche Schule“ (1890)

Görings Programmschrift, deren Untertitel, „Ein Weg zur Verwirklichung vaterländischer Erziehung“⁴⁵, bereits eine zentrale Stoßrichtung der Publikation dokumentiert, ist in den Zusammenhang einer Reihe zu Beginn der 1890er Jahre publizierter Gegenentwürfe zur staatlichen Regelschule zu stellen, deren gemeinsamer Nenner neben der kulturkritisch fundierten Infragestellung der modernen Schule und der Bündelung unterschiedlicher reformpädagogischer Motive vor allem die nationalpädagogisch-konservative Ausrichtung und die Identifikation mit dem bestehenden politischen System ist. Zu den besonders bekannten Publikationen dieser Gruppe früher Schriften zählt neben Görings Publikation etwa auch Paul Güßfeldts Buch „Erziehung der deutschen Jugend“⁴⁶, das von den Zeitgenossen vielfach als Ausdruck der Positionen Wilhelms II. verstanden wurde,⁴⁷ der als junger Monarch als Sympathisant der Reformbemühungen galt und in den frühen reformpädagogischen Programmschriften daher immer wieder als Bezugspunkt politisch unverdächtig, aber zugleich pädagogisch progressiver Positionen diente.⁴⁸

Hugo Göring (1849-1935),⁴⁹ führendes Mitglied des einflussreichen „Allgemeinen Deutschen Vereins für Schulreform“ und Teilnehmer an der 1890 einberufenen Schulkonferenz zur Reform des höheren Schulwesens, stellt an den Anfang seiner Überlegungen den Befund einer „Entfremdung der Jugend von deutschem Wesen“⁵⁰: Während „unsere Ahnen“, so seine kulturkritische Diagnose, ihre Knaben noch zu „frischen Jünglingen, zu gesunden Männern, zu Charakteren von eisenfestem Willen“ erzogen hätten, habe das Eindringen des „fremde[n] Element[s]“ „die kräftigen Buben zu stubengelehrten, lebentfremdeten Träumern verkümmern“⁵¹ lassen. Insbesondere die höhere Schule sei geformt „unter der tausendjährigen Herrschaft des römischen Geistesreiches“⁵². Das Entfremdungsmotiv wird ergänzt durch die Feststellung eines „Zwiespalt[s] zwischen Schule und Leben“⁵³: Man biete der Jugend „fast nur schattenhafte Lehren von Leben und Welt in Worten dar, ehe man ihr einen naturgemäß fortschreitenden Einblick in das Leben selbst gestattet.“ Man zeige ihr „künstliche Ideale“ und pflege „auf Kosten einer normalen Gemütsentwicklung und der körperlichen Gesundheit das begriffliche Denken

45 Leipzig 1890.

46 Berlin 1890.

47 So z.B. Messer, *Die Reformbewegung*, a.a.O. (Anm. 9), S.39ff.

48 So etwa bei Hermann Lietz, Ludwig Gurlitt oder William Preyer; vgl. Oelkers, *Reformpädagogik* 2005, a.a.O. (Anm. 6), S.98.

49 Der aus Berka/Werra stammende Göring arbeitete nach dem Studium zunächst als Lehrer an einer Oberrealschule in Basel und habilitierte sich 1880 mit einer Arbeit über den Philanthropen Johann Bernhard Basedow. Seit 1882 war er als freier Erziehungsschriftsteller und Publizist tätig, u.a. als Herausgeber einer 20-bändigen Werkausgabe Lessings. Göring war zeitweilig verantwortlich für die Zeitschrift „Die Neue Deutsche Schule“ des von William Preyer geleiteten „Allgemeinen Deutschen Vereins für Schulreform“. Seine Reformpläne legte Göring zusammenfassend in dem Buch „Die neue deutsche Schule. Ein Weg zur Verwirklichung vaterländischer Erziehung“ (Leipzig 1890) vor. Zuvor schon, z.T. identisch mit der Buchpublikation: ders., *Ein Weg zur Verwirklichung der Schulreform*, in: *Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht* 15(1888)11/12, S.85-89 u. 94-97 und versch. Aufsätze in der Zeitschrift „Die Neue Deutsche Schule“ 1(1889)6ff. Das Todesjahr Görings ließ sich nicht sicher nachweisen – wahrscheinlich 1935.

50 H. Göring, *Die neue deutsche Schule. Ein Weg zur Verwirklichung vaterländischer Erziehung*, Leipzig 1890, S.1.

51 Ebd., S.2f.

52 Ebd., S.6.

53 Ebd., S.7ff.

und das Gedächtnis“⁵⁴, während man „den gesunden praktischen Willen, ... das Gemüt ... und [die] Pflege des äußeren Sinnenlebens“⁵⁵ vernachlässigt habe. Ergebnis seien „Wortwisser und einseitige Fachlerner“, die „bis zur Halbblindheit im Dämmerlichte einer fremden Kultur und eines angewandten Gelehrtenlebens künstlich aufgezogen“⁵⁶ worden seien. Dem stellt Göring das Idealbild einer „Lebensschule“ gegenüber, in der „jederzeit das volle Leben, nicht nur die begriffliche Seite desselben an die Jugend herantreten muß, und zwar in dem Umfange, welcher dem jeweiligen Verständnis jeder Stufe der Kindheit und Jugend entspricht“⁵⁷. Wenn Göring „Lebensnähe“ und „Entwicklungsgemäßheit“ in den Mittelpunkt seines Schulprogramms stellt, dann greift er damit populäre Stichworte des zeitgenössischen Reformdiskurses auf. Bemerkenswert wird seine Position dadurch, dass er sie zu einem sehr frühen Zeitpunkt in ein in sich geschlossenes alternatives schulisches Gesamtkonzept überführt, das er – wenn auch nur exemplarisch – mit Blick auf die institutionelle Organisationsstruktur, auf Lehrplan und Methode entfaltet.

Göring plant die Experimental- und Modellschule als privates Internat und Ganztagschule auf dem Lande, verbunden mit einem größeren Garten- und Landgebiet in der Nähe eines Flusses oder Waldes. Zunächst vorbehalten für „Söhne aus Familien höherer Stände“⁵⁸, ist sie als eine nach Entwicklungsphasen horizontal gegliederte Stufenschule konzipiert: Die erste Stufe (6.-14. Lebensjahr) dient der ganz auf Anschauung und praktisches Handeln ausgerichteten Auseinandersetzung mit einer durch Landwirtschaft und Handwerk geprägten Lebenswelt. Die Kinder sollen vorwiegend in der Gartenarbeit, Tierpflege und Schulwerkstatt beschäftigt werden, um hier unmittelbar Erfahrungen zu sammeln, die in anfangs je einer, später zwei, höchstens drei täglichen Unterrichtsstunden aufgegriffen und vertieft

werden. Zeichnen, Gesang und Instrumentalmusik, dramatisches Spiel, Körper- und Militärübungen sind fester Bestandteil des Schulprogramms. Während der zweiten Stufe (14.-16. Lebensjahr) sollen die Schüler Erfahrungen in technischen und gewerblichen Arbeitszusammenhängen sammeln. Als Gegenstände des höchstens vier Stunden umfassenden Unterrichts sind daher u.a. kaufmännisches Rechnen, Buchführung, Handelskorrespondenz in deutscher, englischer und französischer Sprache, aber auch Volkswirtschaftslehre, technisches Zeichnen usw. vorgesehen. Regelmäßige Besuche in Werkstätten, Fabriken, Werften und Handelshäusern sollen der „vielseitigen Einsicht in das wirkliche Leben“⁵⁹ dienen. Die dritte Stufe (16.-20. Lebensjahr) schließlich fungiert als Vorbereitung auf die Universität und das Polytechnikum. Hinter dieser Strukturierung schulischer Erfahrungsräume steht die Intention, dass der „künftige Verwaltungsbeamte, Richter, Geistliche, Arzt, Lehrer, Forscher und Gelehrte ... den Bauern-, Handwerker- und Kaufmannsstand ... durchlebt haben“⁶⁰ soll, aber auch die traditionelle Kulturstufenlehre, wonach die Schüler „die Kulturstufen der Menschheit in natürlicher Ordnung“⁶¹ rekapitulieren. Neben der Orientierung auf die praktische Berufstätigkeit in einer harmonistisch gedeuteten Ständegesellschaft steht die Charakter- und Willensbildung im Mittelpunkt des pädagogischen Programms: „strenge Pflichttreue, Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit, Gehorsam und Geistesgegenwart“ sind Eigenschaften, die durch handwerkliche Arbeit (Tischlern, Drechseln, Flechten, bei Buchbinder- und Eisenarbeiten), durch regelmäßige Turn- und Leibesübungen, nicht zuletzt durch Militärübungen (vom Exerzieren über das Fechten und Schießen bis zum

59 Göring, Die neue deutsche Schule, a.a.O. (Anm. 50), S.20.

60 Ebd., S.38.

61 Ebd., S.34. Pädagogisch begründet Göring dieses Konzept vor allem mit Friedrich Fröbel und der ihm zugeschriebenen Einsicht, „daß die Menschheit durch praktische Arbeit zu theoretischer Erkenntnis geführt worden sei und daß das Kind diesen Weg zu eigener Erkenntnis der Natur, des Menschen und Gottes betreten müsse, wie es in seiner Entwicklung im kleinen die Entwicklung der Menschheit im großen nachahmend wiederhole.“ (ebd., S.70f.).

54 Ebd., S.8.

55 Ebd., S.4.

56 Ebd.

57 Ebd., S.9.

58 Ebd. S.13. Vgl. zur Übertragung auf die allgemeine Staatsschule: H. Göring, Die Einwände gegen meinen Plan einer „Neuen deutschen Schule“, in: Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht 17(1890)45, S.371-373.

Einsatz in Manövern) erworben werden sollen. Ins Zentrum der Bildungsinhalte rücken, neben den modernen Naturwissenschaften, vor allem die preußisch-deutsche Geschichte als Fluchtpunkt der welthistorischen Entwicklung sowie die deutsche Literatur⁶² und der Religionsunterricht als Kern der gesinnungsbildenden Fächer.

Den politischen Rahmen, in den die „neue deutsche Schule“ projiziert wird, formuliert Göring unmissverständlich: Sie erschließe dem Staat „durch Erziehung zur Freude an der Arbeit“ nicht nur „ein reiches Kapital an leistungsfähigen Menschen“, sondern entziehe „durch Einführung der Jugend in die Erkenntnis des geschichtlich gewordenen heute bestehenden Staatslebens“ der „Socialdemokratie und jeder Umsturzzrichtung den Boden“, erziehe die Jugend „zu militärischer Zucht“ und diene dadurch der „Entwicklung unseres Staates zu einem erstrebenswerten Militärstaat“⁶³. Als überzeugter Monarchist bemühte sich Göring denn auch mehrfach um die persönliche Unterstützung Wilhelms II. für sein Reformkonzept.⁶⁴ Trotz der Identifikation Görings mit dem bestehenden politischen System hatte die Radikalität des sich emphatisch von den Realitäten der schulischen Moderne abgrenzenden Gegenmodells jedoch zur Folge, dass sich seine Überlegungen für die um 1900 dann tatsächlich eingeleiteten praktischen Reformmaßnahmen im höheren Schulwesen als nicht mehr anschlussfähig erwiesen.⁶⁵

„Wünsche der sächsischen Lehrerschaft zu der Neugestaltung des Volksschulgesetzes“ (1911)

Gegenüber einer solch konservativen Ausformulierung der Idee einer „Pädagogischen Provinz“ stellen sich die Reformkonzepte, die vor dem Ersten Weltkrieg innerhalb der Volksschullehrerschaft diskutiert wurden, mit Blick auf die Realitäten einer modernen Massenschule erheblich praxisbezogener, aber auch uneinheitlicher dar. Eine Minderheit, die sich offen zu sozialistischen Positionen bekannte,⁶⁶ forderte zwar eine Humanisierung der Schule im Sinne reformpädagogischer Postulate, bezweifelte jedoch die Möglichkeit einer substanziellen Reform des Schulwesens angesichts der bestehenden gesellschaftlichen und politischen Machtverhältnisse und betonte die Notwendigkeit der kritischen Auseinandersetzung mit dem System der Klassenschule und den Primat der politisch-gesellschaftlichen Neuordnung.⁶⁷ Aber auch innerhalb des parteipolitisch nicht festgelegten „Deutschen Lehrervereins“ (DLV) wurde erheblich über Zielvorstellungen und Reichweite der anzustrebenden Veränderungen gestritten. Die verschiedenen Standpunkte innerhalb des DLV waren sehr viel stärker als in heutigen Lehrerverbänden durch spezifische lokale bzw. regionale Ausprägungen bestimmt. In Abhängigkeit von den wirtschaftlichen und sozialen Bedingungen sowie den (bildungs-)politischen Machtverhältnissen vor Ort stellte sich die Haltung gegenüber dem Obrigkeitsstaat viel-

62 Hier vor allem ein auf nationale Identitätsstiftung zielendes Nibelungen-Epos von Wilhelm Jordan.

63 Ebd., S.174f.

64 Vgl. z.B. H. Göring, Kaiser, Volk und neue deutsche Schule, in: Neue Bahnen. Monatsschrift für wissenschaftliche und praktische Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Lehrerfortbildung 13(1902)10, S.592-598.

65 Ab Mitte der 1890er Jahre ist die Mitwirkung Görings in einem auf praktische Wirksamkeit zielenden Schulreformumfeld nicht mehr nachweisbar. Seit 1894 redigierte er die theosophische Zeitschrift „Sphinx“ und gab eine 30-bändige Buchserie „Theosophische Schriften“ (1894-96) heraus. Vgl. zur Weiterentwicklung seiner pädagogischen Überlegungen auf theosophischer Grundlage: H. Göring, Die Erziehung zum religiösen Leben, in: Sphinx. Monatsschrift für Seelen- und Geistesleben 10(1895)21, S.173-184. Als Anhänger der okkultistischen „List-Gesellschaft“ radikalisierte sich Görings Denken vor dem Ersten Weltkrieg (vgl. N. Goodrick-Clarke, Die okkulten Wurzeln des

Nationalsozialismus, Graz/Stuttgart 2000², S.34 u. 44). In mehreren Publikationen setzte er sich für rassenhygienische Maßnahmen ein.

66 Neben dem bereits erwähnten Otto Rühle vor allem die prominenten SPD-Bildungspolitiker/innen Clara Zetkin und Heinrich Schulz. Alle drei kamen ursprünglich aus dem Lehrerberuf, hatten den Schuldienst jedoch als aktive Sozialdemokraten verlassen müssen. Vgl. einführend Ch. Uhlig, Reformpädagogik: Rezeption und Kritik in der Arbeiterbewegung. Quellenauswahl aus den Zeitschriften *Die Neue Zeit* (1883-1918) und *Sozialistische Monatshefte* (1895/97-1918), Frankfurt/M. u.a. 2006, S.59-69.

67 Vgl. Uhlig, Rezeption und Kritik, a.a.O. (Anm. 66); → Beitrag: Politische Parteien; als Umriss einer sozialdemokratisch inspirierten Schulreform, die über die offizielle Parteiprogrammatik hinausgeht und vor allem in unterrichtsmethodischer Hinsicht deutlich reformpädagogisch inspiriert ist: O. Rühle, Die Volksschule wie sie sein soll, Berlin 1903.

fach ausgesprochen ambivalent dar. Bei dem Bemühen, Mitspracheansprüche der Schulpraxis gegenüber dem konservativen bzw. bürgerlich-liberalen Block von Schulträgern und -aufsicht plausibel zu machen, konkrete pädagogische Fortschritte im Interesse ihrer Schülerinnen und Schüler zu erreichen, aber auch professionspolitische Erwartungen auf greifbare Verbesserung der Arbeitsbedingungen bzw. des eigenen Status zu erfüllen, wurde in der praktischen Arbeit sehr viel häufiger die Kooperation mit Schulträgern und (z.T. noch geistlicher) Schulaufsicht gesucht als die Programmatik vermuten lässt. Dass reformpädagogische Positionen insgesamt innerhalb der Volksschullehrerschaft durchaus umstritten waren, wird durch die Tatsache belegt, dass Anträge auf Intensivierung der künstlerischen Erziehung und Einführung des Arbeitsunterrichts auf den Versammlungen des DLV mehrfach keine Mehrheiten fanden. Stark reformpädagogisch orientierte Lehrervereinigungen fanden sich vor allem in Hamburg, Bremen und Leipzig.⁶⁸

So sind die 1911 veröffentlichten „Wünsche der sächsischen Lehrerschaft zu der Neugestaltung des Volksschulgesetzes“⁶⁹ nicht nur als ein Dokument reformpädagogischer Schulprogrammatik, sondern auch als modernes verbandspolitisches Kompromisspapier zu lesen, das deutlich den Wandel des schulpädagogischen Diskursfeldes seit den frühen 1890er Jahren spiegelt.⁷⁰ An-

ders als das Konzept Görings, das noch als weltanschaulich fundierte, konkrete Utopie eines Einzelnen im Sinne eines bürgerlich-konservativen Avantgardismus auf Elitebildung orientiert ist, wird die Programmschrift der sächsischen Lehrer vor dem Hintergrund einer breiten professionellen, um erfahrungswissenschaftliche Fundierung bemühten Debatte aus der Reformpraxis der Schule heraus formuliert und zielt, trotz einiger für die damalige Zeit außerordentlich ambitionierter Forderungen, auf die Umsetzung und die Realisierbarkeit in der staatlichen Regelschule.⁷¹

Langfristiges Ziel des Sächsischen Lehrervereins ist die Schaffung einer „Einheitsschule“, in der „alle Schulgattungen ..., von der Volksschule bis zur Universität, mit Einschluß der Fachschulen und Akademien in ein einheitliches System“⁷² gebracht werden sollen. Als Zwischenschritt zur Einheitsschule bildet jedoch die sog. „allgemeine Volksschule“ den eigentlichen organisatorischen Rahmen des Schulprogramms. Sie umfasst eine vierjährige, für alle Schülerinnen und Schüler obligatorische Unterstufe, an die sich eine noch einmal vier Jahre umfassende Oberstufe für die Schülerinnen und Schüler anschließt, die nicht in die höhere Schule überwechseln. „Allgemein“ ist

68 → Beitrag: Lehrerverbände.

69 Leipzig 1911.

70 Wesentliche Impulse erhielt die Debatte in den Lehrerverbänden durch den „Bund für Schulreform“, in dem Volksschullehrer wie *Wilhelm Lamszus*, *William Lottig* oder *Fritz Gansberg* mitwirkten und im Austausch mit Vertretern der Wissenschaft (z.B. dem Psychologen, Jugendforscher und Vorsitzenden des Bundes Ernst Meumann oder dem Philosophen Paul Natorp) und bekannten Repräsentanten anderer reformpädagogisch orientierter Schulen wie *Gertrud Bäumer*, *Hugo Gaudig* oder *Gustav Wyneken* standen. Besondere Ausstrahlungskraft erhielt der Bund durch die seit 1911 regelmäßig veranstalteten „Deutschen Kongresse für Jugendbildung und Jugendkunde“ (etwa zu Fragen der Intelligenz, der Schultypen, des Unterschieds der Geschlechter und seiner Bedeutung für die öffentliche Jugenderziehung, der Vorbildung für das Lehramt). Insbesondere für eine empirisch fundierte Jugendforschung lieferten die Publikationen des Bundes wichtige Grundlagen; vgl. P. Dudek, *Jugend als Objekt der Wissenschaften. Geschichte der Jugendfor-*

schung in Deutschland und Österreich, Opladen 1990, S.100-115 und U. Herrmann, *Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik*, in: Berg, Handbuch, a.a.O. (Anm. 8), S.147-178, Zitat S.167f. Ein in sich geschlossenes Schulreform-Konzept konnte vom „Bund für Schulreform“ allerdings nicht vorgelegt werden, widersprach wohl auch dem eigenen Selbstverständnis als Diskussionsforum.

71 Unmittelbarer Anlass der Publikation waren die Beratungen zu einem neuen sächsischen Schulgesetz, zu dem die Vertreterversammlung des Sächsischen Lehrervereins ein Paket von Beschlüssen verabschiedete, die in der hier zitierten Veröffentlichung ausführlich kommentiert wurden. Neben den im Folgenden referierten Aussagen zu Zielsetzung, äußerer Struktur und innerer Gestaltung der Volksschule enthielt das Konzept differenzierte Ausführungen zum Religionsunterricht, zu Schulleitung und Schulaufsicht, Fürsorge für verwahrloste, sittlich gefährdete, schwererziehbare und schwachbegabte Kinder, Schulhygiene, Fortbildung der Jugend im nachschulischen Alter, Schulverwaltung sowie Ausbildung, Anstellung und Rechtsverhältnisse der Lehrer.

72 Wünsche der sächsischen Lehrerschaft, a.a.O. (Anm. 69), S.5.

sie insofern, als die bis dahin vielfach üblichen Unterscheidungen von einfachen, mittleren und höheren Volksschulen ebenso wegfallen sollen wie die konfessionelle Trennung. Darüber hinaus wird die Unterstufe auch für Kinder (aus in der Regel wohlhabenden Familien) verbindlich, die zuvor in speziellen Vorschulen oder im Privatunterricht auf den Besuch der höheren Schule vorbereitet worden waren.

Begründet wird die Einheitlichkeitsforderung in zweifacher Weise. Wie Göring betont auch der Sächsische Lehrerverein als eine der zentralen Aufgaben der Schule den Ausgleich der „inneren Gegensätze“ innerhalb des Volkes:

„Sie sind eine der Ursachen des jahrhundertelangen politischen und wirtschaftlichen Tiefstandes des deutschen Volkes gewesen. Erst nach dem verfassungsmäßigen Ausgleich der Standesunterschiede mit der Überwindung der Stammesgegensätze war der in der Geschichte fast einzig dastehende schnelle Aufschwung Deutschlands auf allen Gebieten möglich. Noch bestehen aber die konfessionellen und sozialen Gegensätze weiter Dem modernen Verfassungsstaat, der über den Parteien und den Gemeinden stehen soll und durch sein Grundgesetz die Gleichheit aller Staatsbürger ohne Rücksicht auf Stand, Vermögen und Konfession garantiert, erwächst die Aufgabe, eine Annäherung der sich entgegenstehenden Weltanschauungen herbeizuführen. Er hat das Schulwesen so zu organisieren, daß der soziale Sinn des heranwachsenden Geschlechts geweckt und gekräftigt wird Nur in der allgemeinen Volksschule kann ein gegenseitiges Würdigen und Verstehen angebahnt werden.“⁷³

Zugleich ist die Durchsetzung des Leistungsprinzips an die gemeinsame Schule geknüpft:

„In ihr sind die Kinder aller Volkskreise vereint. Da sitzen die Kinder der Reichen und Vornehmen neben den Kindern der Armen und Geringen, die Kinder der Fabrikanten und Großgrundbesitzer neben denen der Arbeiter und Tagelöhner, die Kinder der Protestanten neben denen der Katholiken. Sie stehen als Gleiche vor den Gesetzen der Schule und erfahren dabei, daß um Erfolge alle ringen müssen, gleichviel, ob reich oder arm, und daß nur der Tüchtige steigt.“⁷⁴

Verbunden werden beide Argumentationsstränge in der Vorstellung einer alle Gegensätze überwölbenden „Arbeitsgemeinschaft“:

„Ein großer einheitlicher Gedanke muß alle erfüllen, einem letzten höchsten Ziele müssen alle nachstreben. ... In diesem Streben muß sich das deutsche Volk als eine einzige große, freudige Arbeitsgemeinschaft fühlen; nur so vermag es die inneren Gegensätze zu überwinden und in eine höhere Einheit aufzulösen. Diese Gemeinschaft wird aber in der Schule vorgebildet, wenn die Volksschule nach den Grundsätzen der allgemeinen Volksschule und der Arbeitsschule organisiert wird. Dann wird in ihr ein gegenseitiges Geben und Nehmen, ein Einordnen und Dienen, ein Mitfühlen und Mitschaffen stattfinden. Dann wird sie der Mikrokosmos einer Arbeitsgemeinschaft, in dem alle die Fähigkeiten, Kräfte und Tugenden gewonnen werden, die einst der Erwachsene als Staatsbürger betätigen soll.“⁷⁵

Die Leitidee der Arbeitsgemeinschaft bildet damit den legitimatorischen wie den pädagogischen Kern des Konzepts.

„Der gesamte Schulbetrieb hat also als seine oberste erzieherische Aufgabe zu betrachten, das Kind daran zu gewöhnen, sich in seiner Arbeitsgemeinschaft, in der Schule, möglichst selbständig zu betätigen, und durch Entfaltung seiner psychischen und physischen Kräfte dafür zu sorgen, daß es dazu immer vollkommener fähig wird.“⁷⁶

Didaktisch spiegelt sich dieses Verständnis schulischen Zusammenlebens und Lernens in einem Arbeitsunterricht, der auch die praktische manuelle Arbeit im „Handfertigkeitunterricht“ oder in Schulgärten kennt, im Kern jedoch als didaktisches Prinzip im Sinne von Eigenständigkeit, Selbsttätigkeit verstanden wird. „Die mechanische Arbeit kommt somit nur als Mittel zum Zweck, und zwar soweit in Betracht, als sie wirklichen Bildungswert besitzt und der geistigen Förderung dient.“⁷⁷ Die Unterrichtsarbeit besteht nicht mehr in systematisch aufeinander aufbauenden fachlich begründeten Lektionen, sondern

⁷⁵ Ebd., S.8.

⁷⁶ Ebd., S.18.

⁷⁷ Ebd., S.28. Vgl. zum Verständnis der Arbeitsschule R. Sieber, Die Arbeitsschule. Grundzüge für den Ausbau der Volksschule, in: Leipziger Lehrerzeitung 16(1909) 18, Beilage, S.391-404.

⁷³ Ebd., S.7.

⁷⁴ Ebd., S.7f.

in der „allseitigen und gründlichen Behandlung der dem Erfahrungskreis des Kindes entnommenen Lehrstoffe“⁷⁸. An die Stelle des Fachunterrichts soll daher zumindest in der Unterstufe durchgängig ein am Lehrgegenstand und Schülerinteresse ausgerichteter „Gesamtunterricht“ treten. Erst ab Klasse 5 sollen die fachwissenschaftlichen Gesichtspunkte eine zunehmend stärkere Bedeutung erhalten, wobei einem neu einzurichtenden Fach „Lebenskunde“ eine Integrationsfunktion zukommt.

Flankiert wird das Programm einer arbeitsgemeinschaftlich organisierten Schule durch die pädagogischen Prinzipien der Allseitigkeit und Entwicklungsgemäßheit: Wahrnehmungs- und Ausdrucksvermögen der Schülerinnen und Schüler sollen über das Medium der Sprache, aber ebenso über „Malen, Formen, Ausschneiden, mimisches Darstellen“⁷⁹ gefördert werden. Der körperlichen Erziehung soll durch tägliche Leibesübungen Rechnung getragen werden. Eine entwicklungspsychologische Fundierung von Lehrplan und Unterricht wird als unverzichtbar bewertet. Schon 1906 hatte der Leipziger Lehrerverein zu diesem Zweck das von Wilhelm Wundt unterstützte „Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie“, das erste dieser Art in Deutschland, gegründet.⁸⁰ Die Eigentätigkeit des Kindes korrespondiert notwendigerweise mit einem hohen Maß an pädagogischer Autonomie auf Seiten der Lehrperson. Steht der Arbeitsprozess der Schülerinnen und Schüler und nicht ein Lehrpensum im Mittelpunkt des Unterrichts, muss dem Lehrer die Freiheit eingeräumt werden, inhaltlich und methodisch, aber auch im Hinblick auf Lernorte und -zeiten variabel auf die Bedürfnisse und Interessen der Lernenden einzugehen.

Wie bereits erwähnt, gelang es dem Sächsischen Lehrerverein noch vor dem Weltkrieg, zumindest seine unterrichtsmethodischen Über-

legungen zum Gesamt- und Arbeitsunterricht in einer Reihe von Versuchsklassen zu erproben und damit die im Obrigkeitsstaat bestehenden Reformspielräume in ungewöhnlich weitreichender Weise zu nutzen.⁸¹ Den Hintergrund für die programmatischen Aussagen des Sächsischen Lehrervereins bildeten die bereits seit 1905 im Leipziger Lehrerverein entwickelten Konzepte für eine praktische Reformarbeit in ausgewählten Versuchsklassen, die ab 1911 zunächst an 21 Schulen Leipzigs, bald darauf auch in Dresden und Chemnitz realisiert werden konnten.⁸² Ähnlich gelagerte Ansätze im Sinne der Arbeitsschule lassen sich auch in Dortmund, Augsburg und München nachweisen,⁸³ während in Hamburg unmittelbar vor dem Ersten Weltkrieg zumindest der Arbeitsplan einer Versuchsschule vorgelegt wurde.⁸⁴ Die Grenzen reformpädagogischer Versuchsschularbeit blieben vor dem Ersten Weltkrieg jedoch eng gesteckt. So erhielt etwa ein von einem Kreis um die sozialistische Ärztin *Hope Bridges Adams Lehmann* (1855-1916) in München geplantes Versuchsprojekt mit einem zugleich koedukativen und bilingualen Konzept von den Behörden keine Konzession.⁸⁵ Umfassendere strukturelle Veränderungen des Schulwesens waren auf der Grundlage reformpädago-

81 → Beitrag: Unterricht.

82 Vgl. Pehnke, Sächsische Reformpädagogik, a.a.O. (Anm. 80), S.20-39.

83 Vgl. Kollegium der Augustaschule, Dortmunder Arbeitsschule. Ein Beitrag zur Reform des Volksschulunterrichts mit Stoffplanentwurf, Lehrbeispielen und zahlreichen Abbildungen, Leipzig 1911; zur Augsburger Versuchsschule: M. Löweneck, Denken und Tun. Ein Beitrag zur Lehrplanfrage, München 1911; für München: G. Kerscheneiner, Der Begriff der Arbeitsschule, Leipzig/Berlin 1912, S.77-95. Zusammenfassend: H. Reinlein, Der Versuchsschulgedanke und seine praktische Durchführung in Deutschland, Gotha 1919.

84 Vgl. Hamburgische Schulsynode, Versuch eines Arbeitsplanes einer Versuchsschule, Hamburg 1914.

85 H. Bridges Adams Lehmann, Die Schule der Zukunft, in: Die Neue Zeit (1906/07)10/11, S.337-344, S.375-379, neu abgedr. in: Uhlig, Rezeption und Kritik, a.a.O. (Anm. 66), S.430-442. Dagegen gelang es, einen zweisprachigen Versuchskindergarten mit immerhin 150 Plätzen zu realisieren, der bis in den Krieg hinein bestand. Vgl. zum Gesamtvorhaben: ebd., S.174-181 und M. Krauss, Hope. Dr. Hope Bridges Adams Lehmann – Ärztin und Visionärin: Die Biografie, 2., erw. Aufl., München 2010, S.151-157.

78 Wünsche der sächsischen Lehrerschaft, a.a.O. (Anm. 69), S.31.

79 Ebd., S.27.

80 Vgl. A. Taubert-Striese, Der Leipziger Lehrerverein, ein bedeutender Vertreter der Reformpädagogik. Eine Studie zu seiner geschichtlichen Entwicklung, seinen pädagogischen Leistungen und seinen praktischen Erfolgen, Frankfurt/M. u.a. 1996, S.47ff. und A. Pehnke, Sächsische Reformpädagogik. Traditionen und Perspektiven, Leipzig 1998, S.64-75.

gischer Konzepte vor 1918 angesichts der politischen Machtverhältnisse ohnehin nicht realisierbar. Dies änderte sich erst mit dem Zusammenbruch des Kaiserreiches als Folge des verlorenen Krieges, wobei – wie zu zeigen sein wird – die Einrichtung einzelner Versuchsschulen mit begrenzter Reichweite nach 1918/19 kaum noch auf unüberwindbare Schwierigkeiten stieß, die Möglichkeiten für strukturelle Reformen jedoch nach wie vor begrenzt blieben, zumal wenn sie die im Schulwesen verankerte Klassenspaltung in Frage zu stellen drohten.

b. Pädagogische Experimente jenseits des politischen Konflikts – reformpädagogische Schulgründungen vor 1914

Kennzeichnend für die Reformpraxis vor dem Ersten Weltkrieg ist die Tatsache, dass sich die weitreichendsten Neuerungen dort verwirklichen ließen, wo sie den politischen Entscheidungsträgern nicht als Bedrohung traditioneller Bildungsprivilegien erschienen. Dies gilt besonders für das höhere, in der Mehrheit private Mädchenschulwesen, für die seit den 1880er Jahren im Aufbau befindliche Hilfsschule und für eine kleine Zahl ambitionierter Schulen mit spezifischem pädagogischem Profil in nichtstaatlicher Trägerschaft, die vor allem von Kindern und Jugendlichen aus besonders wohlhabenden Kreisen des Bürgertums besucht wurden. Das bekannteste Beispiel der Reform im Mädchenschulwesen ist das Konzept der Arbeitsschule, das *Hugo Gaudig* (1860-1923) vor dem Hintergrund langjähriger praktischer Erfahrungen als Direktor der Städtischen Höheren Schule für Mädchen und des Lehrerinnenseminars in Leipzig entwickeln konnte; eröffneten sich doch aus der Tatsache, dass die höhere Mädchenschule außer dem Zugang zur Lehrerinnenbildung lange Zeit nur in sehr begrenztem Umfang formale Berechtigungen (wie mittlere Reife, Vorbildung zu Abitur und Studium) vergab, erhebliche Reformspielräume.⁸⁶ Prominentester Vertre-

ter einer reformpädagogisch inspirierten Hilfsschulpädagogik ist der durch sein nationalpädagogisches Programm eines „Erziehungsstaats“ bekannt gewordene *Johannes Langermann* (1848-1923), der ab 1902 in Barmen ein von unmittelbaren kindlichen Erfahrungsbereichen ausgehendes Unterrichtskonzept mit kooperativ angelegten Arbeitsformen verwirklichte und hoffte, durch die Praxis einer pädagogisch fortschrittlichen Hilfsschule für das Regelschulwesen vorbildhaft wirken zu können.⁸⁷ Da reformpädagogische Ansätze im Mädchen- und Hilfsschulwesen in anderen Beiträgen dieses Handbuchs ausführlicher beschrieben werden, sollen im Folgenden zwei Reformmodelle dargestellt werden, die als „klassische“ Schulen der Reformpädagogik außerhalb des staatlichen Bildungssystems entstanden; Gründungen, die als Produkt des Reformeifers einzelner eindrucksvoller Persönlichkeiten jedoch eher der älteren Debatte vor der Jahrhundertwende zuzuordnen sind als dem modernen professionellen Reformdiskurs der Vorkriegsjahre.

Pädagogische „Lebensgemeinschaften“ – die Landerziehungsheime

Als wichtigstes reformpädagogisches Schulmodell der Vorkriegszeit gelten die sog. Landerziehungsheime.⁸⁸ Die erste Heimgründung (1898) auf dem

unterschiedlicher Qualität) zuletzt in: Schulmuseum Leipzig (Hg.), Hugo Gaudig. Architekt einer Schule der Freiheit, 2., erw. Aufl., Leipzig 2011; zur Mädchenbildung: J. Jansen, Hugo Gaudigs Stellung zum Problem weiblicher Bildung, Diss. phil., Köln 1928; H. Bleckwenn, Mädchenbildung und Reformpädagogik. Die Gaudig-Schule in Leipzig, in: J. G. Prinz von Hohenzollern/M. Liedtke (Hg.), Der weite Schulweg der Mädchen, Bad Heilbrunn 1990, S.300-312. Für die weitere Forschung unverzichtbar: I. Lenze, Nachlass Hugo Gaudig (1860-1923). Findbuch, Berlin 2010; → Beiträge: Unterricht; Frauenbewegung.

87 → Beitrag: Heilpädagogik.

88 Der sog. „Landerziehungsheimbewegung“ (Nohl) werden üblicherweise solche Heimschulen zugeordnet, die sich bei ihrer Gründung in Zustimmung oder Abgrenzung ausdrücklich auf Cecil Reddie oder Hermann Lietz berufen haben. Die wissenschaftliche Literatur zu den Heimen ist kaum noch überschaubar. Als unverzichtbarer Überblick über Quellen und ältere Literatur: K. Schwarz, Bibliographie der deutschen Landerziehungsheime, Stuttgart 1970. Für die Schweiz: H.-U. Grunder, Landerziehungsheime in der Schweiz. Ein Forschungsbericht, in: Histori-

86 Gaudig übernahm 1896 die Leitung der Höheren Mädchenschule und des Lehrerinnenseminars der Franckeschen Stiftungen in Halle an der Saale. Vier Jahre später ging er nach Leipzig, wo er bis zu seinem Lebensende wirkte. Zahlreiche jüngere Beiträge (allerdings mit sehr

Landgut Pulvermühle, bei Ilsenburg im Harz, geht auf Hermann Lietz⁸⁹ zurück, der den unmittelbaren Anstoß für seine Initiative durch eine Gastlehrertätigkeit an der „New School“ in Abbotsholme/England erhalten hatte – neben den Lietz-Schulen vor dem Ersten Weltkrieg wohl das berühmteste Landerziehungsheim unter einer Reihe von Gründungen in ganz Europa, vor allem in der Schweiz, in Frankreich und Großbritannien, aber auch in Russland und den USA. Programmatisch waren die Lietzchen Gründungen allerdings weniger originell als ihre Bedeutung in der späteren His-

toriographie zur Reformpädagogik vermuten lässt. So ist die Nähe zum „Schulleben“- und „Schulgemeinde“-Diskurs des 19. Jahrhunderts offensichtlich⁹⁰ und die Übereinstimmung mit dem oben beschriebenen Konzept Hugo Görings frappierend.⁹¹ Selbst wenn man von bekannten historischen Vorbildern – wie etwa den Philanthropinen der Aufklärungszeit oder der Fröbelschen Gründung in Keilhau – absieht, gab es auch praktische Vorläufer. Lietz selbst hatte eigene Erfahrungen nicht nur in England gesammelt, sondern auch in der unmittelbaren Nachbarschaft seines Studienorts Jena, in Johannes Trüpers „Sophienhöhe“, einem 1890 gegründeten Heim für „erziehungsschwierige“ Kinder und Jugendliche, das zahlreiche Elemente der späteren Landerziehungsheimpädagogik vorwegnahm.⁹² Will man aus der Rückschau die außergewöhnliche Aufmerksamkeit erklären, die die Lietz-Heime in der zeitgenössischen pädagogischen Öffentlichkeit (wie in der Geschichtsschreibung) erhielten, dann ist diese weniger auf deren konzeptionelle Originalität zurückzuführen als auf eine Vielzahl hoch engagierter und als charismatisch beschriebener Gründerpersönlichkeiten, eine geschickte Vermarktung, vor allem aber ein verändertes Diskursumfeld, das die Landerziehungsheime um 1900 als Kristallisationspunkt zahlreicher aktueller Reformbestrebungen erscheinen ließ, die über die Pädagogik im engeren Sinne weit hinausreichten.⁹³

sche Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hg.), Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 2, Weinheim/München 1995, S.303-317. Ein Überblick über verschiedene Phasen von den ersten Lietz-Heimen über die NS-Zeit bis heute: I. Hansen-Schaberg (Hg.), Landerziehungsheim-Pädagogik (Reformpädagogische Schulkonzepte, Bd. 2), Neuausg., Baltmannsweiler 2012.

89 Hermann Lietz (1868-1919) wurde als achtens von neun Kindern in Dumgenevitz auf der Ostseeinsel Rügen geboren, lebte bis zum Alter von zehn Jahren auf dem elterlichen Bauernhof und verbrachte nach eigener Aussage eine glückliche Kindheit in einem durch strenge Regeln bestimmten konservativen Umfeld, aber auch mit großen Freiräumen und ohne schulische Pflichten, unterrichtet zunächst nur von der eigenen Schwester. Als katastrophalen Bruch erlebte er seine Schulzeit an den Gymnasien in Greifswald und Stralsund; erst das Studium von Theologie und Philosophie in Halle und Jena eröffnete ihm neue geistige Horizonte. Besonders die Begegnung mit dem Kulturphilosophen und späteren Nobelpreisträger Rudolf Eucken, bei dem Lietz mit einer Arbeit über den Begriff der Gesellschaft bei Auguste Comte promovierte, wurde wegweisend für seine weitere Arbeit. Lange Zeit blieb Lietz unschlüssig, ob er Theologe oder Lehrer werden sollte. Entscheidend wurde hier die Begegnung mit dem Jenaer Spät-Herbartianer Wilhelm Rein, an dessen Universitäts-Übungsschule Lietz wichtige Unterrichtserfahrungen sammelte. Der Gründung in Ilsenburg folgten drei Jahre später Haubinda (Thüringen), wenig später Schloß Bieberstein (Rhön) – Heime für die Mittel- und Oberstufe – und das Landerziehungsheim für Waisenkinder in Veckenstedt (Harz). Zu Beginn des Ersten Weltkrieges meldete sich Lietz als Kriegsfreiwilliger und rief Schüler und Mitarbeiter der Landerziehungsheime auf, seinem Vorbild zu folgen. Lietz starb 1919 im Alter von nur 51 Jahren an den Folgen einer Kriegsverwundung. Vgl. als problemorientierte *Einführung und Sammlung repräsentativer Quellen*: R. Koerrenz, Hermann Lietz. Einführung mit zentralen Texten, Paderborn u.a. 2011.

90 Vgl. zusammenfassend: G. Barth, Das Individuum und die Gesellschaft. Der Gemeinschaftsdiskurs in der Sozial- und Reformpädagogik, Baltmannsweiler 2010, S.112-116.

91 Jürgen Oelkers geht so weit, unter der Voraussetzung, dass Reddie und Lietz die Publikation Görings kannten, von einem „glatten Plagiat“ zu sprechen; vgl. Oelkers, Reformpädagogik 2005, a.a.O. (Anm. 6), S.88.

92 Trüper (1855-1921) wiederum führte seine Gründung vor allem auf den Gedanken der „Schulgemeinde“ bei Friedrich Wilhelm Dörpfeld zurück; → Beitrag: Heilpädagogik.

93 Untersucht man die frühen Werbeschriften, so lässt sich feststellen, dass die Klaviatur der Erwartungen virtuos bedient wurde. Interessant ist vor allem, in welcher Weise verschiedene Spannungsfelder (z.B. zwischen Identifikation mit dem bestehenden Schul- und Gesellschaftssystem und Propagierung des „Neuen“, „Zukunftsweisenden“, „Revolutionären“, zwischen Volksnähe und Elitenspruch, zwischen privilegierten und asketischen Lebens- und Lernbedingungen) aufgelöst wurden. Für die historische Bildforschung liefern die zu reformpädagogischen Schulen publizierten Fotografien im Hinblick auf

Die Zahl der bis 1933 eröffneten Heime ist kaum exakt zu ermitteln. Zum einen, weil einige der Gründungen sich aufgrund schwieriger äußerer Umstände nur kurz halten konnten und kaum Quellenmaterial hinterlassen haben, zum anderen, weil die Abgrenzung zu traditionellen Internaten schwerfällt. Bis 1916 zählte Friedrich Grunder in seiner ersten großen Gesamtdarstellung weltweit bereits mehr als 50 Heime.⁹⁴ In Deutschland konnten sich vor dem Ersten Weltkrieg neben den vier Lietz-Schulen mindestens neun weitere Landerziehungsheime etablieren – in der Regel höhere Schulen, viele von ihnen geleitet von ehemaligen Lietz-Mitarbeitern:

- 1898 Deutsches Landerziehungsheim Ilsenburg (Hermann Lietz)
- 1900 Deutsches Landerziehungsheim für Mädchen (Bertha von Petersenn)
- 1901 Deutsches Landerziehungsheim Haubinda (Hermann Lietz)
- 1904 Deutsches Landerziehungsheim Bieberstein (Hermann Lietz)
- 1905 Süddeutsches Landerziehungsheim Schondorf (Ernst und Julie Reisinger)
- 1906 Süddeutsches Landerziehungsheim für Mädchen (Franz Utz)
- Deutsches Landerziehungsheim in der Mark (FrI. Hoffmann)
- Erziehungsschule Schloß Bischofstein (Gustav Marseille)
- Freie Schulgemeinde Wickersdorf (Gustav Wyneken/Paul Geheeb)
- 1910 Odenwaldschule (Paul und Edith Geheeb)
- Landschulheim am Solling (Alfred Kramer/Theophil Lehmann)
- 1912 Dürerschule Hochwaldhausen (Georg Hellmuth Neuendorff)
- 1914 Landwaisenheim Veckenstedt (Hermann Lietz/Theo Zollmann)

Nach dem Ersten Weltkrieg kam es zu einer weiteren Gründungswelle und zugleich zu einer erheblichen weltanschaulichen, politischen und pädagogischen Ausdifferenzierung. Neben die

die Markierung von Differenz gegenüber der „alten Schule“ eine bisher kaum genutzte Quelle; vgl. H. Schmitt u.a., *Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte*, Bad Heilbrunn 1997, S.123-188; R. W. Keck u.a. (Hg.), *Bildungs- und kulturgeschichtliche Bildforschung. Tagungsergebnisse – Erschließungshorizonte*, Baltmannsweiler 2006.

94 F. Grunder, *Land-Erziehungsheime und Freie Schulgemeinden*, Leipzig/Berlin 1916, S.203ff.

bisherigen bürgerlichen Heime traten nun vereinzelt auch sozialistisch inspirierte Gründungen wie die „Walkemühle“ im nordhessischen Melungen (*Minna Specht/Leonard Nelson*), aber auch Heime mit einer völkischen Programmatik, wie die „Schule am Meer“, die *Martin Luserke* 1924 auf der Nordseeinsel Juist eröffnete.⁹⁵

Der programmatisch zu verstehende Begriff *Land-Erziehungs-Heim*, den Lietz für die von ihm gegründeten Schulen wählte, steht für drei zentrale Elemente des pädagogischen Konzepts:

Die Erziehung auf dem „Land“, in einer vermeintlich „ursprünglichen, reinen, kraftvollen, gesunden Welt“⁹⁶ besaß eine besondere Bedeutung für die Landerziehungsheim-Pädagogik. Die Heime wurden bewusst weit entfernt von der nächsten Großstadt gegründet, die Mehrzahl in reizvollen Mittelgebirgslandschaften von Harz, Rhön oder Thüringer Wald, andere an Nord- bzw. Ostsee oder in den Voralpen. Hinter dieser Ortswahl stand neben der Attraktivität für eine zahlungskräftige Elternklientel vor allem der Wunsch, „das Häßliche und Schmutzige“ der großstädtischen Zivilisation „vom Kinde fern zu halten“⁹⁷, sowie die Erwartung, dass Kinder und

95 Vgl. I. Hansen-Schaberg, *Minna Specht. Eine Sozialistin in der Landerziehungsheimbewegung (1918 bis 1951). Untersuchung zur pädagogischen Biographie einer Reformpädagogin*, Frankfurt/M. u.a. 1992; U. Schwerdt, *Martin Luserke (1880-1968). Reformpädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und kulturkritischer Ideologie – eine biographische Rekonstruktion*, Frankfurt/M. u.a. 1993. Ein engerer Kreis von Schulen schloss sich 1924 in der „Vereinigung der Freien Schulen (Landerziehungsheime und Freie Schulgemeinden) in Deutschland“ zusammen. Ihr gehörten Ende der 1920er Jahre sieben Lietz-Heime (Haubinda, Bieberstein, Veckenstedt, Ettersburg, Gebese, Buchenau und Spiekeroog) sowie Schondorf, die Odenwaldschule, das Landschulheim am Solling, Hochwaldhausen, Letzlingen (1920, B. Uffrecht), Salem (1920, K. Hahn) und Juist (1925, M. Luserke) an. Weitere bekanntere Gründungen vor der NS-Zeit sind: Michelbach (1926, L. Wunder), Nordeck (1926, O. Erdmann), Urspring (1930, B. Hell), Neubeuern (1925, J. Rieder) und Marienau (1929, M. u. G. Bondy); jüdische Landerziehungsheime: Herrlingen (1926, A. Essinger) und Caputh (1931, G. Feiertag).

96 Scheibe, a.a.O. (Anm. 25), S.120.

97 H. Lietz, *Ein Rückblick auf Entstehung, Eigenart und Entwicklung der Deutschen Land-Erziehungsheime nach 15 Jahren ihres Bestehens*, in: *Das fünfzehnte*

Jugendliche in Auseinandersetzung mit einer den Naturgesetzen noch erfahrbar unterworfenen Umwelt sehr viel besser in der Lage wären, zu „harmonischen, selbständigen Charakteren“⁹⁸ heranzuwachsen als in einem großstädtischen Milieu voller Annehmlichkeiten und Ablenkungen. Bei der von Lietz vertretenen Sichtweise von der Natur als „allweise[r] und allwirksame[r], unübertroffene[r] Erzieherin“⁹⁹ verband sich die Idee des Rousseauschen „retourner à la nature“ mit antiurbanen Reflexen und romantisierenden Vorstellungen vom Landleben. Auf der anderen Seite aber waren mit ihr auch erste ökologische Überlegungen und Bemühungen um praktische Arbeiten in der Landwirtschaft und in Werkstätten verknüpft, in denen die Beziehung von Produzent und Nutzer, anders als in der hochgradig arbeitsteilig organisierten modernen Gesellschaft, für die Jugendlichen unmittelbar erkennbar werden sollte. Pädagogisch ist dieser Rückzug auf das Land vor allem als der Versuch der „asketischen Reduktion der Erfahrungsinhalte“¹⁰⁰ gedeutet worden, kritisch gewendet aber auch als Herstellung von „Übersichtlichkeit“ im Sinne der Disziplinierungstheorie Foucaults.¹⁰¹

Gegen die Beschränkung der „alten Schule“ auf den Unterricht und die Wissensvermittlung setzten Lietz und seine Nachfolger den *Vorrang der erzieherischen Aufgabe* im Sinne einer ganzheitlichen Bildung von „Kopf, Herz und Hand“. Ziel der scharf von der „Unterrichtsanstalt“ abgegrenzten „Erziehungsschule“¹⁰² war für Lietz, aber durchaus verallgemeinerbar:

„Nicht Kenntnisse, Wissen, Gelehrsamkeit, sondern Charakterbildung; nicht alleinige Ausbildung des

Verstandes und Gedächtnisses, sondern Entwicklung aller Seiten, aller Kräfte, Sinne, Organe, Glieder und guter Triebe der kindlichen Natur zu einer möglichst harmonischen Persönlichkeit, nicht Lesen, Schreiben, Griechisch, sondern Leben lehren: das ist das ideale Ziel, welches die Erziehungsschule bei allem, was sie mit dem Zögling vornimmt, nie außer acht läßt.“¹⁰³

Während Reforminitiativen auf didaktischem Gebiet begrenzt blieben,¹⁰⁴ erfuhr der Erziehungsanspruch, wie der in Tab. 1 wiedergegebene Tagesplan zeigt, seine Umsetzung in einem außerordentlich anregungsreichen, aber auch anspruchsvollen und nur wenige individuelle Freiräume lassenden Schulleben, das von den regelmäßigen sportlichen Aktivitäten über vielfältige Formen praktischer Arbeit und künstlerischer Betätigung bis zu gesinnungsbildenden abendlichen Lesungen und Vorträgen reichte, deren quasi-religiöses Verständnis sich in der Bezeichnung „Kapelle“ bzw. „Andacht“ niederschlug.

Die Einrichtung des neuen Schultypus als „Heim“ statt als Halbtagschule diente neben der Abschirmung der Schüler vor den negativ eingeschätzten Einflüssen des großstädtischen Alltagslebens dem Ersatz für die Familie, die als moderne Kleinfamilie nach dem Verständnis der Landerziehungsheimpädagogen einem umfassenden Erziehungsauftrag nicht mehr gerecht werden konnte; erst recht, wenn, wie bei vielen der im Landerziehungsheim lebenden Schüler, familiäre Krisen den Anlass zum Wechsel in ein Internat lieferten. Das Landerziehungsheim als „pädagogische Provinz“ dagegen bot die Möglichkeit, eine eigene Welt zu errichten, die ganz der erzieherischen Konzeption entsprach. Folgerichtig sollte sich das Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern im Landerziehungsheim grundlegend wandeln, ein Erzieher „gar nicht in erster Linie Lehrer, Vorgesetzter, sondern Kamerad,

103 Ebd. S.138f.

104 Eine der wenigen Ausnahmen bildete hier das in der Odenwaldschule bereits vor dem Ersten Weltkrieg erprobte Kurssystem, eines der wesentlichen historischen Vorbilder für die gymnasiale Oberstufenreform der 1970er Jahre (vgl. O. Erdmann, Die Arbeitsorganisation der Odenwaldschule, in: Die Tat 5, 1914, 12, S.1284-1288, wieder abgedruckt in: W. Keim, Hg., Kursunterricht – Begründungen, Modelle, Erfahrungen, Darmstadt 1987, S.153-159).

Jahr in deutschen Land-Erziehungs-Heimen 15(1912/13), S.7-24, Zitat S.11.

98 H. Lietz, Ein deutsches Emlohstobba, in: Die Deutsche Volksstimme. Organ der Deutschen Bodenreformer 9(1898)4, S.134-137, Zitat S.134.

99 H. Lietz, Emlohstobba. Roman oder Wirklichkeit?, Berlin 1897, S.85.

100 E. Meissner, Asketische Erziehung. Hermann Lietz und seine Pädagogik. Ein Versuch kritischer Überprüfung, Weinheim 1965, S.38.

101 Vgl. J. Yamana, Die Struktur der „Übersichtlichkeit“ des Landerziehungsheims Haubinda, in: ZfPäd 42(1996)3, S.407-421; → Beitrag: Natur.

102 Vgl. Lietz, Emlohstobba, a.a.O. (Anm. 98), S.88f.

Freund, Genosse, Mitlernender¹⁰⁵ sein. Er sollte zum Schüler in ein persönliches Verhältnis treten und ihm zeigen,

„dass er hier nicht ein Sklave, nicht ein Unterthan, sondern ein Freier, ein werdender Mann ... ist, und dass, wenn er mit Lehrern verkehrt, er nicht wie ein Unterthan mit einem Oberen verkehrt, sondern wie ein Mann mit einem anderen Mann, der nur in bezug auf die Lebenserfahrung höher steht, als er.“¹⁰⁶

Erziehung im Landerziehungsheim intendierte daher auch weniger „planmäßige Einwirkung vom Erzieher auf den Zögling“¹⁰⁷, sondern verstand sich als Ergebnis eines Gemeinschaftslebens, zu dem Schüler und Lehrer in gleicher Weise beitragen. Dieser Gedanke wurde vor allem von *Gustav Wyneken* (1875-1964), dem Mitbegründer der „Freien Schulgemeinde Wickersdorf“ propagiert: „Erziehung muß durch die gesamte Umwelt, insonderheit durch die gesellschaftliche [des Heimes] erfolgen“; darum könne es auch „keine andere Erziehung geben als die Gemeinschaftserziehung, Erziehung, in der sich selbst erziehenden Gemeinschaft. ... Es gibt nicht mehr Subjekte und Objekte des Schulbetriebs, es gibt nur noch die eine Gemeinschaft der um den Geist Versammelten und Bemühten.“¹⁰⁸ Gemeinschaftserziehung in diesem Sinne vollzog sich in unterschiedlichsten Formen. Typische Einrichtungen an zahlreichen Heimen waren die „Familien“ oder „Kameradschaften“ (altersheterogene Kreise von Schülern, die sich um einen Lehrer gruppierten und gemeinsam die Freizeit verbrachten, Exkursionen und Fahrten unternahmen, z.T. auch zusammen wohnten), die „Schulgemeinde“ – eine Vollversammlung der Schüler und Erzieher, in der über verschiedenste schulische Angelegenheiten diskutiert und abgestimmt wurde – sowie unterschiedlich bezeichnete Schülerausschüsse mit einer breiten Palette von Befugnissen und Pflichten. Allerdings verstand man vor 1933 diese Ein-

richtungen nur selten als Chance, um rationale Formen der Konfliktbearbeitung und demokratische Verhaltensmuster einzuüben. Vielmehr betonte man in der Regel das „gemeinschaftliche Erlebnis“ und seine persönlichkeitsprägende Wirkung. Fragen nach der Beschränkung der Erziehungsambitionen und den „Grenzen der Gemeinschaft“ wurde dagegen kaum Bedeutung zugemessen und die Gefahren eines pädagogischen Totalitätsanspruches nur von wenigen Landerziehungsheimpädagogogen gesehen.¹⁰⁹

6.10	Aufstehen
6.30	Erstes Frühstück
6.45 - 7.30	1. Unterrichtsstunde
7.30 - 7.45	Zimmerordnen
7.45 - 8.30	2. Unterrichtsstunde
8.30 - 9.00	Dauerlauf
9.00 - 9.45	3. Unterrichtsstunde
9.45 - 10.15	Zweites Frühstück
10.15 - 11.00	4. Unterrichtsstunde
11.15 - 12.00	5. Unterrichtsstunde
12.00 - 12.50	Frei, Gesang, Sommer: Baden, Musikunterricht, Üben
13.00	Mittagessen
13.30 - 13.40	Musikvorspiel
14.00 - 16.00	Praktische Arbeit, Zeichnen Turnen und Spiel
16.00	Nachmittagsimbiss
16.00 - 18.00	Wissenschaftliche Arbeitsstunde
18.30	Abendessen
18.45 - 19.45	Frei, Spiel
20.00	Tagesabschluss (Kapelle)
20.30	Zu Bett

Tab. 1: Tagesplan im Landerziehungsheim Haubinda (1906)¹¹⁰

Die Landerziehungsheimgründer verbanden mit ihren Schulen in der Regel eine doppelte Zielset-

105 Lietz, Emlohstobba, a.a.O. (Anm. 98), S.166f.

106 H. Lietz, Das erste Jahr im D.L.E.H. Haubinda. IV. Weihnachten 1901 bis Ostern 1902, in: ders. (Hg.), Das vierte Jahr in deutschen Landerziehungsheimen, Berlin 1902, S.75-88, Zitat S.83.

107 G. Wyneken, Der Gedankenkreis der Freien Schulgemeinde, zit. n. Th. Dietrich (Hg.), Die Landerziehungsheimbewegung, Bad Heilbrunn 1967, S.86.

108 Ebd.

109 Vgl. zu dieser Problematik für Kurt Hahn: H. v. Hentig, Kurt Hahn und die Pädagogik, in: H. Röhrs (Hg.), Bildung als Wagnis und Bewährung, Heidelberg 1966, S.41-82; für Gustav Wyneken: H. Kupffer, Gustav Wyneken, Stuttgart 1970; für Martin Luserke: Schwerdt, a.a.O. (Anm. 95); → Beitrag: Pädagogischer Eros.

110 Erstellt auf der Grundlage von Dietrich a.a.O. (Anm. 107) S.20.

zung: Auf den ersten Blick stand der Anspruch im Vordergrund, Modelle einer neuen Schule zu verwirklichen, die als Vorbilder auf das staatliche Bildungswesen wirken sollten.¹¹¹ Das unterrichts- und schulreformerische Motiv stand jedoch durchweg hinter weitergehenden Ansprüchen zurück, ja wurde von einigen der wichtigsten Protagonisten ausdrücklich abgelehnt. Gustav Wyneken grenzte sich sogar demonstrativ gegen die zeitgenössischen Reformbestrebungen der öffentlichen Schulen ab:

„Wir haben diese Auffassung abgelehnt, aus dem Gefühl heraus, daß die treibenden Kräfte unserer Bewegung durchaus von anderer Art sind als die der vielberufenen ‚Schulreform‘. Jene Schulreform ist ganz und gar nur für eine Verbesserung von Technik und Methode des Unterrichts und für Milderung einiger unnötigen Härten des Schulbetriebes interessiert. Aber sie sieht das eigentliche Schulproblem gar nicht.“¹¹²

Worin das „eigentliche Schulproblem“ tatsächlich bestand, darüber kam es zwischen Wyneken, Lietz und den übrigen Schulgründern im Einzelnen zu heftigen Kontroversen. Einig war man sich jedoch in der Überzeugung, dass die Landerziehungsheime einen bedeutsamen Beitrag zur „Lebensreform“, ja, wie Lietz es in typisch reformpädagogischer Semantik ausdrückte, „zur Rettung und Erlösung der Menschheit“¹¹³ zu leisten hatten. Eine reformierte Erziehung sollte zum Medium einer in der Regel vage bleibenden „Erneuerung“ werden, die, je nach weltanschaulichem bzw. politischem Standort, als kulturelle, gesellschaftliche oder religiöse, politisch gewendet als nationale oder völkische, nach 1918 auch als sozialistische gedacht werden konnte.

Im Bemühen, die Erziehungspraxis ihrer Heime und die pädagogischen Konzeptionen theoretisch zu fundieren, stellten die Landerziehungsheim-Pädagogen ihre Arbeit vielfach in Begründungskontexte, die aus heutiger Sicht – nicht nur

aufgrund eines oftmals elitären Selbstverständnisses – als äußerst problematisch zu bewerten sind. Zwar spiegeln die in einer Vielzahl von Streit- und Programmschriften publizierten Analysen der zeitgenössischen Gesellschaft durchweg eine außerordentliche Sensibilität für die Widersprüche und Schattenseiten der gesellschaftlichen Modernisierung seit Mitte des 19. Jahrhunderts; doch nur wenigen Schulgründern gelang es, ihr „Unbehagen an der Moderne“ rational zu fassen und ihre „Anpassungsverweigerung an die großstädtisch-industrielle Welt“¹¹⁴ mit Blick auf eine demokratische Gesellschaftsordnung zu begründen. Stattdessen knüpften sie an die kulturkritischen Diagnosen Nietzsches, Lagardes und Langbehns, später auch Simmels, Klages' und Freyers an und richteten ihren Protest gegen alles, was sie als „Werteverlust“, „schrankenlose Individualisierung“ oder „Veräußerlichungen der Zivilisation“ verstanden. So begriff Lietz „Mammonismus, Alkoholismus (Nikotinismus) und Sexualismus“¹¹⁵ als beherrschende Kennzeichen des modernen großstädtischen Lebens; und wenn *Kurt Hahn* (1886-1974), der Leiter der 1920 eröffneten Schlossschule Salem, die Geschichte der modernen Industriegesellschaft als Degenerationsprozess deutete, dann befand er sich in Übereinstimmung mit der großen Mehrheit seiner Mitstreiter:

„Das Weideland der heutigen Jugend ist ungesund. Wir haben den Verfall der körperlichen Tauglichkeit: durch die fehlenden Antriebe zur körperlichen erholsamen Bewegung, den Verfall der Sorgsamkeit und Vertiefung: durch den Niedergang der geruhsam arbeitenden Berufe, den Verfall der persönlichen Initiative: durch die Zuschauerkrankheit, den Verfall der Selbstzucht: gefördert durch das lockende Angebot von Reiz- und Beruhigungsmitteln, den Verfall des Erbarmens: als Folge der grausamen Pausenlosigkeit des modernen Lebens, die zuweilen sogar den Kummer um den Tod geliebter Menschen verschlingt.“¹¹⁶

111 Vgl. z.B. H. Lietz, *Die Deutsche Nationalschule. Beiträge zur Schulreform*, Veckenstedt 1919.

112 G. Wyneken, *Unsere Stellung zum Freideutschen Jugendtag*, in: *Die Freie Schulgemeinde* 4(1913)1, S.3. Vgl. zu Wickersdorf: P. Dudek, „Versuchsacker für eine neue Jugend“. *Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf 1906-1945*, Bad Heilbrunn 2009.

113 Lietz, *Emlhostobba*, a.a.O. (Anm. 98), S.73.

114 Wehler, *Gesellschaftsgeschichte*, Bd.3, a.a.O. (Anm. 11), S.1102.

115 Lietz, *Ein Rückblick*, a.a.O. (Anm. 97), Zitat S.7.

116 K. Hahn, *Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze*, Stuttgart 1958, S.83. Vgl. E. Matthes, *Kind und Großstadt im reformpädagogischen Diskurs*, in:

Diesen „Zivilisationsentartungen“¹¹⁷ wurden Gesellschaftsbilder gegenübergestellt, die sich im pädagogischen wie politischen Denken fast durchgängig am Ideal vermeintlich natürlicher Lebensgemeinschaften orientierten. An die Stelle der anonymisierten modernen Gesellschaft, in der die Individuen durch ökonomische Abhängigkeiten, bürokratische Institutionen und formalisierte Rollenanforderungen fremdbestimmt würden, sollten (wieder) überschaubare Gemeinschaften treten, in denen eine unmittelbare und lebendige Beziehung zu anderen Menschen aufgebaut und die Geborgenheit identitätssichernder Gruppen erfahren werden konnte.¹¹⁸ Die Problematik dieser kulturkritisch geprägten organologischen Gemeinschaftsidee zeigte sich sehr bald, denn sie erwies sich als offen für autoritäre Ausfüllungen. So verband sich bei Lietz mit der Gemeinschaftsidee die ausdrückliche Ablehnung einer „Herrschaft der Stimmenmehrheit“¹¹⁹ und aus der von ihm geforderten Besinnung auf „nationale Eigenart und Kraft“ ergab sich bereits vor dem Ersten Weltkrieg eine Schülerauswahl, die zwar ausdrücklich alle sozialen Schichten des deutschen Volkes umfassen sollte, „bei der wir uns mindestens in der großen Hauptsache auf die Rasse beschränken, welche uns die Erfüllung jener Vorbedingungen ermöglicht, d.h. auf die *indogermanische*“¹²⁰. Die

Reflexion von Differenz und Heterogenität in Bezug auf Begabung und Interesse, auf Geschlecht, ethnische oder soziale Herkunft, auf religiöses oder kulturelles Selbstverständnis, die *Paul* (1870-1961) und *Edith Geheeb* (1885-1982) an der Odenwaldschule und nach ihrer Emigration an der *École d’Humanité* zur Grundlage ihrer Pädagogik machten, blieb die Ausnahme.¹²¹

Trotz gemeinsamer Grundzüge aller Landerziehungsheime darf nicht verkannt werden, dass sich bereits vor dem Ersten Weltkrieg verschiedenste, zum Teil miteinander konkurrierende Heim-Modelle entwickelten, die in ihrer pädagogischen Schwerpunktsetzung sowie in ihrer weltanschaulichen und politischen Ausrichtung stark differierten. Die unmittelbare pädagogische Breitenwirkung der Landerziehungsheime blieb zwar gering, denn einzelne größere Heime hatten nur bis zu 200 Schüler, die kleineren vielfach erheblich weniger, zusätzlich wirkten die enorm hohen Pensionsgelder sozial außerordentlich selektiv.¹²²

Kultur und Erziehung vom Standpunkte einer biologischen Auffassung des Seelenlebens, Langensalza 1921.

H. O. Mühleisen (Hg.), *Anthropologie und Kulturelle Identität*, Lindenberg/Allgäu 2005, S.335-346.

117 A. Andreesen, *Die Landerziehungsheimbewegung und ihre Ergebnisse*, in: *Die Erziehung* 6(1930), S.101.

118 Vgl. Barth, a.a.O. (Anm. 90), S.117-126.

119 H. Lietz, *Das Recht des Kindes und das Recht der Nation am Kinde*, in: *Das sechzehnte Jahr in deutschen Land-Erziehungs-Heimen* 16(1914), S.1-23, Zitat S.17f.

120 Ebd., S.23. Am Ende seines Lebens glaubte Lietz sogar eine „jüdische Gefahr“ für das deutsche Volk erkennen zu können, der nur durch eine konsequente „Reinhaltung der Rasse“ begegnet werden könne. Vgl. vor allem: H. Lietz, *Des Vaterlands Not und Hoffnung. Gedanken und Vorschläge zur Sozialpolitik und Volkserziehung*, Veckenstedt 1919, S.109-114. Neu publiziert bei Koerrenz, a.a.O. (Anm. 89), S.190-194. Antisemitische Positionen gab es auch außerhalb der Lietz-Heime; besonders prononciert bei Wilhelm Dolles, zwischen 1914 und 1921 Mitarbeiter am Süddeutschen Landerziehungsheim Schondorf/Ammersee. W. Dolles, *Das Jüdische und das Christliche als Geistesrichtung. Fragen und Erkenntnisse zur augenblicklichen Lage unserer geistigen*

121 Inzwischen massiv überschattet von den zahlreichen Fällen sexuellen Missbrauchs seit den 1970er Jahren. Aus der Vielzahl der Publikationen zur Geschichte der Odenwaldschule: P. Geheeb, *Die Odenwaldschule 1909-1939. Texte von Paul Geheeb, Berichte und Diskussionen von Mitarbeitern und Schülern*, hg. v. U. Herrmann, Jena 2010; M. Näf, *Paul und Edith Geheeb-Cassirer. Gründer der Odenwaldschule und der École d’Humanité. Deutsche, schweizerische und internationale Reformpädagogik 1910-1961*, Weinheim u.a. 2006 und M. Kaufmann/A. Priebe (Hg.), *100 Jahre Odenwaldschule. Der wechselvolle Weg einer Reformschule*, Berlin 2010. Zur Missbrauchs-Debatte hier nur der Hinweis auf einige zentrale Monographien: J. Dehmers, *Wie laut soll ich denn noch schreien? Die Odenwaldschule und der sexuelle Missbrauch*, Reinbek 2011; C. Füller, *Sündenfall. Wie die Reformschule ihre Ideale missbrauchte*, Köln 2011; T. Jens, *Freiwild. Die Odenwaldschule – Ein Lehrstück von Opfern und Tätern*, Gütersloh 2011.

122 Entgegen dem von Lietz immer wieder formulierten Anspruch, Kinder jeglicher sozialer Herkunft aufzunehmen, zeigt die Schülerstatistik des Heims in Haubinda zwischen 1901 und 1920, dass 44,3% der Väter Industrielle und Kaufleute waren, 33,7% Angehörige akademischer Berufe, 12,6% Großgrundbesitzer, 4,2% Berufsoffiziere und 1,2% Handwerksmeister. Eines (!) von 940 Kindern, das aus dem Waisenhaus in Veckenstedt übernommen worden war, wurde der

Die öffentliche Aufmerksamkeit aber ging weit über den Kreis der unmittelbar Beteiligten hinaus.¹²³ Besonders augenfällig wird die Sonderstellung, die die Landerziehungsheime vor dem Ersten Weltkrieg einnahmen, bei einem Blick auf ihre aus heutiger Sicht erstaunlich positive Wertschätzung in der sozialistischen Pädagogik. So sahen führende sozialdemokratische Schulpolitiker wie Clara Zetkin und Heinrich Schulz die soziale Exklusivität, z.T. auch die patriarchale Struktur der Heime, zwar außerordentlich kritisch, resümierten aber dennoch, dass in den Lietzschens Landerziehungsheimen „wenn auch erst in keimartigen Anfängen“ „manches von dem verwirklicht“ sei, „was dem Erziehungsideal der sozialistischen Zukunft entspricht“¹²⁴. Dass zwischen pädagogischer Pro-

grammatik, öffentlichem Renommee und Praxis der Landerziehungsheime allerdings ein zuweilen eklatantes Spannungsverhältnis bestehen konnte, haben nicht zuletzt die aktuellen Debatten um die Odenwaldschule deutlich gemacht.¹²⁵

Die „Hauslehrerschule“ Berthold Ottos

Von den Reformgründungen der Vorkriegszeit erhielt neben den Landerziehungsheimen vor allem die „Hauslehrerschule“ Berthold Ottos breite öffentliche Aufmerksamkeit. Im Unterschied zu den Landerziehungsheimen, die als radikalstes Experiment einer Erschließung von Erziehungs- und Bildungspotenzialen im Rahmen einer *Lebensgemeinschaft von Heranwachsenden und Älteren* und somit als Gegenentwurf zur traditionellen „Unterrichtsschule“ wahrgenommen wurden, fand die „Hauslehrerschule“ im Kontext einer „Pädagogik vom Kinde aus“¹²⁶ Beachtung, deren Realisierbarkeit unter den institutionellen Bedingungen der Tagesschule erprobt werden sollte. Ottos Reforminitiativen sind daher auch in erster Linie mit dem von ihm entwickelten „Gesamtunterricht“ als wesentlicher didaktischer Innovation verbunden und bis heute rezipiert worden.

Kategorie „Arbeiter“ zugeordnet (vgl. H. Bauer, *Zur Theorie und Praxis der ersten Landerziehungsheime*, Berlin 1961, S.200). Die Schul- und Pensionsgelder betragen in den Anfangsjahren zwischen 1.400 und 2.000 Goldmark jährlich und überstiegen damit das damalige durchschnittliche Pro-Kopf-Einkommen deutlich; vgl. A. Paetz, *Deutsche Land-Erziehungsheime*, in: ders. u.a. (Hg.), *Schulen, die anders waren. Zwanzig reformpädagogische Modelle im Überblick*, Berlin 1990, S.22-26, Zitat S.23.

123 Vgl. H. Schmitt, *Topographie der Reformschulen in der Weimarer Republik: Perspektiven ihrer Erforschung*, in: U. Amlung u.a., „Die alte Schule überwinden“. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus, Frankfurt/M. 1993, S.9-31.

124 H. Schulz, *Landerziehungsheime*, in: *Die neue Zeit* (1902/03)29, S.75-81, zit. n. Uhlig, *Rezeption und Kritik*, a.a.O. (Anm. 66), S.387-394, Zitat S.386. Ganz ähnlich auch C. Zetkin (*Revolutionäre Bildungspolitik und marxistische Pädagogik*. Ausgewählte Reden und Schriften, eingel. und erl. von G. Hohendorf, Berlin 1983, S.238) und nach dem Weltkrieg F. Karsen (*Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme*, Leipzig 1923, S.56-89). Vgl. Ch. Uhlig, *Reformpädagogik und Schulreform*. Diskurse in der sozialistischen Presse der Weimarer Republik. Quellenauswahl aus den Zeitschriften *Die Neue Zeit/Die Gesellschaft und Sozialistische Monatshefte* (1919-1933), Frankfurt/M. u.a. 2008, S.94-98. Vgl. auch die positive Bewertung durch die bürgerliche Frauenbewegung, etwa bei Gertrud Bäumer (*Die pädagogische Sendung des Landerziehungsheims*, in: *Die Hilfe* 19, 1913, 40, S.634f.); hier allerdings mit der doppelten Fokussierung auf den ganzheitlich angelegten Erziehungsanspruch und die pädagogischen Chancen der konsequenten Ausrichtung eines Schulkonzepts an spezifischen Kulturidealen.

125 Vgl. exemplarisch: J. Oelkers, *Eros und Herrschaft*. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik, Weinheim/Basel 2011; U. Herrmann/S. Schlüter (Hg.), *Reformpädagogik – eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung*, Bad Heilbrunn 2012. Die frühen Skandale um Gustav Wyneken und den Freiherrn von Lützwitz (vgl. P. Dudek, „Liebevoller Züchtigung“. Ein Mißbrauch der Autorität im Namen der Reformpädagogik, Bad Heilbrunn 2012) schadeten dem Ansehen der Heime nicht nachhaltig. Der gegenwärtige Diskurs lässt die Schwächen der lange Zeit beinahe ausschließlich ideengeschichtlich ausgerichteten bildungshistorischen Forschung zu den Landerziehungsheimen offensichtlich werden. Quellenerschließende Studien jenseits der Programm- und Werbeschriften der Schulen sind bis heute die Ausnahme. Vgl. jedoch: die bereits 1961 in der DDR entstandene Arbeit von Herbert Bauer (a.a.O., Anm. 122) und zuletzt für die Odenwaldschule: C. Stark, *Idee und Gestalt einer Schule im Urteil des Elternhauses*. Eine Dokumentation über die Odenwaldschule zur Zeit ihres Gründers und Leiters Paul Geheeb (1910-1934), Bibliothek der Päd. Hochschule Heidelberg 2010, <http://opus.bsz-bw.de/phhd/volltexte/2010/7507/> (01.02.2012).

126 Auch hier die Interpretation für lange Zeit anleitend: Nohl, a.a.O. (Anm. 1), S.356-359.

Berthold Otto (1859-1933)¹²⁷ war nach einem ohne Abschluss beendeten Studium zunächst für mehrere Jahre als Hauslehrer und Journalist tätig, arbeitete von 1890 bis 1902 als Redakteur im Brockhaus-Verlag und betätigte sich parallel als pädagogischer Publizist. In dieser Eigenschaft gab er seit 1899 eine eigene Zeitschrift, „Der Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern“, heraus, in der er vor allem die Erfahrungen mit seinen eigenen Kindern verarbeitete. 1902 wurde Otto auf Initiative des Ministerialdirektors Friedrich Althoff als freier Schriftsteller nach Berlin berufen – der preußische Staat garantierte das Gehalt, das er vom Verlag bezogen hatte, auf Lebenszeit – und erhielt damit die Möglichkeit, sich ganz auf seine pädagogische Arbeit zu konzentrieren.¹²⁸ Durch die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern aus dem unmittelbaren Umfeld entwickelte sich der zunächst private Unterricht der eigenen Kinder ab 1906 in Großlichterfelde zu einem regulären Schulbetrieb in privater Trägerschaft mit zunächst 17 Schülerinnen und Schülern, dem im darauf folgenden Jahr die behördliche Genehmigung folgte. 1911 bezog die Schule einen größeren Neubau, so dass zwischen 60 und 80 Kinder unterrichtet werden konnten. Angesichts der äußerst bescheidenen Anfänge

ist es bemerkenswert, dass bis 1914 bereits ca. 4.000 Besucher in der „Hauslehrerschule“ hospitiert hatten; neben interessierten Eltern und Lehrern auch zahlreiche prominente Protagonisten der Reformpädagogik, aber auch Politiker wie der japanische Kultusminister.¹²⁹

Anders als die Gründer der Landerziehungsheime begriff Otto seine pädagogische Reformarbeit ausdrücklich als Beitrag zur Erneuerung der staatlichen Regelschule und zugleich als wissenschaftlich angelegten Schulversuch, wobei er die Analogie zur experimentellen Praxis der Medizin besonders hervorhob:

„Der Weg, den die medizinische Wissenschaft geht, führt vom *Einzelversuch* durch den *Massenversuch* zur *allgemeinen wissenschaftlichen Kunstregel*; und erst wenn sie diesen Weg zurückgelegt hat, erst dann heißt sie die Unterstützung der Behörde willkommen. ... Auch wir müssen den ganzen Weg zurücklegen Wir müssen in diesen *Einzelversuchen* nicht nur ein Gelingen nachweisen, sondern auch die *wissenschaftlichen Gründe* des Gelingens aufzeigen können, so daß zahlreichen Forschern dieselben Versuche in derselben Weise gelingen. Erst dann ist die Zeit gekommen, die zweite Strecke des Weges zu betreten, die *Massenversuche* anzustellen. Dazu bedürfen wir schon der *Genehmigung* der Behörde, zumal wenn die Versuche an öffentlichen Schulen angestellt werden sollen, was doch aus zahlreichen Gründen zu wünschen ist. Und was sich dann, nachdem es im Einzelversuch wissenschaftlich begründet ist, im Massenversuch praktisch bewährt, das können wir dann den Behörden, dem Staate unterbreiten

127 Berthold Otto, Sohn eines Gutsbesitzers und Offiziers in Bienowitz (Niederschlesien), machte 1878 in Schleswig Abitur und studierte anschließend in Kiel und Berlin neben Philologie und Philosophie auch Nationalökonomie und Finanzwissenschaft. Wichtigste universitäre Lehrer wurden der Philosoph und Pädagoge Friedrich Paulsen und der Sprachwissenschaftler und Philosoph Heymann (Chaim) Steinthal. Die pädagogisch bedeutsamsten Publikationen Ottos sind zusammengefasst in K. Kreitmair, Berthold Otto. Ausgewählte pädagogische Schriften, Paderborn 1963; neuerdings, die – auch zuvor nicht veröffentlichtes Quellenmaterial umfassende – Sammlung von G. Barth/J. Henseler (Hg.), Berthold Otto. Pädagogische, psychologische und politische Schriften, Baltmannsweiler 2008. Zur Biographie: P. Baumann, Berthold Otto. Der Mann – die Zeit – das Werk – das Vermächtnis, 5 Bde., Berlin 1958-1962; → Beitrag: Politische Parteien.

128 Vgl. zur Hochschul- und Wissenschaftspolitik in Preußen, die zwischen 1882 und 1907 wesentlich durch das sog. „System Althoff“ geprägt wurde: B. vom Brocke (Hg.), Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftspolitik im Industriezeitalter. Das „System Althoff“ in historischer Perspektive, Hildesheim 1991.

129 Vgl. H. Altendorf, Die Berthold-Otto-Schule in Berlin Lichterfelde und ihre Ausstrahlung, in: R. Lehberger (Hg.), Nationale und internationale Verbindungen der Versuchs- und Reformschulen in der Weimarer Republik, Hamburg 1993, S.65-69. Exemplarisch für das internationale Interesse: I. Mchitarjan, Die Rezeption des deutschen Reformpädagogen Berthold Otto im vorsozialistischen Rußland (1890-1917), Dresden 2002; B. Otto, Der Besuch Ellen Key's in der Hauslehrerschule. Ein Bericht an meine Freunde, in: Barth/Henseler, a.a.O. (Anm. 127), S.151-154. Für die positive Rezeption innerhalb der Arbeiterbewegung: H. Schulz, Berthold Otto: Lehrgang der Zukunftsschule, in: Die Neue Zeit. Revue des geistigen und öffentlichen Lebens (1901/02)9, S.288, zit. n. Uhlig, Rezeption und Kritik, a.a.O. (Anm. 66), S.372f.

mit der Bitte, nunmehr die *Reform anzuordnen*. Erst dann geht das; dann geht es aber auch sicher.“¹³⁰

Als wissenschaftlichen Ausgangspunkt für seine Unterrichtsversuche verwies Otto auf die Erkenntnisse der zeitgenössischen Psychologie. Sachliche Bezüge stellte er allerdings beinahe ausschließlich zu den Forschungen seines Berliner Universitätslehrers Chaim Steinthal her, während er die im Aufbau befindliche Kinderpsychologie und die empirisch angelegte experimentelle Pädagogik offensichtlich kaum wahrnahm – zumindest ist eine Bezugnahme in seinen Schriften äußerst spärlich.¹³¹ Gekennzeichnet ist Ottos Steinthal-Rezeption inhaltlich durch den Rückgriff auf dessen apperzeptionspsychologisch fundierte sprachwissenschaftliche und völkerpsychologische Studien, forschungsmethodisch durch die Verwendung der experimentellen Beobachtung. Der Psychologie des Unterrichts komme, so Otto, weniger die Aufgabe zu, dem Lehrer Instrumente und Techniken an die Hand zu geben, um „das Wachstum des kindlichen Geistes“¹³² aktiv zu fördern, als vielmehr die Grundlagen dafür bereitzustellen, das Empfinden und Denken der Kinder möglichst sensibel und differenziert wahrnehmen zu können. Vor diesem Hintergrund ist die „*Kindersprache*“ für Otto von zentraler pädagogischer Bedeutung. Als Ausdruck einer spezifischen Welt-Wahrnehmung

liefern die Sprache der Kinder das Material für das Verständnis der Besonderheit der kindlichen Psyche und damit für einen psychologisch begründeten „natürlichen Unterricht“¹³³. Ottos Popularität begründete sich nicht zuletzt durch seine Bemühungen um eine den Kindern angemessene Sprache, die sog. „Altersmundart“, die in theoretischen Abhandlungen, aber auch in Erzählungen und Geschichten für den „geistigen Verkehr mit Kindern“ ihren Niederschlag fanden.¹³⁴ Für die Praxis des Unterrichts, erst recht für die Gestaltung der „Zukunftsschule“ jedoch erschien Otto die Kindersprache als Erkenntnisgegenstand erheblich bedeutsamer. Betrachtet man die Ausführungen Ottos zum Sprachunterricht genauer, dann ist dieser mit einer Pädagogik „vom Kinde aus“ allerdings nur unzureichend beschrieben. Vielmehr geht es um die „Einübung und Bewusstmachung der Kategorien des Denkens mit den Mitteln einer Sprachpraxis, welche Sprechen als Form der Wechselwirkung zwischen Miteinander-Sprechenden und der Welt interpretiert.“¹³⁵ Sprachunterricht ist bei ihm nicht „eine der natürlichen Sprachentwicklung von Kindern einfach nachfolgende, sondern ... eine von Otto selbst antizipativ und reflexiv mitgestaltete Sprachpraxis“¹³⁶.

Im Zentrum der Hauslehrerschule als Reformmodell stand der „Gesamtunterricht“. Diese in der Regel jahrgangsübergreifende Aussprache zwischen allen Schülerinnen und Schülern, laut Otto dem familiären Gespräch am Mittagstisch nachempfunden, fand mehrmals in der Woche jeweils in der letzten Schulstunde statt. Auf der Tagesordnung standen von den Kindern und Jugendlichen frei gewählte Themen, bei Otto selbst lag die Moderation. Der lernpsychologische Ausgangspunkt des „Gesamtunterrichts“ bestand in der Überzeugung, „dass der Kindergeist aus der ihn umgebenden Welt, also aus der

130 B. Otto, Die Schulreform im 20. Jahrhundert (zuerst 1897), in: Kreitmair, a.a.O. (Anm. 127), S.24-44, Zitat S.26f.

131 Vgl. besonders B. Otto, Beiträge zur Psychologie des Unterrichts, Leipzig 1903. Die Distanz zur jüngeren Forschung wird z.B. im Vorwort zu den „Beiträgen zur Psychologie des Unterrichts“ deutlich, in dem er selbst auf die eigene Position „abseits der offiziellen Psychologie“ hinweist und dafür plädiert, dass „einstweilen einem jeden gestattet sein“ müsse, „auf seinem Gebiet in seiner Weise zu arbeiten und daß die Entscheidung, wieviel von diesen Arbeiten der Wissenschaft zugerechnet werden soll, bis jetzt noch nicht endgültig getroffen werden“ könne (ebd., S.IV).

132 Otto, Beiträge zur Psychologie, a.a.O. (Anm. 131), S.34f. Otto fokussiert diese Perspektive auch durch die Unterscheidung zwischen traditioneller „Beibring-“ und moderner „Beobachtungsschule“; vgl. B. Otto, Beobachtungsschule und Beibringschule, in: H. Monzel (Hg.), Berliner Rundfunkvorträge, Berlin 1929, zit. n. Barth/Henseler, a.a.O. (Anm. 127), S.123-128.

133 B. Otto, Der Lehrgang der Zukunftsschule. Formale Bildung ohne Fremdsprache, Berlin-Lichterfelde 1912², S.1-28.

134 Vgl. z.B. B. Otto, Kindesmundart, Berlin 1908; ders., Geschichten in Altersmundart, Berlin-Lichterfelde 1901-1906.

135 Vgl. D. Benner/H. Kemper, Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik, Weinheim/Basel 2003, S.175f.

136 Ebd., S.176.

Kulturwelt, in die es hineinwächst, sich immer gerade das wahrscheinlicherweise herausuchen wird, was immer diesem einzelnen Kinde zum Wachstum, zum geistigen Wachstum am besten förderlich sein wird.¹³⁷ Es ist daher konsequent, wenn die Schülerfrage zum Ausgangspunkt und Impulsgeber des Gesprächs wurde.

Wolfgang Scheibe hat bei der Analyse von Unterrichtsprotokollen und Schriften Ottos zum „Gesamtunterricht“ vier zentrale pädagogische Motive identifiziert:¹³⁸

- Die Nutzung des Gesprächs als Bildungsform: Was als unterrichtliches Handlungsmuster für die „alte Schule“ als revolutionär erscheine, der freie Austausch zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, ist für Otto „nichts anderes als die Art und Weise, wie Kinder mit Erwachsenen seit je natürlich miteinander verkehren“.¹³⁹ Im Gespräch könne sich das Fragebedürfnis des Kindes am unmittelbarsten entwickeln.
- Die Ermöglichung eines ungefächert-ganzheitlichen Zugriffs auf Unterrichtsgegenstände: Gegenüber dem an wissenschaftlichen Disziplinen orientierten und damit immer schon perspektivisch eingeschränkten Fachunterricht sei es möglich, im „Gesamtunterricht“ einen Gegenstand „ganzheitlich“ in den Blick zu nehmen, unterschiedliche Aspekte zu beleuchten und in ihrer Bedeutung einzuschätzen.
- Die Erziehung zu Verständigung und Toleranz: Durch die Teilnahme aller Mitglieder der Schule bereite der „Gesamtunterricht“ darauf vor, „daß eine gewisse Toleranz, eine gegenseitige Achtung und Duldung geübt und, wo sie nicht vorhanden sein sollte, gelernt wird.“¹⁴⁰ Im „Gesamtunterricht“ „erziehen sich die Kinder ... gegenseitig.“¹⁴¹ Otto nahm für sich in Anspruch, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Unterschiedlichkeit anzuerkennen und wertzuschätzen, ihnen keinerlei Meinungen aufzudrängen und nur so weit ein-

zugreifen, „daß ... Andersdenkende nicht zu sehr verletzt würden“, und es dahin zu bringen, „daß jeder zu der Meinung kommt: Der andere kann eine ganz andere Meinung haben, aber trotzdem ein ebenso vernünftiger und anständiger Mensch sein wie ich.“¹⁴²

- Die Nutzung als Organ des Schullebens: Im Sinne einer „ganz natürlichen Volksversammlung“¹⁴³ besitze der „Gesamtunterricht“ den Charakter eines Schulparlaments. Während des „Gesamtunterrichts“ wurden auf Initiative der Schülerschaft die Schulgesetze der Hauslehrerschule beschlossen, die für alle Mitglieder bindend waren. 1930 existierten insgesamt 43 Bestimmungen, von denen die ersten vier die Verfahrensregeln für deren Verabschiedung umfassten.¹⁴⁴

Folgt man dieser Deutung, dann ist auch der „Gesamtunterricht“ der Hauslehrerschule als Ausdruck einer am „natürlichen Wachstum“ des Individuums ausgerichteten Pädagogik unvollständig beschrieben. Vielmehr geht es Otto zugleich um die „Einübung in diskursive Gesprächspraktiken“¹⁴⁵ und um die Relativierung individueller Schülerinteressen und -bedürfnisse. In diesem Sinne kann der „Gesamtunterricht“ auch als Instrument politischer Bildung interpretiert werden, zumal er, als parlamentarisches Gremium, durch die Einrichtung eines Schülergerichts (mit Strafgewalt) und einer Schülerverwaltung (der für Organisations- und Ordnungsaufgaben zuständigen „Kanzlei“) als Exekutivorgan ergänzt wurde. Allerdings dürfen Ottos Positionen im Hinblick auf das politische Lernen in der Schule keinesfalls als heimliche Kritik am bestehenden politischen System missverstanden werden. So unverzichtbar ihm die freie Artikulation aller Stimmen der an der Schule Mitwirkenden war, so sehr behielt er gegenüber dem demokratischen Prinzip und dem „mechanisch durch

142 Ebd.

143 B. Otto, Die Reformation der Schule, Groß-Lichterfelde 1912, S.115.

144 Vgl. Schülergesetze und Verfassung der Berthold-Otto-Schule (zuerst 1924), in: Barth/Henseler, a.a.O. (Anm. 127), S.155-162.

145 Vgl. Benner/Kemper, Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, Teil 2, a.a.O. (Anm. 135), S.188-199.

137 B. Otto, Gesamtunterricht, Berlin 1913, zit. n. Kreitmair, a.a.O. (Anm. 127), S.120-132, Zitat S.122.

138 Scheibe, a.a.O. (Anm. 25), S.96-100.

139 Ebd., S.97.

140 B. Otto, Meine Schule, in: H. Alberts, Aus dem Leben der Berthold-Otto-Schule, Berlin 1925, S.151.

141 Ebd.

Zusammenzählen¹⁴⁷ ermittelten Willen zeitlebens eine unüberbrückbare Reserve.¹⁴⁸

Der in Tab. 2 abgebildete Tagesplan zeigt, dass der „Gesamtunterricht“ als Rückgrat und Spezifikum der Hauslehrerschule durch ein breites Angebot an neigungsdifferenzierten Kursen ergänzt wurde, deren Besuch in der Regel auf der freiwilligen Teilnahme der Schüler basierte. Die Jahrgangsklasse als Organisationseinheit und damit das Sitzenbleiben entfielen. Stattdessen bauten „Unter-“, „Mittel-“ und „Oberkurse“ aufeinander auf und die Schüler wurden in den nächsthöheren Kurs aufgenommen, sobald sie die Voraussetzungen dafür erworben hatten. An die Stelle benoteter Klassenarbeiten und Zeugnisse traten individuelle Arbeiten, deren Funktion für die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler hervorgehoben wurde, sowie jährlich vom Lehrer angefertigte Charakterisierungen der Schülerleistungen.

Es ist auf den ersten Blick außerordentlich erstaunlich, in welch diametralem Gegensatz der die kindlichen Bedürfnisse und Interessen in den Mittelpunkt stellende pädagogische Ansatz Ottos zu seinem dezidiert antidemokratischen politischen Denken steht. Dieser Widerspruch löst sich auf, wenn man weiß, dass Ottos Eintreten für die Abschaffung von Zwang und Gängelung in der Erziehung und sein Vertrauen in selbstregulative Prozesse keinesfalls als Plädoyer für die Emanzipation des Individuums in Bezug auf gegebene Bindungen zu interpretieren ist. Vielmehr basiert sein radikaler pädagogischer Optimismus auf einem biologistischen Menschenbild, in dem die „Freiheit“ des Einzelnen – durch das Zusammenwirken von genetischer Determiniertheit und Apperzeption spezifischer kultureller

8.25 - 9.00	Trigonometrische Übungen Grundbegriffe der Trigonometrie Mittelfranzösisch Naturgeschichte
9.25 - 10.00	Physik Französischer Sonderkurs Bürgerliche Rechnungsarten Rechnen Unterenglisch
10.25 - 11.00	Oberlatein Schriftliche Arbeiten Unterfranzösisch Rechnen 1 – 100
11.25 - 12.00	Gesamtunterricht der gesamten Schule
12.25 - 13.00	Griechisch (Plato) Oberenglisch Englischsprechen Erdkunde
13.25 - 14.00	Latein (Syntax)

Tab. 2: Tagesplan an der Hauslehrerschule (Januar 1911)¹⁴⁶

Einflüsse, insbesondere der Gehalte und Strukturen der Muttersprache – in doppelter Weise begrenzt wird. Das Individuum und damit auch der einzelne Schüler wird von Otto nicht als autonomes Subjekt in der Tradition der Aufklärung verstanden, sondern immer schon durch Vererbung und kulturelle Praxis eingebettet in ein vermeintlich „natürliches Volksganzes“. Otto ist davon überzeugt, dass „ein ganzes Volk, das aus Millionen von einzelnen Seelen besteht, ... auch rein naturwissenschaftlich einen eigenen Körper und geisteswissenschaftlich eine eigene Seele bilden kann, als deren Teil sich jeder einzelne von uns zu fühlen hätte.“¹⁴⁹ Pädagogisch bedeutet dies, dass Lernprozesse aufgrund der seelischen Verbundenheit des Einzelnen mit dem „Volkskörper“ niemals ungerichtet oder gar chaotisch verlaufen können. Die auf den ersten Blick zufällig erscheinende Schülerfrage während des „Gesamtunterrichts“ und jedes Erkenntnisbedürfnis des Schülers werden bei Otto als Ausdruck des Hineinwachsens und zugleich der Mitgestaltung der „Geistes-“ bzw. „Denkgemeinschaft“ eines „Volks-

146 Vgl. Barth/Henseler, a.a.O. (Anm. 127), S.163.

147 B. Otto, Volksorganisches Denken. Vorübungen zur Neubegründung der Geisteswissenschaften, Berlin 1925/26, zit. n. Barth/Henseler, a.a.O. (Anm. 127), S.65.

148 In der Praxis der Hauslehrerschule spiegelte sich diese Skepsis insofern, als der „Kanzler“, als Leiter der Schülerverwaltung, nicht gewählt, sondern von seinem Vorgänger ernannt und die Zusammensetzung des Schülergerichts abhängig von der Zustimmung des sog. „Oberrichters“ war. Sieht man von der monarchischen Spitze ab, dann bildeten die Organe des Schullebens der Hauslehrerschule damit sehr weitgehend das bestehende politische System des deutschen Kaiserreichs ab; → Beitrag: Politische Parteien.

149 Otto, Volksorganisches Denken, a.a.O. (Anm. 146), S.62.

organismus“ begriffen. Das Kind, so Otto, „würde zu einer bestimmten, dem deutschen Volksgeiste gemäßen Ausbildung seiner Gedankenwelt auch dann gelangen, wenn es plötzlich aus der Gemeinschaft herausgegriffen und vollständig vereinzelt würde, also z.B. genötigt würde, ein Robinsonleben zu führen.“¹⁵⁰ Vorgegebene Curricula und pädagogischer Zwang erscheinen vor diesem Hintergrund als unnötig oder gar kontraproduktiv. Die diskursiven Verkehrsformen im „Gesamtunterricht“ zielen dementsprechend auch nicht darauf, Interessenkonflikte zu benennen und im demokratischen Meinungsstreit offen auszutragen, sondern letztlich auf Harmonisierung in einem gemeinschaftlichen Willen, wie Otto ihn prototypisch im Augusterlebnis des Jahres 1914 zum Ausdruck gebracht sah.¹⁵¹

Berthold Otto hielt die „volksorganische“ Grundlegung seines Denkens zeitweise für bedeutsamer als seine im engeren Sinne pädagogischen Überlegungen und entfaltete sie in ökonomischer Hinsicht (als konsequenter Gegner einer marktliberalen Geldwirtschaft) sowie unter politischer Perspektive – als bekennender Nationalist, Militarist und bis zu seinem Lebensende kaisertreuer Verfechter einer als harmonische Ständegesellschaft antizipierten „sozialistischen Monarchie“¹⁵². Er ist deshalb zutreffend als einer der wichtigsten Protagonisten der „Konservativen Revolution“ innerhalb der Reformpädagogik beschrieben worden.¹⁵³

4. Schulreformkonzepte nach dem Ersten Weltkrieg im Spannungsfeld politischer Interessen

a. Reformervwartungen, -konflikte und -kompromisse

Mit dem Zusammenbruch des preußisch-deutschen Obrigkeits- und Militärstaates in der Novemberrevolution 1918/19, der Entscheidung für eine parlamentarische Republik und der Verabschiedung der Weimarer Reichsverfassung (WRV) entstanden grundsätzlich neue Möglichkeiten für die Realisierung reformpädagogischer Konzepte im Schulwesen. Nach Art. 1 WRV sollte „die Staatsgewalt ... vom Volke aus[gehen]“, gesetzgebende und ausführende Gewalt in der Hand von Abgeordneten liegen, die in „allgemeiner, gleicher, unmittelbarer und geheimer Wahl von den über 20 Jahre alten Männern und Frauen“ zu wählen waren (Art. 22),¹⁵⁴ womit die Sozialdemokratie als die Partei, die als einzige seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert über ein Konzept für eine radikale Schulreform verfügte und deshalb als Hoffnungsträger vieler Reformen galt, zur stärksten politischen Kraft wurde. Die Erwartungen, die sich dabei auf Bildung und Erziehung richteten, waren vielfältig: Sie sollten im Sinne einer gesamtgesellschaftlichen Demokratisierung eine Verbesserung von Bildungschancen für Kinder und Jugendliche bislang benachteiligter Gruppen wie Angehörige der Arbeiterschaft, Mädchen und junge Frauen schaffen, damit deren berufliche Mobilität vergrößern und ihnen zu sozialem Aufstieg verhelfen, zugleich der nachwachsenden Generation ein neues – demokratisches – staatsbürgerliches Bewusstsein vermitteln, das sich von dem an autoritären Leitbildern orientierten obrigkeitsstaatlichen Denken der älteren Generation deutlich unterschied, vor allem aber die Schule zu einem Ort freudigen und selbstbestimmten Lernens wie Zusammenlebens werden lassen, wobei die verschiedenen Zielperspektiven durchaus in einem wechselseitigen Zusammenhang standen.

Dass die SPD die großen Erwartungen weder in der Schulpolitik, noch in vielen anderen gesell-

150 Ebd., S.58.

151 Vgl. z.B. ebd., S.65.

152 Vgl. vor allem B. Otto, *Der Zukunftsstaat als sozialistische Monarchie*, Berlin 1910; ders., *Volksorganische Einrichtungen der Zukunftsschule*, Berlin-Lichterfelde 1914; ders., *Volksorganisches Denken*, a.a.O. (Anm. 146); ders., *Wilhelm II und wir!*, Berlin-Lichterfelde 1926.

153 Vgl. R. Bast, *Kulturkritik und Erziehung. Anspruch und Grenzen der Reformpädagogik*, Dortmund 1996, S.110-126. Schon sehr früh in der DDR: R. Ahrbeck, *Die Beziehungen zwischen den gesellschaftlichen, psychologischen und pädagogischen Anschauungen Berthold Ottos. Ein Beitrag zur Pädagogik des deutschen Imperialismus*, Halle (Habil. Schrift) 1955; → Beitrag: *Konservative Revolution*.

154 Zit. n. F. Siebert (Hg.), *Von Frankfurt nach Bonn. Die deutschen Verfassungen 1849-1949*, Frankfurt/M. u.a. 1968⁹, S.51 u. 56.

schaftlichen Bereichen erfüllen konnte, hat bekanntlich einerseits mit ihren versäumten Weichenstellungen bereits „im Niemandsland zwischen Revolutionsausbruch und Nationalversammlung“, ihrer „Illusion des nationalen Konsenses“, ihrer Spaltung und damit der Schwächung der gesamten Arbeiterbewegung wie ihrem Verzicht „auf radikale institutionelle und personelle Veränderungen“ zu tun,¹⁵⁵ andererseits – nicht zuletzt aus diesen Gründen – mit dem raschen Erstarken der Reformgegner auf Seiten der alten Eliten in Wirtschaft, Bürokratie, Universitäten, höheren Schulen bzw. im Justiz- und Militärapparat; Letzteres belegt die rasche Verschiebung der parlamentarischen Mehrheitsverhältnisse im Reich zugunsten bürgerlicher Regierungen, am Ende der Republik selbst um den Preis einer Machtübergabe an die Nazis.¹⁵⁶ Typisch für die Weimarer Republik wurde somit ihr Kompromisscharakter, gerade auch in der Schulpolitik, wie er sich bereits in den Verhandlungen des Verfassungsausschusses über die Schulartikel zwischen den Parteien der ersten Weimarer Koalition von SPD, bürgerlich-liberaler Deutscher Demokratischer Partei (DDP) und katholischem Zentrum, später in den Beratungen der im Juni 1920 in Berlin durchgeführten Reichsschulkonferenz abzeichnete.

Zentrale Konfliktpunkte betrafen Einheitlichkeit und Weltlichkeit des Schulwesens. Ging es bei der Einheitlichkeit¹⁵⁷ in erster Linie um Dau-

er und Verbindlichkeit einer für alle gemeinsamen Schule, einschließlich Regelung von Übergängen zwischen einzelnen Schulstufen und -formen, um Abbau sozial-selektiver Mechanismen finanzieller (Schulgeld, Lernmittel) wie institutioneller Art (besondere Vorschulen), damit zugleich um das reformpädagogische Problem einer „Erziehung zur Gemeinschaft“, hieß Weltlichkeit¹⁵⁸ Trennung von Schule und Kirche wie Abschaffung eines von den Kirchen verantworteten Religionsunterrichts, wobei sowohl die Aufhebung der weltanschaulichen bzw. konfessionellen Separierung von Schülern als auch der reformpädagogische Anspruch auf Autonomie und Selbstbestimmung des heranwachsenden Menschen in Frage standen.¹⁵⁹ Bei anderen Aspekten einer reformpädagogisch gestalteten Schule kam es immer dann zu Kontroversen, wenn davon Systemstrukturen berührt wurden, etwa bei den Themen „Arbeitsschule“¹⁶⁰, „Schülermitbestimmung“¹⁶¹ oder „Koedukation“¹⁶².

Das am weitesten gehende Reformkonzept, das sozialistische, bürgerlich-liberale und reformpädagogische Forderungen aufnahm, hatte bereits

Volk – eine Schule. Darstellung und Begründung der deutschen Einheitsschule, Osterwieck/H. 1919.

155 H.-U. Wehler, Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 4: Vom Beginn des Ersten Weltkriegs bis zur Gründung der beiden deutschen Staaten 1914-1949, München 2003, S.208f.

156 Vgl. den Überblick über „Ergebnisse der Wahlen zur Nationalversammlung und zum Reichstag“ bzw. zu „Reichspräsidenten und Regierungen der Weimarer Republik“, in: U. Büttner, Weimar. Die überforderte Republik 1918-1933. Leistung und Versagen in Staat, Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur, Stuttgart 2008, S.802f., 807f.

157 Vgl. zum Einheitsschulgedanken, seiner Geschichte und seinen Ausprägungen: H. Sienknecht, Der Einheitsschulgedanke. Geschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Problematik, Weinheim u.a. 1968; D. Oppermann, Gesellschaftsreform und Einheitsschulgedanke. Zu den Wechselwirkungen politischer Motivation und pädagogischer Zielsetzungen in der Geschichte des Einheitsschulgedankens, 2 Bde., Frankfurt/M. 1982; als *zeitgenössische Überblicke*: A. Fischer, Der Einheitsgedanke in der Schulorganisation, Jena 1914; H. Th. M. Meyer, Die Einheitsschule. Begriff und Wesen, Leipzig/Berlin 1916; J. Tews, Ein

158 Vgl. Ch. Uhlig, Die Trennung von Schule und Kirche – ein ungelöstes Problem deutscher Bildungsgeschichte, in: Jahrbuch für Pädagogik 2005, S.163-175; als *zeitgenössische Problemskizzen*: J. Lang, Die allgemeine Volksschule als Arbeitsschule und weltliche Schule, Berlin 1920; E. Witte, Die weltliche Schule, Dortmund 1920; K. Kerlow-Löwenstein, Die weltliche Schule, Bochum 1924.

159 Bereits „für reformpädagogische Initiativen und Konzepte um 1900 in Deutschland stand die Frage nach der Religion und nach dem schulischen Religionsunterricht ... im Zentrum“, M. S. Baader, Kritik des Religionsunterrichtes im Namen der Rettung des Religiösen. Reformpädagogik und Religion um 1900, in: Jahrbuch für Pädagogik 2005, S.177-193, Zitat S.177; vgl. dies., Erziehung als Erlösung. Transformationen des Religiösen in der Reformpädagogik, Weinheim/München 2005; als *Quellensammlung*: R. Koerrenz/N. Collmar (Hg.), Die Religion der Reformpädagogien. Ein Arbeitsbuch, Weinheim 1994; → Beitrag: Spiritualität/Religiosität.

160 → Beitrag: Selbsttätigkeit.

161 Ebd.

162 → Beitrag: Frauenbewegung.

vor dem Kriege die *Sozialdemokratie* vorgelegt.¹⁶³ Es sah ein auf der Trennung von Schule und Kirche basierendes weltliches, durchgängig unentgeltliches, koedukatives, nach Stufen gegliedertes, aber in sich differenziertes und nach reformpädagogischen Gesichtspunkten gestaltetes Einheitschulsystem von der Vorschulerziehung bis zur Hochschule vor. Dementsprechend forderten in der Novemberrevolution 1918 die programmatischen Verlautbarungen der von den sozialistischen Parteien getragenen Räteregierungen verschiedener Länder neben der Einheitsschule die „Befreiung der Schule von aller kirchlichen Bevormundung, Trennung von Staat und Kirche“ wie auch den Abbau autoritärer und undemokratischer schulischer Binnenstrukturen.¹⁶⁴

Dass es den sozialistischen Parteien unmittelbar nach dem Kriege nicht nur um den „Neu-“ und „Umbau“ eines Organisationssystems, sondern in gleichem Maße um einen neuen Geist *in* den Schulen ging, verdeutlicht nichts besser als die nahezu zeitgleiche Berufung des Repräsentanten der deutschen Jugendbewegung und Gründers der Freien Schulgemeinde Wickersdorf, Gustav Wyneken, zum Berater der provisorischen Regierungen Preußens wie Bayerns.¹⁶⁵ Die deutlich

seine Handschrift tragenden, unmittelbar an Lehrer- wie Schülerschaft Preußens gerichteten Novembererlasse sind Ausdruck reformpädagogischen Wollens; Wyneken selbst spricht rückblickend von „Monumenten, Wegzeichen einer neuen Gesinnung“¹⁶⁶: „Durch unser ganzes Erziehungssystem [müsse] ein neuer Geist von Freiheit wehen“, die Lehrerschaft „gewillt und befähigt“ sein, „sich nicht als die Vorgesetzten, sondern wesentlich als die älteren, helfenden und führenden Kameraden ihrer Schüler zu betrachten“; alle Erziehung dürfe „nur Hilfe zur Selbsterziehung“ sein, usf. Insbesondere die Schülerschaft wird zur Teilhabe „an der neuen Freiheit und Selbstbestimmung“, „zur Mitwirkung an der Gestaltung [ihres] Schul- und Gemeinschaftslebens“, „zur inneren Erneuerung von Schule und Jugend“ ermuntert; zu diesem Zweck die Institutionalisierung von „Schulgemeinden“, „Schülerräten“ und einer „Schulverfassung“ gefordert und „den Schülern völlige Freiheit zur Bildung unpolitischer Vereine (z.B. Wandervogelgruppen, Sportvereine, Sprechsäle, Vereine zur Pflege geistiger Interessen oder künstlerischer Betätigung usw.) ... gewährt.“¹⁶⁷ Der Liberalisierung schulischer Rahmenbedingungen diene die Aufhebung von Schulgebet, verpflichtendem Besuch „von Gottesdiensten oder anderen religiösen Veranstaltungen“ sowie verbindlicher Teilnahme am Religionsunterricht, umgekehrt die Befreiung der Lehrer von jeder Nötigung zur „Erteilung

163 Vgl. vor allem die Mannheimer Leitsätzen von 1906 sowie die Buchpublikation von Heinrich Schulz: *Die Schulreform der Sozialdemokratie*, Dresden 1911; → Beitrag: Politische Parteien.

164 G. Hohendorf, *Die Schulpolitik der deutschen Arbeiterklasse in der Novemberrevolution 1918*, in: *Pädagogik* 13(1958), S.776-806; Autorenkollektiv (Leitung H. König), *Beiträge zur Bildungspolitik und Pädagogik der revolutionären deutschen Arbeiterbewegung in der Zeit der Novemberrevolution und der revolutionären Nachkriegskrise 1918-1923*, 2 Bde. (*Monumenta Paedagogica*, Bd. IV u. V), Berlin-Ost 1968; H. Giesecke, *Zur Schulpolitik der Sozialdemokraten in Preußen und im Reich 1918/19*, in: *Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte* 13(1965), S.162-177; W. Stöhr, *Lehrer und Arbeiterbewegung. Entstehung und Politik der ersten Gewerkschaftsorganisation der Lehrer in Deutschland 1920 bis 1923*, 2 Bde., Bd. 1, Marburg 1978, S.113ff.; W. W. Wittwer, *Die sozialdemokratische Schulpolitik in der Weimarer Republik. Ein Beitrag zur politischen Schulgeschichte im Reich und in Preußen*, Berlin 1980, S.77ff., Zitat aus dem Aufruf der preußischen Regierung v. 12.11.1918, hier zit. n. Wittwer, a.a.O., S.78.

165 Wyneken wurde Mitte November 1918 etwa zeitgleich in das von Konrad Haensch (SPD) und Adolf Hoffmann (USPD) paritätisch geleitete preußische

wie das mit Johannes Hoffmann an der Spitze besetzte bayerische Kultusministerium der Regierung Eisner als persönlicher Referent bzw. als Berater berufen; vgl. G. Wyneken, *Revolution*, in: *Die Freie Schulgemeinde* 9(1919)2/3, S.35-70, mit den auf Wyneken zurückgehenden bzw. von ihm beeinflussten Erlassen in Preußen, Bayern, Württemberg und Sachsen, ebd., S.70-83; Kupffer, a.a.O. (Anm. 110), S.107-115.

166 Wyneken, *Revolution*, a.a.O. (Anm. 165), S.38.

167 K. Haensch, *Aufrufe an die Lehrer- und die Schülerschaft*. Verfügung v. 27.11.1918, in: *Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung* (Hg.), *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen* Jg. 1918, S.710-716, Zitate S.712, 714, 716, 715. – „Der ‚Sprechsaal‘ war ... von Wyneken angeregt worden ... und ... sollte ein Ort der ‚freien geistigen Betätigung‘ von Schülern und Studenten sein“ (A. Grunenberg, Walter Benjamin – die frühen Jahre. Zwischen Jugendbewegung und Zionismus, in: *Kommune*, 28, 2010, 2, S.98f., Zitat S.99).

von Religionsunterricht oder zu irgendwelchen kirchlichen Verrichtungen“¹⁶⁸; für die Volksschule war vor allem die Aufhebung der geistlichen Ortsschulaufsicht und ihre Ersetzung durch Kreisschulinspektoren bedeutsam.¹⁶⁹ Die Tätigkeit Wynekens im Kultusministerium dauerte jedoch nur etwa drei Wochen. Bereits im Dezember 1918 wurde der Widerstand gegen ihn und seine Erlasse von Seiten der Ministerialbürokratie, der Kirchen, der Lehrerschaft höherer Schulen, der Eltern und selbst aus Kreisen der Schülerschaft so stark, dass der sozialdemokratische preußische Kultusminister Konrad Haenisch sich aus Angst vor Stimmenverlusten bei den anstehenden Wahlen zur Nationalversammlung von Wyneken trennte und die umstrittenen Erlasse – bis auf die Aufhebung der kirchlichen Ortsschulaufsicht – stark verwässerte oder faktisch außer Kraft setzte. Im Rückblick hat Wyneken erkannt, dass die Erlasse, die „eine neue Gesinnung hervorrufen“ wollten, diese bereits voraussetzten. „An diesem *circulus vitiosus* sind sie scheinbar gescheitert, denn die neue Gesinnung war nicht da und wir wußten es, auch ohne daß man es uns hätte vorauszusagen brauchen.“¹⁷⁰

168 A. Hoffmann, Aufhebung des Religionszwanges in der Schule, Verfügung v. 29.11.1918, in: Zentralblatt, a.a.O. (Anm. 167), S.719-722, Zitate S.720f.

169 Vgl. A. Hoffmann, Aufhebung der geistlichen Ortsschulaufsicht v. 27.11.1918, in: Zentralblatt, a.a.O. (Anm. 167), S.757f.

170 Wyneken, Revolution, a.a.O. (Anm. 165), S.40. – Stefan Weyers verweist mit Bernfeld „darauf, dass Selbstverwaltung auf Prinzipien beruht und Kompetenzen voraussetzt, die auf Seiten der Kinder noch gar nicht vorhanden, sondern erst zu entwickeln sind.“ Daher sei „die Rede von *Selbstregierung*, *Nichtregierung* oder von *völliger Freiheit*, Gleichheit und Demokratie entweder eine Selbsttäuschung oder ein antipädagogisches Programm: Demokratische Erziehung erforder[er] Bereiche egalitärer Beteiligung, aber sie [sei] im Kern weniger eine Aushandlung unter *Gleichen* als eine ‚Partizipation unter *Ungleichen*‘; vgl. zu den Antinomien und Paradoxien reformpädagogischer Konzepte zur innerschulischen Demokratisierung: St. Weyers, „Selbstverwaltung“, „Schulgemeinde“, „demokratische Lebensform“. Historische Perspektiven auf Strukturprobleme und Antinomien demokratischer Erziehung, in: L. Ludwig u.a. (Hg.), *Bildung in der Demokratie II. Tendenzen – Diskurse – Praktiken*, Opladen/Farmington Hills, MI 2011, S.141-152, Zitat S.150.

Unterstützung für ihre Schulpolitik fand die SPD am ehesten beim bürgerlich-liberalen Koalitionspartner *DDP*, der zumindest die Forderung nach einer überkonfessionellen gemeinsamen Grundschule mittrug, vor allem aber bei Teilen der Volksschullehrerschaft und ihrem Verband, dem *Deutschen Lehrerverein* (DLV). Dieser hatte schon vor dem Ersten Weltkrieg, an demokratische Schulreformtraditionen der Französischen und der 1848er-Revolution anknüpfend, für eine allgemeine einheitliche Grundschule von vier bis zu sechs Jahren sowie ein darauf aufbauendes „organisch gegliedertes weiterführendes Schulwesen“ votiert und daran sowohl in seiner im November 1918 zur „schnellen und wirksamen Beeinflussung der Öffentlichkeit“ abgefassten „Schulforderung“ wie in seinem im Juni 1919 beschlossenen Schulprogramm festgehalten, ohne freilich eine von allen Landesverbänden getragene „umfassende schulorganisatorische Konzeption“ zu besitzen und ohne Hinweis auf eine *reformpädagogisch* gestaltete Schule.¹⁷¹ Eine *mehrheitlich* reformpädagogisch aufgeschlossene Lehrerschaft gab es lediglich in wenigen Ländern, vor allem in den Vorkriegszentren der Schulreformdiskussion Hamburg, Bremen und Sachsen.¹⁷² Hier kam es bereits während der Novemberrevolution zu einer engen Kooperation der lokalen Arbeiter- und Soldatenräte mit gewählten Vertretern der Lehrerschaft, darunter zahlreichen bekannten Reformpädagogen, in Hamburg etwa Heinrich Wolgast, Wilhelm Lamszus, Wilhelm Paulsen und Fritz Schlünz. Ergebnis der Zusammenarbeit waren weitreichende Beschlüsse zur Abschaffung des Religionsunterrichts und zur inneren Demokratisierung der Schule, die freilich grobenteils nur kurzzeitig Bestand hatten, weil sie im Widerspruch zur Reichsverfassung standen und deshalb auf An-

171 Vgl. R. Bölling, Volksschullehrer und Politik. Der Deutsche Lehrerverein 1918-1933, Göttingen 1978, Zitate S.78 u. 81; die „Schulforderung“ vom 17.11.1918 in: Jahrbuch des Deutschen Lehrervereins 1919, Leipzig 1919, S.40; die auf der 27. Vertreterversammlung des Deutschen Lehrervereins beschlossenen „Schulforderungen“ in: Deutscher Lehrerverein. Verhandlungen der 27. Vertreterversammlung am 10.-12. Juni 1919 in Berlin, Berlin 1919, S.222-224; → Beitrag: Pädagogische Berufsverbände.

172 Vgl. Stöhr, a.a.O. (Anm. 164), Bd. 1, S.113ff.

ordnung des Reichsgerichts rückgängig gemacht werden mussten.¹⁷³

Auch auf Seiten der politisch eher konservativen *Reformgegner* ahnte man schon vor dem militärischen Zusammenbruch, dass der Erste Weltkrieg die Schule nicht unverändert lassen würde. Zahlreiche Sammelbände, Kongressberichte, vor allem jedoch kleinere, aus Vorträgen hervorgegangene monographische Darstellungen beschäftigten sich mit „Zukunft“, „Weiterentwicklung“, „Neugestaltung“ bzw. „Umbau“ des gesamten Bildungswesens *nach* dem Krieg¹⁷⁴, wobei das zentrale Stichwort hier die „nationale Einheitsschule“ war, die sich nach Ansicht der Verfasser vor allem durch einen neuen Geist, weniger durch neue Schulstrukturen auszeichnen sollte. Allerdings führten die Erfahrungen des Krieges, des „Beieinanders aller Volksschichten“ im Schützengraben,¹⁷⁵ tendenziell zu mehr Akzeptanz einer „immer weiter sich erstreckenden Vereinheitlichung“ des Schulwesens, das „nur so ein ‚nationales‘, nicht Sonder-, insbesondere ständischen Interessen dienendes“ werden könne.¹⁷⁶ Hinzu kamen mit dem Mangel an geeigneten Führungskräften aufgrund hoher Kriegsverluste spätestens seit Mitte des Krieges volkswirtschaftliche Motive, die einen vermehrten und

verbesserten „Aufstieg der Begabten“¹⁷⁷, etwa durch „Brücken von einem Schulorganismus zum andern“ bzw. durch „Erleichterung des Übergangs besonders von der allgemeinen Volksschule auf die spezialbildenden Schulen“¹⁷⁸, wünschenswert, ja notwendig erscheinen ließen; statt von Einheits- wurde deshalb nun vermehrt von „Begabungsschule“ gesprochen und wurden spezifische „Begabenschulen“ erprobt.¹⁷⁹ Die Einrichtung solcher Schulen war freilich kaum ein erster Schritt auf dem Wege zu der von der Sozialdemokratie geforderten Einheitsschule, vielmehr sollte sie diese eher zugunsten des überkommenen Schulsystems überflüssig machen.

Daran war – allen voran – auch die Lehrerschaft an höheren Schulen und deren Standesvertretung, der *Deutsche Philologenverband*, interessiert, wobei es den sog. Oberlehrern in erster Linie um die Verteidigung vielfältiger Privilegien gegenüber den Volksschullehrern bezüglich Status, Bezahlung und Arbeitsbedingungen ging.¹⁸⁰ Zwar diskutierte man auch hier schon im Dezember 1918 die Novemberereignisse wie mögliche schulreformerische Konse-

177 Vgl. P. Petersen (Hg.), *Der Aufstieg der Begabten. Vorträge*, Leipzig/Berlin 1916; zu den volkswirtschaftlichen Motiven ebd., S.207f.

178 Buchenau, a.a.O. (Anm. 174), S.14.

179 Vgl. M. Apel, *Begabungsschulen. Freie Bahn der deutschen Jugend*, Berlin-Charlottenburg 1917; E. Saupe, *Die Einheitsschule mit besonderer Berücksichtigung des Aufstiegs der Begabten* (zuerst 1918), Langensalza 1919²; W. Moede u.a., *Die Berliner Begabenschulen, ihre Organisation und die experimentellen Methoden der Schülersauswahl*, Langensalza 1918; [H. Gilow u.a.], *Zwei Jahre Berliner Begabenschulen. Erfahrungen ihrer Schulleiter*, Leipzig 1920.

180 Vgl. F. Hamburger, *Lehrer zwischen Kaiser und Führer. Der Deutsche Philologenverband in der Weimarer Republik. Eine Untersuchung zur Sozialgeschichte der Lehrerorganisationen*, Phil. Diss. Heidelberg 1974; ders., *Pädagogische und politische Orientierung im Selbstverständnis des Deutschen Philologenverbandes in der Weimarer Republik*, in: Heinemann, Lehrer, a.a.O. (Anm. 17), S.263-272; H.-Ch. Laubach, *Die Politik des Philologenverbandes im Reich und in Preußen während der Weimarer Republik*, in: Heinemann, Lehrer, a.a.O. (Anm. 17), S.249-261; L. Kunz, *Höhere Schule und Philologenverband. Untersuchungen zur Geschichte der Höheren Schule und ihrer Standesorganisation im 19. Jahrhundert und zur Zeit der Weimarer Republik*, Frankfurt/M. 1984; → Beitrag: Pädagogische Berufsverbände.

173 Dies betraf vor allem „die Aufhebung des Religionsunterrichts“; vgl. für *Hamburg*: V. Ullrich, *Arbeiter- und Soldatenrat und Schulreform 1918/19*, in: H.-P. de Lorent/V. Ullrich (Hg.), „Der Traum von der freien Schule“. Schule und Schulpolitik in der Weimarer Republik, Hamburg 1988, S.11-24, Zitat S.23; für *Sachsen*: B. Poste, *Schulreform in Sachsen. Eine vergessene Tradition deutscher Schulgeschichte*, Frankfurt/M. 1993, S.347f.

174 Vgl. z.B. J. Norrenberg, *Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkriege. Beiträge zur Frage der Weiterentwicklung des höheren Schulwesens*, Leipzig/Berlin 1916; J. Wychgram, *Die deutsche Schule und die deutsche Zukunft. Beiträge zur Entwicklung des Unterrichtswesens*, Leipzig 1916; A. Buchenau, *Die deutsche Schule der Zukunft. Ideen zu einer einheitlichen Organisation des deutschen Schulwesens*, Berlin 1917; W. Rein, *Zur Neugestaltung unseres Bildungswesens*, Jena 1917.

175 W. Flitner, *Erinnerungen 1889-1945 (Gesammelte Schriften, Bd. 11)*, Paderborn 1986, S.206.

176 Buchenau, a.a.O. (Anm. 174), S.14.

quenzen, ohne dabei freilich Schulsystemstrukturen, insbesondere des höheren Schulwesens, in Frage stellen zu lassen; stattdessen verwies man stolz auf dessen Leistungen in der Vergangenheit.

Eine Gruppe „radikaler Schulreformer“ – so ihre Selbstbezeichnung – trennte sich deshalb im Sommer 1919 vom Philologenverband und gründete den *Bund Entschiedener Schulreformer* (BESch).¹⁸¹ Kopf und Vorsitzender des „Bundes“ war *Paul Oestreich* (1878-1959), zu den Gründungsmitgliedern gehörten u.a. *Franz Hilker* (1881-1969), *Fritz Karsen* (1885-1951) und *Siegfried Kawerau* (1886-1936), alle wie Oestreich Lehrer an höheren Schulen Berlins.¹⁸² Anfang

181 Vgl. I. Neuner, *Der Bund Entschiedener Schulreformer 1919-1933. Programmatik und Realisation*, Bad Heilbrunn 1980; A. Bernhard, *Demokratische Reformpädagogik und die Vision von der neuen Erziehung. Sozialgeschichtliche und bildungstheoretische Analysen zur Entschiedenen Schulreform*, Frankfurt/M. 1999; ders./J. Eierdanz (Hg.), *Der Bund der Entschiedenen Schulreformer. Eine verdrängte Tradition demokratischer Pädagogik und Bildungspolitik*, Frankfurt/M. 1991; → Beiträge: Pädagogische Berufsverbände; Politische Parteien.

182 Bei aller Gemeinsamkeit des gesellschafts- und bildungspolitischen Engagements der vier aufgeführten Gründungsmitglieder des „Bundes“ unterscheiden sich deren Biographien grundlegend (vgl. zu Karsen Anm. 393):

Paul Oestreich, der sich selbst als „proletarischen Empörer“ bezeichnete, „der ‚aufsteigt‘, aber sich nicht seelisch kaufen läßt“, wurde als Sohn eines Tischlers in Kolberg (Pommern) geboren, wuchs in ausgesprochen unharmonischen, durch den frühen Tod von Geschwistern überschatteten, „völlig kulturlosen“ familiären Verhältnissen auf, die ihn im bürgerlichen Milieu des Gymnasiums wie später innerhalb der Philologenschaft zum Außenseiter und Kritiker gesellschaftlicher wie schulischer Verhältnisse werden ließen. Nach einem Studium der Mathematik und Naturwissenschaften erhielt er 1905 eine feste Anstellung an der Hohenzollern-Oberrealschule in Berlin-Schöneberg, wo er bis 1933 unterrichtete. Während der Nazizeit wurde er kurzzeitig verhaftet und erhielt Berufsverbot, nach 1945 konnte er als Antifaschist zunächst die Stelle eines Schulrates in Berlin-Zehlendorf übernehmen, geriet aber schon bald aufgrund seiner Mitgliedschaft in der KPD, 1946 der SED in die Mühlen des Kalten Krieges, übersiedelte in die DDR und erfuhr dort Anerkennung als „verdienter Lehrer des Volkes“. Zitat: P. Oestreich, *Aus dem Leben eines politischen Pädagogen. Selbstbiographie*, Berlin/Leipzig o.J. [1947]; vgl. zur Biographie: W. Böhm, *Kulturpolitik und Pädagogik Paul Oestreichs*, Bad Heilbrunn 1973; Neuner,

a.a.O. (Anm. 181), S.228-240; Ch. Uhlig, *Paul Oestreich – ein Entschiedener Schulreformer in einem unentschiedenen Jahrhundert*, in: *Pädagogisches Forum* 3(1993), S.141-144.

Franz Hilker stammte aus einem ausgesprochen musischen Elternhaus in Westfalen; der Vater war Dorfschullehrer und übertrug die Freude an der Musik auf den Sohn, der bereits während seiner Gymnasialzeit in Paderborn Organist und stellvertretender Leiter des Schulchores war. Nach einem Studium der Germanistik und der Neueren Sprachen (Englisch, Französisch) wurde für seine Entwicklung als Reformpädagoge die Anstellung an dem von Wilhelm Wetekamp geleiteten, durch Arbeitsschulverfahren und Werkstättenunterricht bekannt gewordenen Werner-Siemens-Realgymnasium bedeutsam, wo er von 1911 bis 1923 unterrichtete und dem musischen Bereich der Schule Konturen verlieh; nebenher absolvierte er ein kunstgeschichtliches Studium an der Universität. Nach einem kurzen „Zwischenspiel“ in der thüringischen Schulreform wurde er 1925 zunächst Mitarbeiter, 1931 stellvertretender Leiter des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht in Berlin. In der Nazizeit widerfuhren auch ihm Entlassung, Verhaftung und Schreibverbot, nach 1945 wirkte er beim Wiederaufbau des hessischen Schulwesens mit und gehörte zu den Begründern der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik. Vgl. zur Biographie: G. Böhme, *Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht und seine Leiter. Zur Pädagogik zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus*, Neuburgweier 1971, S.133-180; Neuner, a.a.O. (Anm. 181), S.204-213; G. Radde, *Aus dem Leben und Wirken des Entschiedenen Schulreformers Franz Hilker (1881-1969)*, in: P. Drewek u.a. (Hg.), *Ambivalenzen der Pädagogik. Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jahrhunderts*, Weinheim 1995, S.145-167.

Siegfried Kawerau wuchs in einem ausgesprochen religiösen Elternhaus in Berlin auf, sein Vater war Gesangslehrer und Organist, bei den Vorfahren überwogen Lehrer und Pfarrer. Nach einem Lehramtsstudium für die Fächer Deutsch, Geschichte und Latein, der Promotion sowie Lehrerstellen an der Oberrealschule der evangelischen Gemeinde in Bukarest und in Landsberg an der Warthe entwickelte er sich während des Ersten Weltkrieges, in den er noch begeistert gezogen war, zu einem überzeugten Kritiker von Obrigkeitsstaat und Kirche. Inzwischen wieder in Berlin, schloss er sich 1919 der SPD an und trat mit seiner Familie aus der evangelischen Kirche aus; wie Oestreich übernahm er zwischenzeitlich ein Mandat als SPD-Stadtverordneter, darüber hinaus war er Mitglied der Charlottenburger Schuldeputation. 1927 wurde er zum Direktor des Köllnischen Gymnasiums mit angeschlossener Aufbauschule ernannt, die vor allem Arbeiterkinder besuchten. Auch Kawerau wurde nach der Machtübernahme der Nazis verhaftet und erhielt im Herbst 1933 Berufsverbot; sein früher Tod 1936

Oktober 1919 veranstaltete der „Bund“ seine erste Tagung mit dem programmatischen Titel „Entschiedene Schulreform“ im „Herrenhaus“ zu Berlin¹⁸³; es folgten in kurzen Abständen Tagungen zu reformpädagogisch hoch aufgeladenen Themen wie „Schöpferische Erziehung“ (1920), „Zur Produktionsschule“ (1920) oder „Kunst und Schule“ (1921), die anschließend publiziert wurden;¹⁸⁴ eine eigene Zeitschrift, „Die Neue Erziehung“,¹⁸⁵ diente als Mitteilungsorgan, „bildungspolitische Plattform und pädagogisches Diskussionszentrum“¹⁸⁶. Die Entschiedenen Schulreformer, mit Landesverbänden und Ortsgruppen über ganz Deutschland verteilt, entwickelten sich zur wichtigsten reformpädagogisch orientierten Lehrervereinigung der Weimarer Zeit, ohne je Mehrheiten hinter sich bringen zu können. Im Unterschied zu anderen Lehrerverbänden wollten sie weniger eine Interessenvertretung der Lehrerschaft sein als vielmehr Vorreiter einer umfassenden Reform des

gesamten Bildungs- und Erziehungswesens, längerfristig sogar einer grundlegenden Erneuerung der Gesellschaft; sie öffneten sich deshalb bald für alle Lehrergruppen, schließlich auch für „pädagogische Laien“ aus anderen Berufszweigen.

Politisch lässt sich der BESch im Spektrum linksorientierter Lehrerverbände mit tendenziell sozialistischer Ausrichtung verorten,¹⁸⁷ wobei die Zielvorstellungen seiner Protagonisten – wie bei Paul Oestreich – eher liberal-individualistisch und kulturkritisch gefärbt oder aber – wie bei Fritz Karsen und (der erst 1922 zum „Bund“ hinzugestoßenen) Anna Siemsen (1882-1951) – stärker gesellschaftstheoretisch fundiert sein konnten. Letztere betonten den wechselseitigen Zusammenhang von Erziehung und Bildung mit gesamtgesellschaftlichen Prozessen und forderten eine einheitliche, reformpädagogisch gestaltete Schule für alle in Verbindung mit einer Entwicklung der Gesellschaft in Richtung auf mehr demokratische und soziale Teilhabe – Fritz Karsen brachte diese Zielvorstellung auf die Formel einer „Schule der werdenden Gesellschaft“. Gemeinsam von allen Mitgliedern getragen wurde das vorrangig von Paul Oestreich entwickelte Modell einer Einheits-, Lebens- und Produktionsschule (s.u.).¹⁸⁸

wird auch auf die Misshandlungen während seiner Inhaftierung zurückgeführt. Vgl. zur Biographie: Neuner, a.a.O. (Anm. 181), S.213-228.

Zu erwähnen ist, dass Karsen bereits Anfang 1921, Hilker und Kawerau 1925, vermutlich in erster Linie aufgrund persönlicher Differenzen zu Oestreich, den „Bund“ verlassen hatten; → Beiträge: Politische Parteien; Friedensbewegung; Pädagogische Berufsverbände.

183 Vgl. P. Oestreich (Hg.), *Entschiedene Schulreform*. Vorträge, gehalten auf der Tagung entschiedener Schulreformer am 4. und 5. Oktober 1919 im „Herrenhaus“ zu Berlin, Berlin 1920.

184 Vgl. P. Oestreich, *Schöpferische Erziehung* (Entschiedene Schulreform II). Vorträge, gehalten auf der freien Reichsschulkonferenz des Bundes entschiedener Schulreformer im Herrenhaus zu Berlin vom 31. März bis 2. April 1920, Berlin-Fichtenau 1920; P. Oestreich, *Zur Produktionsschule* (Entschiedene Schulreform III). Abrisse und Leitsätze nach den Vorträgen der dritten Tagung des Bundes entschiedener Schulreformer vom 2. bis 6. Oktober 1920 in der Gemeindefesthalle zu Berlin-Lankwitz, Berlin 1921; F. Hilker, *Kunst und Schule* (Entschiedene Schulreform IV). Wege und Ziele schöpferischer Gestaltung, festgelegt auf der Kunsttagung des Bundes entschiedener Schulreformer in Lankwitz, Berlin 1922.

185 Vgl. *Die Neue Erziehung*. Zweiwochen-/Monatsschrift für entschiedene Schulreform und freiheitliche Schulpolitik, hg. v. P. Oestreich u.a. (mit wechselnden Untertiteln u. Herausgebern), Erscheinungszeitraum 1(1919) bis 15(1933)7.

186 Bernhard, a.a.O. (Anm. 181), S.99ff.

187 → Beitrag: Pädagogische Berufsverbände.

188 Vgl. zu den *kultur- und zivilisationskritischen Elementen* im Schrifttum Paul Oestreichs und anderer Mitglieder des „Bundes“: W. Böhm, *Lehrer zwischen Kulturkritik und Gemeinschaftsutopie*. Der Bund entschiedener Schulreformer, in: Heinemann, *Lehrer*, a.a.O. (Anm. 17), S.191-200; Bernhard, a.a.O. (Anm. 181), S.123-150; S. Kluge, *Vermisste Heimat*. Zum emanzipativ-repressiven Doppelcharakter der Gemeinschaftsthematik innerhalb der modernen Pädagogik, Berlin 2008, S.227-251; zu *Karsens* Entwicklung von einer eher lebensphilosophischen zu einer *sozialwissenschaftlich begründeten Position*: G. Radde, *Fritz Karsen*. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit, erw. Neuausg., Frankfurt/M. 1999; das zweifellos ausdifferenzierteste *gesellschaftstheoretisch fundierte Erziehungskonzept* als Grundlage schulreformerischer Überlegungen entwickelte in den 1920er und 30er Jahren Anna Siemsen mit ihrer (aufgrund der politischen Umstände ihres Exils erst nach dem Kriege publizierten) Schrift: *Die gesellschaftlichen Grundlagen der Erziehung*, Hamburg 1948, dazu jetzt: M. Jungbluth, *Anna Siemsen – Eine demokratisch-sozialistische Reformpädagogin*, Frankfurt/M. u.a. 2012.

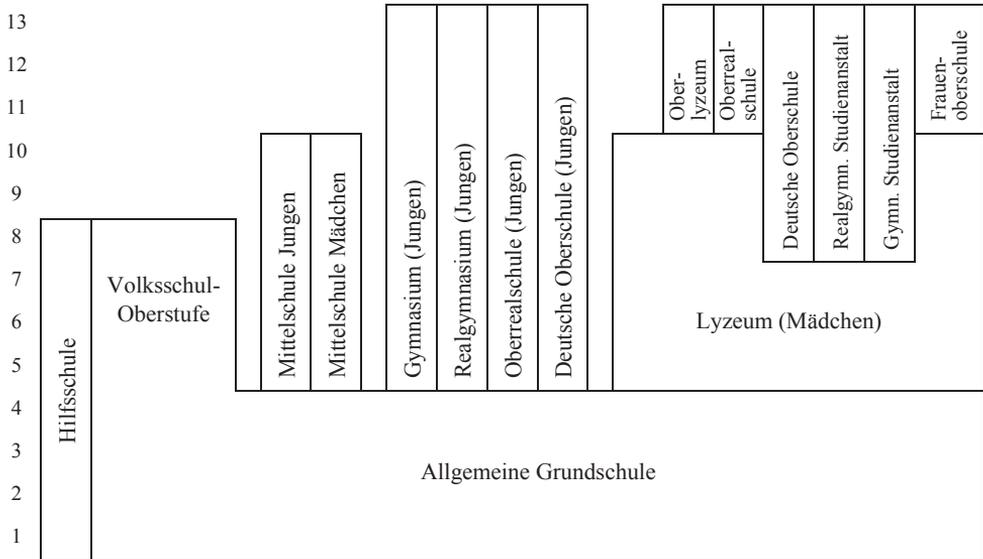


Abb. 2: Aufbau des Regelschulsystems in Preußen (um 1930)¹⁸⁹

Das Interesse von Außenseitern der Philologenschaft an einer „neuen Schule“ blieb allerdings nicht auf den BESch und sein Umfeld beschränkt, wie das Beispiel *Peter Petersen* verdeutlicht, der 1919 auf der „Herrenhaus“-Tagung nachweislich mitdiskutierte,¹⁹⁰ aber stets in Distanz zum BESch blieb. Die von ihm 1919 propagierte „allgemeine deutsche Volksschule“ stellte zwar die „höhere Schule“ in ihrer bisherigen isolierten Gestalt in Frage, intendierte stattdessen gemeinsamen Unterricht, ausgenommen den fremdsprachlichen, bis zum 6. Schuljahr und danach zumindest die Beschulung der Kinder in ein und demselben Schulkomplex, verzichtete gleichwohl nicht auf frühzeitige Auslese der Kinder nach „Begabung“ und „Leistung“, und zwar bereits mit Beginn der 5. Klasse, ausnahmsweise auch früher. Zu den zentralen reformpädagogischen Zielvorstellungen Petersens gehörten die Abschaffung des Jahrgangsklassensystems, die Auflockerung des Frontalunterrichts

mit Hilfe von Arbeitsschulmethoden, vor allem aber eine Erziehung zur „Gemeinschaft“. Letztere tendierte freilich im Unterschied zu demokratisch-sozialistischen Zielvorstellungen des BESch eher in eine konservativ-ständische Richtung: Der junge Mensch sollte „innerhalb der Gemeinschaft und nach Maßgabe seiner Begabung zum Dienst an der Gemeinschaft gehoben ..., ein zur vollkommenen Funktion notwendiges Glied eines Organismus“ werden;¹⁹¹ Vorstellungen, wie sie wenige Jahre später auch den Begründungszusammenhang von Petersens Jenaplan-Pädagogik (s.u.) bestimmten und am Ende Weimars zu seiner reibungslosen Eingliederung in das NS-System führten.¹⁹²

Die Heterogenität von Reformambitionen, vor allem aber die starken Gegensätze zwischen Reformbefürwortern und -gegnern bereits in der

189 Nach Michael/Schupp, a.a.O. (Anm. 18), S.258; A. Henze, Hilfsschule für geistesschwache Kinder, in: H. Nohl/L. Pallat (Hg.), *Handbuch der Pädagogik*, Bd. 4: Die Theorie der Schule und der Schulaufbau, Langensalza 1928, S.145-158.

190 Vgl. Oestreich, *Entschiedene Schulreform*, a.a.O. (Anm. 183), S.IV; zu biographischen Aspekten Petersens s.u.

191 P. Petersen, *Gemeinschaft und freies Menschentum. Die Zielforderungen der neuen Schule. Eine Kritik der Begabungsschulen*, Gotha 1919, S.15.

192 Vgl. R. Döpp, *Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zum Ende der Eindeutigkeit*, Münster u.a. 2003, der mit guten Argumenten nachzuweisen versucht, „dass sich die schrittweise völkisch-rassistische Radikalisierung bei Petersen konsequent aus seinen ursprünglichen Grundüberzeugungen ableiten ließ, also keinen theoretischen Bruch bedeutete“ (S.265).

Konstituierungsphase Weimars erklären, warum nach der Entscheidung der SPD für den parlamentarischen Weg im Dezember 1918 und nach der verfehlten absoluten Mehrheit der sozialistischen Parteien bei den Wahlen zur Nationalversammlung in den Verfassungsberatungen über die Schulartikel nur noch ein Kompromiss möglich war. Da für das Zentrum als Koalitionspartner der SPD Interessen der katholischen Kirche oberste Priorität besaßen, konnte ein wirklicher Kompromiss sogar nur hinsichtlich der künftigen Struktur des Schulwesens, nicht dagegen seiner kirchlich-konfessionellen Ausrichtung erwartet werden.¹⁹³ In der Schulstrukturfrage garantierte Art. 146, Abs. 1 WRV zwar die „für alle gemeinsame Grundschule“, hielt jedoch – im Gegensatz zu der von der SPD geforderten Einheitsschule bis zum 14. Lebensjahr – an einem an der „Mannigfaltigkeit der Lebensberufe“ orientierten „mittleren und höheren Schulwesen“ fest (vgl. Abb. 2). Das im April 1920 – noch von der Weimarer Koalition verabschiedete – Reichsgrundschulgesetz fixierte das einheitliche Bildungsfundament auf die „vier untersten Jahrgänge“ der Volksschule und bestätigte die „alsbaldige“ Aufhebung öffentlicher und privater Vorschulen,¹⁹⁴ die sich freilich – aus vermeint-

lich wirtschaftlichen Unzumutbarkeiten – noch bis 1937 hinzog.¹⁹⁵ Die einheitliche vierjährige Grundschule wurde in den 1920er Jahren bevorzugter Ort der Verbreitung reformpädagogischer Ideen im Regelschulsystem.

Kaum noch als Kompromiss lässt sich dagegen die verfassungsmäßige Verankerung der Bekenntnisschule in Art. 146, Abs. 2 WRV, in Verbindung mit Religionsunterricht als „ordentlichem Lehrfach“ (Art. 149, Abs. 1 WRV), bezeichnen, zumal die Bedingungen für die Genehmigung weltlicher Schulen erst in einem künftigen Reichsschulgesetz geregelt werden sollten,¹⁹⁶ das nie zustande kam, so dass die von der Verfassung geschaffenen Hürden für derartige Schulen entsprechend hoch waren. Die Tatsache, dass weltliche Schulen – wie die Beispiele Berlin und Braunschweig zeigen – besonders günstige Ausgangsbedingungen für eine Entwicklung zu Versuchs- und Reformschulen boten, sie jedoch aufgrund der genannten Erschwernisse „bis Anfang der dreißiger Jahre nicht einmal ein Prozent aller Volksschulen“ ausmachten,¹⁹⁷ legt die Vermutung nahe, dass die Verfassung hier reformpädagogisches Engagement be- oder sogar verhindert hat.¹⁹⁸ Schließlich

193 Vgl. zur Entstehung der Schulartikel und zur Bewertung des Schulkompromisses: M. Quark, *Schulkämpfe und Schulkompromisse im deutschen Verfassungswerk*, Stuttgart 1919; H. Rosin, *Das Schulkompromiß*, Berlin 1920; H. Schulz, *Der Leidensweg des Reichsschulgesetzes*, Berlin 1926; W. Landé, *Die Schule in der Reichsverfassung. Ein Kommentar*, Berlin 1929; Wittwer, a.a.O. (Anm. 164); L. Richter, *Kirche und Schule in den Beratungen der Weimarer Nationalversammlung*, Düsseldorf 1996; Uhlig, *Reformpädagogik und Schulreform*, a.a.O. (Anm. 124), S.23-31 u.ö.; W. Keim, *Chancengleichheit im Bildungswesen. Ideal der Weimarer Verfassung – politischer Auftrag heute*, in: Friedrich-Ebert-Stiftung – Landesbüro Thüringen, *Die Weimarer Verfassung – Wert und Wirkung für die Demokratie*, Erfurt 2009, S.119-143.

194 Die Schulartikel WRV sind abgedruckt in Michael/Schepp, a.a.O. (Anm. 18), S.234-236, Zitate S.235, Das Reichsgesetz betreffend die Grundschulen und Aufhebung der Vorschulen (1920) ebd., S.242f., Zitate S.242; vgl. zum *zeitgenöss. Grundschuldiskurs* wie den darin vertretenen Positionen: K. H. Nave, *Die allgemeine deutsche Grundschule. Ideengeschichtliche Grundlegung und Verwirklichung in der Weimarer Republik* (zuerst 1961), Frankfurt/M. 1980²; zur *historischen Bedeutung des Grundschulgesetzes*: B. Zy-

mek, *Der Stellenwert des Grundschulgesetzes von 1920 in der deutschen Schulgeschichte des 20. Jahrhunderts oder: Warum ist die Grundschule kein deutscher Erinnerungsort?*, in: W. Einsiedler u.a. (Hg.), *Grundschule im historischen Prozess. Zur Entwicklung von Bildungsprogramm, Institution und Disziplin in Deutschland*, Bad Heilbrunn 2012, S.55-71.

195 Vgl. O. Ottweiler, *Die Volksschule im Nationalsozialismus*, Weinheim/Basel 1979, S.93f.

196 Vgl. Art. 146, Abs. 2 und Art. 174 WRV, in: Michael/Schepp, a.a.O. (Anm. 18), S.235 u. 236.

197 K.-H. Günther u.a. (Hg.), *Geschichte der Erziehung*, Berlin (Ost) 1987^{14/15}, S.571. Die Zentren der weltlichen Schulen lagen im rheinisch-westfälischen Industriegebiet (so z.B. in Düsseldorf, Remscheid und Barmen mit einem Anteil von über 6%, in Elberfeld bei 8,4%) und in Berlin; vgl. W. Breyvogel/M. Kamp, *Weltliche Schulen in Preußen und im Ruhrgebiet. Forschungsstand und statistische Grundlagen*, in: Amlung u.a., a.a.O. (Anm. 123), S.185-220, Zitat S.215.

198 Vgl. für *Berlin*: Kap. 5a dieses Beitrags; für *Braunschweig*: U. Sandfuchs, *Die weltlichen Schulen im Freistaat Braunschweig. Schulpolitischer Zankapfel und Zentren der Schulreform*, in: Amlung u.a., a.a.O. (Anm. 123), S.221-246. Allerdings waren – selbst in Berlin – längst nicht alle weltlichen Schulen Ver-

enthielt Art. 148 WRV mit den Hinweisen auf Staatsbürgerkunde und Arbeitsunterricht als „Lehrfächer der Schule“ wie der Zielformulierung, „in allen Schulen ... sittliche Bildung [und] staatsbürgerliche Gesinnung ... im Geiste ... der Völkerversöhnung“ anzustreben, weitere reformpädagogisch relevante Punkte, allerdings lediglich in Form vager Absichtserklärungen mit konträren Interpretationsmöglichkeiten.¹⁹⁹

b. Reformpädagogische Einheitsschul-konzepte

Wie eng die Verfassung die Grenzen für eine Reform des Schulwesens zog, verdeutlicht der Vergleich mit dem Modell der als weltliche Schule konzipierten „Elastischen Einheits-, Lebens- und Produktionsschule“ des Bundes. Verschiedener Schulreformer, das eine Art Gegenkonzept zu dem von der Verfassung vorgezeichneten Rahmen darstellt. Es reichte von obligatorischem Kindergarten und Unterstufe über eine nach Kern- und Kursunterricht differenzierte Mittelstufe bis hin zu der in einen wissenschaftlichen, einen technisch-industriellen und einen praktischen Zweig gegliederten Oberstufe, vereinte also studienpropädeutische wie

suchsschulen im Sinne einer Befreiung von den offiziellen Lehrplänen. Dies galt vor allem für die weltlichen Schulen im Ruhrgebiet, so dass unterrichtlichen Reformen hier enge Grenzen gesetzt waren und sich „der in vielen Zeitzeugenberichten beschriebene Reformcharakter [dieser Schulen] ... durchweg auf außerunterrichtliche Aktivitäten und Kooperationen mit engagierten Eltern am Nachmittag und an Wochenenden, auf Ausflüge und Fahrten, die bisweilen auch in den Schulferien stattfanden“, bezogen (Breyvogel/Kamp, a.a.O., Anm. 197, S.215).

199 Sittliche Bildung und staatsbürgerliche Gesinnung sollten „im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerversöhnung“ erstrebt werden. Mit dem Ergebnis, dass zeitgenössische didaktische Auslegungen vorwiegend den „Geist des deutschen Volkstums“ akzentuierten, die Völkerversöhnung dagegen eher vernachlässigten. Ebenso fehlten Hinweise auf eine republikanische, demokratische und liberale Ausrichtung der Staatsbürgerkunde wie auch auf den im sozialdemokratischen Programm für alle Kinder und Jugendlichen geforderten *Hand-Arbeitsunterricht*, so dass auch hier der Interpretation von konservativer Seite Tor und Tür geöffnet war; Zitate Michael/Schepp, a.a.O. (Anm. 18), S.236.

berufliche Ausbildungsgänge unter einem Dach (Abb. 3).²⁰⁰

Seine Konturen stammen von Paul Oestreich; eine erste Fassung publizierte er im Sommer 1919 in der sozialistischen Zeitschrift „Der Föhn“²⁰¹, bereits ein Jahr später erfolgten entscheidende Modifikationen. An seiner reformpädagogischen Gestaltung beteiligte sich mit spezifischen Beiträgen auf Bundestagungen und/oder in der „Neuen Erziehung“ eine Vielzahl renommierter, kürzer oder länger im Bund engagierter Reformpädagoginnen und -pädagogen. So etwa Clara Grunwald mit dem Konzept einer der Schule vorangehenden, für alle Kinder verpflichtenden *staatlichen* Kindergartenerziehung auf der Grundlage der Montessorimethode,²⁰² Olga Essig und Anna Siemsen mit der Übertragung von „Grundauffassungen entschiedener Schulreform ... auf das Berufsschulwesen“²⁰³, Franz Hilker mit Überlegungen zur Erziehung des „schöpferischen Menschen“ durch künstlerisches Gestalten,²⁰⁴ nicht zu vergessen Siegfried

200 Vgl. P. Oestreich, Die elastische Einheitsschule: Lebens- und Produktionsschule. Vorträge gehalten in der Pädagogischen Osterwoche 1921 des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht zu Berlin, Berlin 1921; ders., Elastische Schule, in: ders., Die Schule zur Volkskultur, München/Leipzig 1923, S.161-185, im Auszug wieder abgedruckt mit einer Einführung und einer Skizze in: Keim, Kursunterricht, a.a.O. (Anm. 104), S.251-259.

201 Vgl. P. Oestreich, Begründung und Aufbau der Einheitsschule, in: Der Föhn. Sozialistisches Schulblatt 1(1919)15/16, S.4-10, wieder abgedruckt unter der Überschrift „Die elastische Einheitsschule mit *äußerer* Differenzierung“, in: ders., Die elastische Einheitsschule: Lebens- und Produktionsschule, a.a.O. (Anm. 200), S.20-26.

202 Vgl. C. Grunwald, Die produktive Erziehung im Kleinkindalter. Alte und neue Wege, insbesondere die Montessori-Methode, in: P. Oestreich (Hg.), Menschenbildung. Ziele und Wege der entschiedenen Schulreform (Entschiedene Schulreform VII), Berlin 1922, S.55-72.

203 O. Essig, Zur neuen Berufsschule, in: Oestreich, Menschenbildung, a.a.O. (Anm. 202), S.107-116, Zitat S.107; vgl. B. Schmidt, Frauen- und Berufserziehung – Zum Problem der gemeinsamen Erziehung der Geschlechter bei Anna Siemsen und Olga Essig, in: Bernhard/Eierdanz, a.a.O. (Anm. 181), S.117-133.

204 Vgl. F. Hilker, Der schöpferische Mensch, in: Oestreich, Menschenbildung, a.a.O. (Anm. 202), S.73-95; Hilker, Kunst und Schule, a.a.O. (Anm. 184).

Kawerau, der Fragen des „Gemeinschaftslebens“ in der „neuen“ Schule „im Zusammenhange mit dem Werden der neuen Gesellschaft“²⁰⁵ nachging und sich um eine sozialwissenschaftliche Neuorientierung des Geschichtsunterrichts bemühte.²⁰⁶

Den reformpädagogischen Anspruch dieses konsequentesten Einheitsschulplans der Weimarer Zeit markiert schon das als Gegenpol zum starren Nebeneinander festgefügtter Schulformen fungierende Prinzip der *Elastizität*, mit der Schule sich individuellen Begabungen, Fähigkeiten, Interessen, spezifischen Wachstumsrhythmen und Entwicklungsmodi kontinuierlich anpassen sollte, einschließlich flexibler Schuleintritts- und -übergangszeitpunkte. Allerdings sah die Erstfassung nach der vierjährigen Grundschule noch die Trennung von „Tempo-“, „Normalschülern“ und „Schwachbefähigten“ vor, denen unterschiedlich viel Zeit für den fundamentalen Lehrplan und dementsprechend ein größeres oder geringeres Maß an Wahlmöglichkeiten zur Ausbildung individueller Interessenschwerpunkte gelassen wurde.²⁰⁷ Doch ein Jahr später distanzierte sich Oestreich davon mit einem „So geht es nicht!“²⁰⁸, sprach selbstkritisch von einem „letzten Abklingen der ‚Begabenschul‘-Idee“²⁰⁹ und setzte an die Stelle äußerer *innere* Differenzierung. Neben einem für alle verpflichtenden max. dreistündigen Kernunterricht pro Tag, der jedem das vermittelte, was er braucht, um „sich auf der Erde und im Leben zurecht[zufinden“, sollten nach der gemeinsamen Grundschule *alle* Schülerinnen und Schüler aus einer Vielzahl von Kursangeboten „spontan nach Interessen und Begabungsrichtungen“ ihr Curriculum selbst wählen können.²¹⁰ Ebenso unverkennbar reformpädagogisch akzentuiert war der dem Konzept der her-

kömmlichen Unterrichtsschule konträre Gedanke einer *Lebensschule*, in der junge Menschen verschiedener Altersstufen, beiderlei Geschlechts, unterschiedlicher Herkunft, Begabungsrichtungen und Interessenschwerpunkte sich wohlfühlen, vor allem aber vielfältige, für ihr außer- und nachschulisches Leben relevante Erfahrungen machen sollten. Voraussetzung dafür war die Ersetzung der Halbtags- durch eine Ganztagschule mit wenigstens einer warmen Mahlzeit, vielfältigen außerunterrichtlichen Aktivitäten im Rahmen von Spiel, Sport, technischen und künstlerischen Betätigungen, nicht zuletzt ein reichhaltiges Gemeinschaftsleben mit Schulgemeinde, Schülerselbstverwaltung, -ausschüssen und -vereinen sowie Feiern und Festen. Mit dem Konzept der Lebensschule eng verbunden war das der *Produktionsschule*, aus der sich der besondere Charakter der Schulanlage als „Wirtschaftskomplex ... von Garten und Feld umgeben, mit Viehbestand und Werkstätten“²¹¹ ergab, in dem alle Schülerinnen und Schüler neben der intellektuellen und musischen auch eine vielseitige handwerklich-praktische Ausbildung erfahren, ebenso „produktive“, im Sinne von gesellschaftlich nützlicher Arbeit leisten sollten.²¹² Was den Einheitsschulplan des „Bundes“ so attraktiv machte, ist die Tatsache, dass er – im Unterschied zu den von der Verfassung vorgegebenen Eckpunkten – Demokratisierung von Schulorganisation und bildungspolitischen Rahmenbedingungen verband mit einer Vielfalt reformpädagogischer Elemente.

Chancen auf wenigstens ansatzweise Realisierung derartiger Einheitsschulkonzepte bestanden allenfalls in der Frühphase Weimars, und zwar in Einzelstaaten mit rein sozialistischen Regierungen wie Sachsen und Thüringen. Aufgrund des

205 S. Kawerau, *Gemeinschaftsleben und Gemeinschaftskunde*, in: Oestreich, *Menschenbildung*, a.a.O. (Anm. 202), S.117-150.

206 Vgl. S. Kawerau, *Soziologischer Ausbau des Geschichtsunterrichts*, Berlin 1921; ders., *Alter und neuer Geschichtsunterricht*, Leipzig o.J. [1924].

207 Vgl. Oestreich, *Die elastische Einheitsschule: Lebens- und Produktionsschule*, a.a.O. (Anm. 200), S.20ff.

208 Ebd., S.27.

209 Oestreich, *Elastische Schule*, zit. n. Keim, *Kursunterricht*, a.a.O. (Anm. 104), S.257.

210 Zitate ebd., S.257 u. 256.

211 Oestreich, *Die elastische Einheitsschule: Lebens- und Produktionsschule*, a.a.O. (Anm. 200), S.28

212 Trotz mehrerer spezifischer Tagungen des „Bundes“ blieben „die Vorstellungen von der Produktionsschule ... vieldeutig, unbestimmt und widersprüchlich“ (Scheibe, a.a.O., Anm. 25, S.208). Weitgehende Einigkeit bestand lediglich in der Ablehnung von Kerstensteiners Arbeitsschulmodell, „weil es inmitten industriegesellschaftlicher Produktionsverhältnisse ... auf die handwerkliche Produktion ... beschränkt bleibt“, wie auch von Blonskij's „ausschließlichem Bezug ... auf ‚Industrialismus‘ und ‚Maschinismus‘ als eine ‚Gehirnlösung ohne Seele‘“ (Bernhard, a.a.O., Anm. 181, S.194).

	Volkshochschule	Hoch- und Fachschulen
20. Lj.		Oberstufe Verpflichtung zu körperlicher, technischer und musischer Ausbildung Beteiligung am Schulleben (Schulgemeinde, Schülersausschuss, Feste etc.) Wahlfreie Kurse (z.B. Fremdsprachen, Naturwissenschaften, Religion, Philosophie, Kunst)
16. Lj.		Den Zweigen entsprechender Kernunterricht (12 Std.) praktischer Zweig technisch-industrieller Zweig wissenschaftlicher Zweig
11. Lj.	Grundschule	Mittelstufe Kernunterricht (15 Stunden) Heimat-, Kulturkunde, Deutsch, Rechnen, Zeichnen u. Schreiben ab Kl. 7: u.a. Algebra, Physik, Geschichte ab Kl. 9: Chemie, Hygiene, Staatskunde etc. Kursunterricht (nach Begabung und Neigung) Je nach Bedarf: deutschkundlich, literarisch, fremdsprachlich, geschichtlich, geographisch, naturkundlich etc. Für alle obligatorisch: körperliche, praktische und künstlerische Betätigung
		Unterstufe Allmähliche Aufgliederung des Gesamtunterrichts in 1. sprachlich-heimatkundliche Tätigkeit 2. Rechnen, Messen, räumliches Erfassen 3. Körperliche Betätigung, Künste Weitere Tätigkeiten in Arbeitsgemeinschaften (z.B. Gartenarbeit, Tierpflege) Lesen u. Schreiben nach der Montessori-Methode; Betonung musischer Bildung „Freischaffender“ Gesamtunterricht: heimatbetonte Stoffe
7. Lj.		Obligatorischer Kindergarten Pädagogische Aufgabe: vom Spiel zur Arbeit; besonders sinnesschärfende Spiele wie bei Montessori Soziale Aufgabe: Kinder betreuen, solange die Eltern der Berufsarbeit nachgehen; Unterstützung kinderreicher Eltern
3. Lj.	Vorschul- erziehung	Fakultativer Kindergarten Geburt in obligatorischen Entbindungsanstalten
1. Lj.		

Abb. 3: Paul Oestreich – Konzept einer „Elastischen Einheitsschule“²¹³

Bildungsföderalismus konnten sie eigene Schulgesetze verabschieden, die zwar mit der Reichsverfassung kompatibel sein mussten, gleichwohl gewisse Spielräume besaßen. Doch lediglich in dem 1920 aus einem Zusammenschluss mehrerer Kleinstaaten entstandenen Land Thüringen erlangte der Einheitsschulentwurf des aus der reformorientierten Volksschullehrerschaft stammenden thüringischen Volksbildungsministers Max Greil 1922 kurzzeitig Gesetzeskraft.²¹⁴ Hin-

sichtlich Schulaufbau und sozialer Fundierung realisierte er Forderungen der im Deutschen Lehrerverein organisierten liberalen Volksschullehrerschaft wie der Sozialdemokratie, seine innere Ausgestaltung bestimmten reformpädagogische Prinzipien. Er sah gemeinsam für Jungen und Mädchen eine vierjährige Grundschule, eine darauf

213 Nach Th. Dietrich, Sozialistische Pädagogik. Ideologie ohne Wirklichkeit, Bad Heilbrunn 1966, S.173f.

214 Vgl. Gesetz über die Durchführung der Einheitsschule in Thüringen (Einheitsschulgesetz) v. 24.2.1922, in: Amtsblatt des Thüringischen Ministeriums für Volksbildung 1(1922), Nr. 5, S.49ff.; vgl. die Erläuterungen von Max Greil auf der 5. Tagung des Reichsschul Ausschusses vom April 1922, in: Ch. Führ, Zur Schulpolitik der Weimarer Republik. Die Zusammenarbeit von Reich und Ländern im Reichsschul Ausschuß (1919-1923) und im Ausschuß für das Unterrichtswesen

(1924-1933). Darstellung und Quellen, Weinheim 1972², S.240ff.; P. Mitzenheim, Die Greilsche Schulreform in Thüringen, Jena 1965; ders., Entschieden für eine neue Schule. Max Greil (1877-1939), in: M. Hesselbarth u.a., Gelebte Ideen. Sozialisten in Thüringen. Biographische Skizzen, Jena 2006, S.187-196; Stöhr, a.a.O. (Anm. 164), Bd. 1, S.387-409; W. Keim, Sekundarstufen-I-Konzeptionen des 19. und 20. Jahrhunderts und ihre Realisierungsansätze, in: ders., Sekundarstufe I. Modelle, Probleme, Perspektiven, Königstein/Ts. 1978, S.49-78, hier S.55-58; → Beitrag: Politische Parteien.

13	Deutsche Oberschule	Real- Oberschule	Realgymnasiale Oberschule	Gymnasiale Oberschule
12				
11	Deutsche Mittelschule	Real- Mittelschule	Latein-Mittelschule	
10				
9				
8	Deutsche Unterschule	Real-Unterschule		
7				
6	Grundschule mit Förder- und Hilfsklassen			
5				
4				
3				
2				
1				

Abb. 4: Die Einheitsschule in Thüringen (1922)²¹⁵

basierende, in zwei Zweige gegliederte dreijährige Unterschule (Klasse 5-7), eine dreifach gegliederte Mittel- (Klasse 8-10) und eine viergliedrige Oberschule (Klasse 11-13) vor (Abb. 4).

Einheitliche Lehrpläne in den Zweigen derselben Schulstufe sollten eine größere Durchlässigkeit des Schulsystems wie eine Erhöhung des Bildungsniveaus für die ehemaligen Volksschüler und -schülerinnen gewährleisten und gemeinsamen Unterricht von Klassen unterschiedlicher Zweige in bestimmten Fächern ermöglichen. Um das frühe Scheitern von sozial benachteiligten Kindern an den Fremdsprachen zu verhindern, konnte sowohl in Klasse 5 als auch in Klasse 8 mit der ersten Fremdsprache begonnen werden. Dem Ausgleich von Benachteiligungen dienten Verbesserungen der materiellen schulischen Rahmenbedingungen wie Schulgeld-, Lernmittelfreiheit oder die Gewährung von Erziehungsbeihilfen, zumindest waren diese intendiert. Sie bildeten zugleich eine wichtige Voraussetzung der von Greil – ganz im reformpädagogischen Sinne – angestrebten *Einheits-* als *Gemeinschaftsschule*, die statt Ständedünkel aufgrund „langjährige[r] Trennung der Schüler“ in unterschiedlich wertigen Schulformen einen „gemein-

samen Volksgeist“ durch gemeinsame Erfahrungen in ein und derselben Schule schaffen sollte.²¹⁶ Ein ebenfalls 1922 verabschiedetes Lehrerbildungsgesetz, das die gesamte Lehrerbildung an die Universität Jena verlagerte, verfolgte entsprechende Zielvorstellungen.²¹⁷ „Ein Volk, eine Schule, ein Lehrerstand“ lautete die Botschaft Greils an die Thüringer Lehrerschaft.²¹⁸

Einheits- bedeutete zugleich *Arbeitschule*, insbesondere hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung, wobei sich Greil die Erfahrungen des Leipziger Lehrervereins zunutze machte, indem

216 M. Greil, Landtagsrede zur Begründung und Erläuterung des Einheitsschulgesetzes am 24.1.1922, in: Stenographische Berichte des II. Landtags von Thüringen, Bd. 1, S.1035-1046, Zitate S.1042 und 1043.

217 Das Gesetz sah eine zweijährige wissenschaftliche Ausbildung für die Volksschule und eine vierjährige für höhere Schulen vor; vgl. Gesetz über die Lehrerausbildung (Lehrerausbildungsgesetz) vom 8.7.1922, in: Amtsblatt des Thüring. Ministeriums für Volksbildung 1(1922), Nr. 13, S.137ff.: Wiederabdruck und erläuternde Bestimmungen bis 1927 in: A. Eckardt, Der gegenwärtige Stand der Lehrerbildung in den einzelnen Ländern Deutschlands und in außerdeutschen Staaten, Weimar 1927, S.16-24.

218 M. Greil, Zum Geleit, in: Amtsblatt des Thüringischen Ministeriums für Volksbildung 1(1922), Nr. 1, S.1. – Damit befand sich Greil in voller Übereinstimmung mit dem Deutschen Lehrerverein, vgl. Tews, a.a.O. (Anm. 157).

215 Vgl. A. Messer, Pädagogik der Gegenwart, 2., erw. u. verb. Aufl., Leipzig 1931, S.210.

er etwa den Leipziger Arbeitsschulpädagogen Karl Rössger als Schulrat nach Gotha berief. Rössger initiierte z.B. Pfingsten 1922 in Gotha eine Pädagogische Woche mit 1.600 Teilnehmern und prominenten Reformpädagog/innen als Rednern und Rednerinnen wie dem Leiter der Garten-Arbeitsschule Berlin-Neukölln, August Heyn, der Pädagogin und Erziehungswissenschaftlerin Anna Siemsen oder dem Leipziger Arbeitsschultheoretiker Otto Scheibner.²¹⁹ Demselben Ziel diente die Einrichtung von Versuchsschulen, an deren Gestaltung sich außer Rössger weitere bekannte Reformpädagogen wie der Hamburger Lehrer Wilhelm Lamszus beteiligten; dieser führte zur Weiterbildung der Lehrerschaft mehrfach Vortragszyklen durch.²²⁰ Obwohl Greils Einheitsschulplan sich nur konsequent an Forderungen des Deutschen Lehrervereins orientierte, mit der Verfassung kompatibel war und anerkannte reformpädagogische Prinzipien zum Tragen bringen wollte, konnte er letztlich die weithin konservative thüringische Volksschullehrerschaft²²¹ nicht gewinnen, sich schon gar nicht gegen die bildungspolitischen Interessen weiterer Teile des Bürgertums wie der Philologenschaft durchsetzen. So verwundert kaum, dass die Thüringer Schulreform nur wenige Monate nach der gewaltsamen, verfassungsrechtlich „fragwürdigen“ De-facto-Absetzung der sozialistischen Regierung im Herbst 1923²²² von der im Februar

1924 neu gebildeten Bürgerblockregierung außer Kraft gesetzt und das überkommene ständische Schulsystem restauriert wurde.

c. Das Scheitern der Reform

Spätestens zu diesem Zeitpunkt – nach überstandener Inflation, erfolgreich beigelegtem „Ruhrkampf“, den „Reichsexekutionen“ gegen Sachsen und Thüringen wie der Niederschlagung des Hitler-Ludendorff-Putsches in München – hatten die Gegner einer über die Verfassungsbestimmungen hinausreichenden Schulreform die Hebel der Macht derart im Griff, dass kaum an eine Ausweitung demokratischer Bildungsreformen, ja noch nicht einmal an die Verabschiedung des in der Verfassung angekündigten Reichsschulgesetzes zu denken war.²²³ Stattdessen gelang es den Kirchen, durch Konkordate und Kirchenverträge ihren Einfluss auf öffentliches Leben, Erziehung, Schule und Lehrerbildung zu sichern,²²⁴

Werk, Hamburg/Frankfurt/M. o.J. [1951], S.61f.; zur Beurteilung als „fragwürdig“: Büttner, a.a.O. (Anm. 156), S.203; → Beitrag: Politische Parteien.

219 Vgl. Mitzenheim, Greilsche Schulreform, a.a.O. (Anm. 214), S.49ff.; Stöhr, a.a.O. (Anm. 164), Bd. 1, S.393.

220 Vgl. Mitzenheim, Greilsche Schulreform, a.a.O. (Anm. 214), S.79ff.

221 Sie erklärt, dass Greil sich bei seinen Berufungen auf leitende Funktionsstellen vorwiegend auf Mitglieder der – links vom Deutschen Lehrerverein stehenden – Freien Lehrgewerkschaft (FLGD) und des Bundes Entschiedener Schulreformer stützte; vgl. Stöhr, a.a.O. (Anm. 164), Bd. 1, S.393ff.

222 Vorangegangen war der Einmarsch der Reichswehr in Thüringen wie die Unterstellung der Polizeigewalt unter deren Befehl; vgl. als ausführliche Darstellung der „thüringischen Verhältnisse“: D. Klenke, Die SPD-Linke in der Weimarer Republik. Eine Untersuchung zu den regionalen organisatorischen Grundlagen und zur politischen Praxis und Theoriebildung des linken Flügels der SPD in den Jahren 1922-1932, Neubearb. Aufl., Münster (Selbstverlag) 1989, S.193-209; zum Einmarsch der Reichswehr in Thüringen S.198f.; aus der Sicht eines Beteiligten: Aug. Siemsen, Anna Siemsen. Leben und

223 Verschiedene Entwürfe und Vorlagen für ein Reichsschulgesetz scheiterten vor allem an der fehlenden Bereitschaft der bürgerlichen Parteien zu Zugeständnissen hinsichtlich weltlicher Schulen. Wittwer (a.a.O., Anm. 164, S.195) spricht von „ungenügendem ... demokratischen Verständnis der Gegenseite auch in nebensächlichen Fragen“, von „kleinlicher Behinderung der weltlichen Schule und ... Verweigerung einer Gelegenheit zur Ausbildung dissidentischer Lehrer“.

224 Konkordate des Vatikans mit Bayern 1924, mit Preußen 1929 und Baden 1932, der Evangelischen Kirche mit Bayern ebenfalls 1924, mit Preußen 1931 und Baden 1932 (vgl. Büttner, a.a.O., Anm. 156, S.274 u. 278). Im Konkordat mit Bayern wurde der Katholischen Kirche u.a. „zugesichert, daß Kinder in katholischen Volksschulen nur solchen Lehrkräften anvertraut werden dürfen, die geeignet und bereit sind, in verlässiger Weise in der katholischen Religionslehre zu unterrichten und im Geiste des katholischen Glaubens zu erziehen“. Geschiedene Lehrer oder gar solche, die sich wieder verheiraten wollten, mußten mit ihrer Entlassung rechnen.“ Entsprechend ausgedehnt wurde der Einfluss der katholischen Kirche auf Lehrerbildung, religiöse Ausrichtung von Schulbüchern und Besetzung von Lehrstühlen an Hochschulen. In der Enzyklika „Die christliche Erziehung der Jugend“ von Papst Pius XI. (1929) „wird die weltliche Erziehung als ‚entsetzlicher Mord unschuldiger Kinder‘ verdammt und den katholischen Kindern der Besuch

während Rechtsparteien und christlich-konservative Elternbünde, vielfach im Verbund mit konservativen Hochschullehrern, ihren Widerstand gegen Reformschulen wie auch die vierjährige Grundschule verschärfen,²²⁵ so dass allein schon deren Verteidigung durch die Parteien der „Weimarer Koalition“ bis zum Ende Weimars als Erfolg gewertet werden muss.²²⁶ Vor Mitte der 1920er Jahre hatte sich freilich längst auch der pädagogische und erziehungswissenschaftliche Diskurs verändert, war der euphorisch begrüßte schulische Neubeginn nach dem Kriege eher nüchterner Einschätzung der Grenzen von Reformen wie ihrer gesamtgesellschaftlichen Mög-

lichkeiten gewichen. Symptomatisch dafür ist der 1924 von Theodor Litt an Paul Oestreich gerichtete, in der Neuen Erziehung publizierte „Offene Brief“, in dem Litt Oestreich und den Entschiedenen Schulreformern das Fehlen eines „unbefangenen Wirklichkeitssinns“, ja „romantische Schwarmgeisteri“²²⁷ vorwarf, umgekehrt die Tatsache, dass in den Beiträgen und Diskussionen des „Bundes“ nach 1923 „Fragen der Schulorganisation in den Hintergrund“ traten, was sich als „resignativer Rückzug angesichts der zementierten Macht- und Herrschaftsverhältnisse und der Blockierung demokratischer Bildungsreformen“ interpretieren lässt.²²⁸ Wenige Jahre später verließ Kurt Zeidler, einer der Protagonisten der Hamburger Schulreform (vgl. Kap. 5a), dem zunehmenden Gefühl der Ernüchterung auf Seiten der Reforme Ausdruck mit seinem Buch „Die Wiederentdeckung der Grenze“ (1926).²²⁹

Dass die Schulpolitik Weimars diese Entwicklung nehmen würde, haben kritische Beobachter allerdings schon sehr viel früher, spätestens nach der Reichsschulkonferenz im Juni 1920, prognostiziert. Ursprünglich bereits während des Krieges von der SPD zur Klärung und gutachterlichen Behandlung der „Gesamtheit der pädagogischen, schulgesetzlichen und schulorganisatorischen Fragen“ angeregt, um auf diesem Wege Grundlinien einer reichseinheitlichen Schulgesetzgebung vorzubereiten,²³⁰ waren bei Konfe-

nichtkatholischer Schulen verboten“, usf. (Günther, a.a.O., Anm. 197, S.574 u. 575). – Eine der scharfsinnigsten Kritikerinnen des Einflusses der Katholischen Kirche auf das Erziehungswesen war die sozialistische Pädagogin Anna Siemsen; vgl. A. Siemsen, Päpstliche Enzyklika über die Schule, in: Sozialistische Erziehung 6(1930), S.37f.; dies., Der Katholikentag (zuerst 1930), in: ebd., S.73-76.

225 Vgl. zur Rolle der Evangelischen Elternbünde für Berlin: U. Bach, Die Evangelische Stadtkirchengemeinde Neukölln und die Schulreform, in: G. Radde u.a. (Hg.), Schulreform – Kontinuitäten und Brüche. Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln, 2 Bde., Bd. 1, Opfaden 1993, S.255-271; als zeitgenöss. Selbstdarstellung: K. Foertsch, Eltern an die Front! 10 Jahre Evangelischer Elternbund. Ein Beitrag zur Berliner Kultur- und Kirchengeschichte, Berlin-Friedenau 1930; als Beispiel für das Scheitern eines Schulversuchs (54. Volksschule Leipzig-Connewitz) als Folge jahrelanger, großenteils juristischer Auseinandersetzungen mit der christlich-konservativen Elternschaft und einem von ihr bestellten Sachverständigen, dem an der Universität Leipzig lehrenden Erziehungswissenschaftler Theodor Litt: Poste, Schulreform in Sachsen, a.a.O. (Anm. 173), S.374-379.

226 Das auf Druck von Konservativen, Rechtsparteien und bürgerlichen Elternvereinen verabschiedete sog. *Kleine Grundschulgesetz von 1925* ermöglichte zwar „im Einzelfall“ für „besonders leistungsfähige Schulkinder nach Anhören des Grundschullehrers unter Genehmigung der Schulaufsichtsbehörde“ die „Aufnahme in eine mittlere oder höhere Schule“ bereits „nach dreijähriger Grundschulpflicht“, betonte aber generell noch einmal ausdrücklich, dass „der Lehrgang der Grundschule ... vier Jahresklassen (Stufen)“ umfasse (Gesetz, betreffend den Lehrgang der Grundschule v. 18.4.1925, zit. n. Führ, a.a.O., Anm. 214, S.163); vgl. zur Entstehung und zu den Verhandlungen in der Nationalversammlung: Nave, a.a.O. (Anm. 194), S.69-98.

227 Th. Litt, Offener Brief, in: Die Neue Erziehung 6(1924), S.369-374, Zitate S.373 u. 374; vgl. P. Oestreich, Offene Antwort, in: Die Neue Erziehung 6(1924), S.374-378.

228 Bernhard, a.a.O. (Anm. 181), S.190.

229 K. Zeidler, Die Wiederentdeckung der Grenze. Beiträge zur Formgebung der werdenden Schule, Jena 1926, Nachdruck mit Kommentar und pragmatischer Bibliographie von Uwe Sandfuchs, Hildesheim 1985; vgl. zu Zeidler Anm. 281.

230 Noch 1917 hatte der Reichstag eine Resolution der Sozialdemokratie zur Durchführung einer solchen Konferenz abgelehnt; erst mit der Novemberrevolution 1918 wurde der Weg frei dafür. Allerdings verhinderte zunächst der Vorrang der Verfassungsberatungen, später der Kapp-Lüttwitz-Putsch (März 1920) ein früheres Zustandekommen. Die Reichsschulkonferenz blieb bis zu den Beratungen des 1970 verabschiedeten „Strukturplans“ des Deutschen Bildungsrates das einzige nationale Forum, auf dem über eine Reform des Bildungswesens als Ganzes diskutiert wurde. Vgl. Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung

renzbeginn längst die Weichen der Schulpolitik gestellt, zumal bei den Reichstagswahlen wenige Tage zuvor die Parteien der „Weimarer Koalition“ – SPD, DDP und Zentrum – ihre absolute Mehrheit verloren hatten und einer rein bürgerlichen Regierung Platz machen mussten.²³¹ Die Zusammensetzung der Konferenz spiegelt die damaligen Machtverhältnisse: Zwar befanden sich unter den mehr als 700 geladenen Teilnehmern,²³² darunter nur wenigen Frauen,²³³ eine Reihe sozialistischer Bildungspolitiker/innen wie Richard Lohmann, Antonie Pfülf und Kurt Löwenstein, ebenso zahlreiche prominente Reformpädagogen,²³⁴ von Ludwig Gurlitt, Otto Ernst, Georg Kerschensteiner, Hugo Gaudig, Robert Seidel, Fritz Gansberg und Heinrich Scharrelmann, über Paul Geheeb, Gustav Wyneken und Alfred Andreesen bis hin zu den Entschiedenen Schulreformern Paul Oestreich, Fritz Karsen und Siegfried Kawerau, die zum Teil sogar eigene Leitsätze vorstellten und begründeten, doch beherrschten die Konferenz von vornherein die rein zahlenmäßig großen Gruppen der – in der Mehrheit aus der Vorkriegszeit übernommenen – Beamten aus Reichsregierung, Länderparlamenten, Gemeindeverwaltungen bzw. der Schulbürokratie *und* der Vertreter von überwiegend konservativen wie klerikalen Berufs- und Standesvereinigungen der Lehrer und Lehrerinnen, von denen wiederum

nur eine Minderheit Interessen der Volksschule wahrnahm.²³⁵ So war von der Konferenz eigentlich von vornherein kaum mehr als ein großes „Schaulaufen“ aller am Schulreformdiskurs Beteiligten, ein Panoptikum ihrer Themen und Positionen, letztlich eine Sammlung „unverbindlicher Papiere“²³⁶ zu erwarten gewesen.

Immerhin wurden von den Teilnehmern, und zwar erstmals in einem solch repräsentativen Rahmen, alle die pädagogische Öffentlichkeit damals bewegenden Fragen der Schulreform behandelt, wobei es im Kern wiederum um „alte“ oder „neue“ Schule ging. Erwartungsgemäß differierten nicht nur die Reformmotive hinsichtlich ihrer Intention – tendenziell kulturkritisch, sozialpolitisch oder bloß didaktisch –, sondern auch die vorgetragenen Reformkonzepte in der Reichweite von Veränderungen äußerer und innerer Schulstrukturen. Georg Kerschensteiner beispielsweise hielt eine stärkere Berücksichtigung der individuellen Schülerbegabung bei der Übergangsauslese auf weiterführende Schulen, ggf. unter Hinzufügung weniger neuer Typen, für im Wesentlichen ausreichend, um den an die Schule gestellten Reformforderungen zu entsprechen, wohingegen der als Vertreter des Bundes Entschiedener Schulreformer auftretende Fritz Karsen mit Nachdruck betonte, dass „eine vollkommene Umwälzung des Standpunktes“ notwendig sei, „es nur eine Schule mit der weitgehendsten inneren Differenzierung geben“ könne, folglich „die Grenzlinien zwischen Volksschule, mittlerer Schule und höherer Schule fallen“ müssten.²³⁷ In der Arbeitsschulfrage begegnete – wie bereits in der Vorkriegszeit – die von Robert Seidel erhobene Forderung nach harmonischer

und ihre Verhandlungen. Amtlicher Bericht, erstattet vom Reichsministerium des Innern, Leipzig 1921, Reprint Glashütten/Taunus 1972, Zitat S.11.

231 Vgl. zur Bedeutung der Juni-Reichstagswahl: Büttner, a.a.O. (Anm. 156), S.147f.

232 Vgl. das alphabetische Namenverzeichnis der Teilnehmer in: Die Reichsschulkonferenz, a.a.O. (Anm. 230), S.46-72; in der Literatur schwanken die Teilnehmerzahlen zwischen 600 und 723 (Zahl der eingeladenen Teilnehmer).

233 Neben einigen Abgeordneten von Verbänden und Interessengruppen befanden sich unter ihnen auch bekannte Vertreterinnen der Frauenbewegung wie vor allem Gertrud Bäumer, Helene Lange und Hildegard Wegscheider.

234 Zwischen Bildungspolitikern und Reformpädagogen gab es vielfältige Überschneidungen: So war Kurt Löwenstein Stadtrat für Volksbildung in Berlin-Neukölln *und* bedeutender Theoretiker und Praktiker der „Kinderfreunde“-Bewegung, Georg Kerschensteiner Stadtschulrat in München *und* zentraler Vertreter einer spezifischen Richtung der Arbeitsschulbewegung usf.

235 Vgl. das Verzeichnis der von Behörden und Verbänden benannten Vertreter, der Berichterstatter und der geladenen Einzelpersonen, in: Die Reichsschulkonferenz, a.a.O. (Anm. 230), S.19-45. – August Messer urteilte 1926 über die Zusammensetzung der Konferenz: Wenn von der preußischen Regierung „vorgeschlagen worden war, daß die Konferenz bestehen solle ‚aus freiheitlich, neuzeitlich und sozial gerichteten Pädagogen und Sachverständigen‘, so ist demgegenüber doch festzustellen, daß die wesentlich konservativ Gerichteten weitaus überwogen“ (Messer, Pädagogik der Gegenwart, a.a.O., Anm. 218, S.168); vgl. Günther, a.a.O. (Anm. 197), S.571ff.

236 Wittwer, a.a.O. (Anm. 164), S.216

237 Die Reichsschulkonferenz, a.a.O. (Anm. 230), S.463.

Entwicklung der „reichen, guten, natürlichen Anlagen und Kräfte ... aller Kinder und Jugendlichen ... durch schöpferische Hand- und Werkarbeit“²³⁸ starken Vorbehalten, etwa Hugo Gaudigs, der die „Arbeitsschule“ auf ein „geistiges Prinzip“ reduzierte und davor warnte, den „Gedanken der Werkschule zu übertreiben“²³⁹, womit er die Standesvertreter des höheren Schulwesens voll auf seiner Seite hatte. Eine vermittelnde Position bezog der Leipziger Arbeitsschulpädagoge Johannes Kühnel, der zwischen einem „ferneren Idealbild der künftigen Erziehung“, in der sich geistige und körperliche Arbeit harmonisch ergänzten, und einem „näheren Übergangsbild“ unterscheiden wollte, das sich an den „uns vertrauten Organisationsformen“ der Schule orientierte und auf einen „organischen Fortschritt“ zielte,²⁴⁰ etwa durch Angliederung von Schulkwerkstätten und Schulgärten, durch „gründliche Umgestaltung der Lehrerbildung“, durch Entlastung der Lehrerschaft von aller Bürokratie und durch Entwicklung „voller Selbstverwaltung, voller Selbstverantwortlichkeit des Erziehers und vollen gegenseitigen Vertrauens zwischen Lehrer und Eltern“²⁴¹. Letztere Forderungen fanden vor allem die Unterstützung der Landerziehungsheimvertreter, die sich – wie der Nachfolger in der Leitung der Lietzchen Heime, Alfred Andreesen, und selbstverständlich Gustav Wyneken – im Interesse einer Umwandlung der Schule aus einer Unterrichts- in eine Erziehungseinrichtung ebenso für Schülerselbstverwaltung, Schülervertretungen, Schülerausschüsse, Schülervereine sowie die Institutionalisierung einer Schulgemeinde in jeder Schule einsetzten und dabei auf die eigenen positiven Erfahrungen in ihren Heimen verwiesen,²⁴² ohne damit freilich die überwiegende Mehrheit der Teilnehmerschaft überzeugen zu können.

Die Ergebnisse der Reichsschulkonferenz in Form eines voluminösen, vom Reichsministerium des Innern erstatteten „Berichtes“ von über

1.000 Seiten mit Leitsätzen und Protokollen von Ausschussberatungen zu den Themen „Schulaufbau“, „Lehrer/Lehrerinnen“, „Lehrerbildung“, „Schulleitung und Schulverwaltung“, „Schülerauslese, Berufsberatung, Schulgemeinschaftsleben“, „Eltern und Elternbeiräte“, „Arbeitsunterricht“, „Kunsterziehung“, „Körperliche Erziehung“, „Schularzt und Schulhygiene“ oder „Jugendwohlfahrt und Schule“²⁴³ waren für die Zeitgenossen zweifellos beeindruckend und mögen manchen Pädagogen in seinem reformerischen Willen bestätigt haben – eine zukunftsweisende Reform des *gesamten* Bildungswesens, wie ursprünglich intendiert, konnte davon zu Beginn der 1920er Jahre angesichts der politischen Mehrheitsverhältnisse wie der stark divergierenden bildungspolitischen Interessen kaum mehr ausgehen. Der Vorsitzende des Bundes Entschiedener Schulreformer, Paul Oestreich, fasste sein Resümee knapp zusammen mit den Worten: „Ein großer Aufwand, schmächtig!, ist vertan“²⁴⁴; sein Kollege Fritz Karsen gab der Überzeugung Ausdruck, dass es der Mehrheit der Behörden- und Verbandsvertreter nur darum gegangen sei, „das Alte, was war“, insbesondere „den alten Stufenbau unserer Schulen“, „mit aller Kraft zu erhalten“²⁴⁵, und der spätere Berliner Stadtschulrat Jens Nydahl beklagte im Namen der sozialistischen Teilnehmer der Reichsschulkonferenz, dass diese „nach ihrer Zusammensetzung wie nach der Art ihrer Beratungen nicht imstande gewesen ist, dem auf durchgreifende Erneuerung der Schule gerichteten leidenschaftlichen Streben weiter Kreise der Lehrerschaft und breiter, aufwärtsstrebender Volksschichten gerecht zu werden“²⁴⁶. Das einzige Zugeständnis, das man von konservativer Seite der progressiven Reformfraktion machen wollte, waren Versuchsschulen. „Geben Sie den Menschen, die ein Herz haben, einem Wyneken oder einem Paul Oestreich ... ein System, worin sie ihr Herz ausleben lassen können“, so Georg Kerschensteiner, nachdem er zuvor ein Plädoyer für die „alten

238 Ebd., S.211.

239 Ebd., S.578f.

240 Ebd., S.164 u. 167.

241 Ebd., S.172.

242 Vgl. z.B. die Leitsätze Andreesens, in: ebd., S.275-278, wie auch die Diskussion über „Schule als erzieherliche Gemeinschaft“ im Rahmen des Ausschusses „Schülerfragen“, in: ebd., S.786-793.

243 Vgl. als knappen Überblick: Scheibe, a.a.O. (Anm. 25), S.273ff.; Wittwer, a.a.O. (Anm. 164), S.214ff.

244 P. Oestreich, Ein großer Aufwand, schmächtig!, ist vertan. Rund um die Reichsschulkonferenz! Gesammelte Aufsätze, Leipzig o.J. [1924].

245 Die Reichsschulkonferenz, a.a.O. (Anm. 230), S.462.

246 Ebd., S.1048.

historisch gewordenen Formen“ abgegeben hatte.²⁴⁷

Für Versuchsschulen plädierte auch Karsen, freilich mit einer Kerschensteiner entgegengesetzten Intention. Während dieser nämlich mit seinem Vorschlag allenfalls zur Beruhigung beitragen wollte, bedeuteten Versuchsschulen für Karsen eine reale Möglichkeit zur Erprobung von Modellen, die sich letztlich auch für die Regelschule eigneten.²⁴⁸ Tatsächlich wurden – wie im nächsten Kapitel zu zeigen sein wird – in den Nachkriegsjahren verschiedenartigste Versuchsschulen gegründet, ohne dass auch nur eine einzige die Chance gehabt hätte, Modell für die Regelschule zu werden.

5. „Versuchsschulen“ als „neue“ Schulen in der Weimarer Republik

Mit den Begriffen „Versuchsschule“ bzw. „Schulversuch“ verbanden sich schon vor dem Ersten Weltkrieg sehr unterschiedliche Vorstellungen. Zum einen dachte man dabei an neue Formen reformpädagogisch geprägter Privatschulen wie die zuvor bereits dargestellten Landerziehungsheime oder die Hauslehrerschule Berthold Ottos, zum anderen an Versuchsschulen, vielfach auch nur -klassen im Bereich der öffentlichen Volksschule, die „Neuerungsvorschläge auf erzieherischem und unterrichtlichem Gebiet“ wie Arbeitsschule, Gesamtunterricht oder die Reform des Elementarunterrichts quasi experimentell erproben, wobei der Vorteil von Versuchsschulen gegenüber einzelnen Versuchsklassen im „Durchlaufen aller Unterrichtsstufen mit einheitlichem, dem Versuch grundsätzlich entsprechenden Programm“ gesehen wurde.²⁴⁹

247 Ebd., S.543 u. 542.

248 Vgl. ebd., S.464.

249 F. Weigl, Pädagogische Versuche, in: E. M. Roloff (Hg.), Lexikon der Pädagogik in 5 Bden., Bd. 5, Freiburg/Br. 1913/1917, Sp.502-508, Zitate Sp.504. – Reinlein, a.a.O. (Anm. 83), S.12 spricht diesbezüglich von „Versuchsstätten ... , an denen auserlesene Kräfte, vorsichtige, im Lehrberuf gereifte, zugleich mit der Literatur ihres Faches wohlvertraute Praktiker den Wert oder Unwert neuer Ideen erproben, sie dem Alten prüfend und wägend gegenüberstellen, die Wirkungen des Neuen an dem früher Erreichten messen; die sich in echt wissenschaftlicher Ehrlichkeit nie

Nach dem Krieg gewannen Versuchsschulgedanke wie Schulversuche auch bei den zuständigen Politikern erhöhte Resonanz. So stellte der preußische Kultusminister Konrad Haenisch im Juli 1920, also unmittelbar nach der Reichsschulkonferenz, Karsen in seinem Ministerium als wissenschaftlichen Mitarbeiter ein, damit er sich „von Amts wegen mit pädagogischen Versuchen in öffentlichen und privaten Schulen“ befasste.²⁵⁰ Die Stadt Frankfurt/M. plante sogar, mittels Evaluation zweier Versuchsschulen mit unterschiedlichen reformpädagogischen Konzepten Anhaltspunkte für die kommunale Schulentwicklung zu gewinnen,²⁵¹ und in Berlin waren dem Magistrat der Stadt Versuchsschulen immerhin wichtig genug, um einen eigenen städtischen Versuchsschulsausschuss einzurichten, dem Vertreter aller Parteien des Stadtparlaments angehörten und der sowohl über Versuchsschulanträge beraten als auch über die Vergabe von Mitteln aus dem städtischen Versuchsschulfonds entscheiden sollte.²⁵² Das öffentliche Interesse an Versuchsschulfragen wie an den neu eingerichteten Versuchsschulen zu Beginn der 20er Jahre belegen eine Reihe zwischen 1922 und 1924 ent-

scheuen, die Schwächen einer Methode, die falschen Wirkungen eines Stoffes, die Haltlosigkeit einer Voraussetzung rücksichtslos anzuerkennen und unverdrossen ihre Taktik zu ändern, sobald ihnen ein Irrtum zum Bewußtsein kommt.“

250 Radde, Fritz Karsen, a.a.O. (Anm. 188), S.49. Ergebnis dieser Tätigkeit waren die beiden Publikationen Karsen, Deutsche Versuchsschulen, a.a.O. (Anm. 124) und ders. (Hg.), Die neuen Schulen in Deutschland, Langensalza o.J. [1924].

251 J. Friß, Der Frankfurter Reformschulversuch 1921-1937. Verdrängt und vergessen, Frankfurt/M. 2007, spricht von einem „einzigartigen“ Fall der „Problembearbeitung“ (S.71).

252 Vgl. D. Haubfleisch, Schulfarm Insel Scharfenberg. Mikroanalyse der reformpädagogischen Unterrichts- und Erziehungsrealität einer demokratischen Versuchsschule im Berlin der Weimarer Republik, 2 Bde., Bd. 1, Frankfurt/M. 2001, S.199. Zum Versuchsschulfonds auch J. Nydahl (Hg.), Das Berliner Schulwesen, Berlin 1928, S.14: „Aus ihm werden die Kosten neuzeitlicher Schulversuche für alle Schulgattungen vor allem auf dem Gebiete des Arbeitsunterrichts bestritten.“ Die dafür zur Verfügung gestellten Mittel von 50.000 RM waren freilich ausgesprochen bescheiden.

standener, von Beteiligten verfasste bzw. herausgegebene Publikationen.²⁵³

Die jüngere Generation von Schulreformern erstrebte nach dem Kriege mit Versuchsschulen allerdings weder Privatschulen im Grünen für eine begünstigte Schülerklientel, noch bloßes Erproben methodischer und didaktischer Konzepte, sondern von Grund auf „neue“ Schulen in „neuem“ Geist, die mit einer „neuen“ Gesellschaft korrespondierten, und zwar im öffentlichen Schulwesen der Arbeiterhochburgen. Dementsprechend unterschied Karsen bei den Versuchsschulen zwischen „organisatorischen, methodischen und solchen, die aus neuer Weltanschauung entstammen“²⁵⁴, Karstädt zwischen „normalen Schulen und ihren Versuchen“, die „um didaktische Fragestellungen ... ringen“, und „Versuchsschulen von geschichtlichem Ausmaß“, die „um den Erziehungsgedanken selbst ... schwingen“²⁵⁵; im gleichen Sinne bezeichnete Franz Hilker als Ziel seiner „Deutschen Schulversuche“, „einen ersten Einblick in die Gedankenwelt, Arbeits- und Lebensweise der von neuem pädagogischen Geiste beseelten deutschen Schulen ... zu geben“²⁵⁶. Damit sollten freilich die Schulversuche vor dem Kriege nicht entwertet werden, vielmehr gestand man etwa den Landerziehungsheimen oder der Hauslehrerschule Berthold Ottos durchaus eine Art Vorläufer- und Wegbereiterfunktion zu. Karsen z.B. rechnet die Lietzschens Landerziehungsheime zu den „Schulen neuer Gesinnung“, allerdings mit einem patriarchalischen Persönlichkeitsideal, das „letzten Endes

eher rückwärts als vorwärts gewandt“ sei,²⁵⁷ nennt Wickersdorf „als Einzelgestaltung groß und vorbildlich“, aber „eben Einzelgestalt, Kündler der Zukunft, nicht diese selbst“²⁵⁸ und macht auch gegenüber Rudolf Steiners, erst 1919 für Betriebsangehörige der Stuttgarter Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik gegründeten Waldorf-Schule (s.u.) die Einschränkung, dass hinter ihr „noch nicht die Massen“²⁵⁹ stünden, was erst in Hamburg geschehe. Im Folgenden soll das Spektrum „neuer“ Schulen anhand zentraler Beispiele innerhalb und außerhalb des staatlichen Schulwesens vorgestellt werden, zunächst im Bereich der Volksschule, anschließend innerhalb des höheren Schulwesens, hier wie dort zumindest mit Ansatzpunkten in Richtung einer Überwindung der starren Schulformen.

a. Staatliche Reformschulen im Bereich der Volksschule

Hamburger Gemeinschaftsschulen

Hamburg galt quasi als Geburtsstätte „neuer“ Schulen mit ausgeprägtem, an Normen und Werten der Weimarer Verfassung orientiertem „Gemeinschaftscharakter“, als ihr Träger die mit der Novemberrevolution zum ersten Mal an der politischen Macht partizipierende Arbeiterklasse, so dass Karsen sogar von „revolutionären Schulen“ sprach.²⁶⁰ Sie selbst nannten sich „Gemeinschafts-“ oder „Lebensgemeinschaftsschulen“, weil der Gemeinschaftsgedanke zentrale Bedeutung für sie hatte: „Gemeinschaft“, verstanden in einem doppelten Sinne, als Lebensgemeinschaft der in der Schule vereinigten Kinder und Jugendlichen, die sich, anders als in der „alten“ Schule, selbst bestimmen sollten, und als Teil der neuen, „in der Republik organisierten werdenden Gesellschaft“, deren „positiver Gedanke ... vor allem ... darin ... liegt, daß ein jeder, welches Geschlechtes, welcher Religion, welcher Abstammung, welchen Standes er sei, als Staatsbür-

253 Vgl. O. Karstädt, Neuere Versuchsschulen und ihre Fragestellungen, in: Jahrbuch des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht 4(1922), Berlin 1923, S.87-133; Karsen, Deutsche Versuchsschulen, a.a.O. (Anm. 124); ders., Die neuen Schulen in Deutschland, a.a.O. (Anm. 250); F. Hilker, Deutsche Schulversuche, Berlin 1924.

254 Karsen, Deutsche Versuchsschulen, a.a.O. (Anm. 124), S.3.

255 Karstädt, Neuere Versuchsschulen, a.a.O. (Anm. 253), S.88. An anderer Stelle spricht Karstädt auch von „Wendeschulen“, die „keine neue Art, in der Schule zu lehren, veranschaulichen, sondern eine neue Art, mit Kindern zu leben, suchen und damit ein neues geistiges Gemeinschaftsleben für die Zukunft gestalten“ (ebd., S.87).

256 Hilker, Deutsche Schulversuche, a.a.O. (Anm. 253), S.III.

257 Karsen, Deutsche Versuchsschulen, a.a.O. (Anm. 124), S.73.

258 Ebd., S.83.

259 Ebd., S.100.

260 Ebd., S.100ff.

ger mitbestimmendes, mitverantwortliches Glied der politischen Gemeinschaft ist“²⁶¹.

Dass die ersten Gemeinschaftsschulen nach dem Kriege in Hamburg²⁶² errichtet werden konnten, hängt mit dem bis weit in die Vorkriegszeit zurückreichenden Vorlauf breit in der Lehrerschaft verankerter schulpraktischer Kompetenzen aus der Kunsterziehungs-, der Arbeitsschul- und der Bewegung vom Kinde aus zusammen, ebenso mit der bereits 1906 begonnenen Planung von Versuchsvolksschulen durch einen eigenen „Pädagogischen Ausschuß“, in dem die führenden Köpfe der späteren Reformschulen wertvolle Erfahrungen sammeln konnten; nicht zu vergessen die längst vor dem Kriege bestehenden Ansätze zur Kooperation von Arbeiterbewegung und Lehrerschaft wie auch die in Hamburg lebendige Tradition der Jugendbewegung. Da Pläne vorlagen, konnten Versuchsschulen Anfang 1919 bei der Oberschulbehörde beantragt, im Februar genehmigt und im April desselben Jahres eröffnet werden, wobei aus ursprünglich zwei zunächst drei, ein Jahr später sogar vier, rechnet man die Lichtwarkschule als höhere Schule mit hinzu, 1921 fünf Versuchsschulen wurden. Zum Versuchsschulstatus der

vier genehmigten Versuchsvolksschulen gehörten nicht nur ein Wahlkollegium und die Aufhebung des Bezirksschulzwangs, so dass die Schulen bei entsprechenden Freiplätzen Kinder interessierter Eltern aus anderen Schulbezirken aufnehmen durften, sondern vor allem die Befreiung von Richtlinien, Stundentafeln, Lehrplänen, ja sogar von den Lehrzielen der Grund- (bis zur 4. Klasse) und Volksschule (bis zur 8. Klasse). Sie waren in unterschiedlichen Stadtteilen Hamburgs angesiedelt, trugen ortsgebundene Namen – *Berlinertor* (Hamburg-St. Georg), *Breitenfelder Straße* (Hamburg-Eppendorf), *Telemannstraße* (Hamburg-Eimsbüttel), *Tieloh-Süd* (Hamburg-Barmbek) –, erhielten bestehende Schulgebäude zugewiesen oder mussten sich diese zunächst mit anderen Schulen teilen. Im Unterschied zu den neugegründeten Versuchsvolksschulen entstand die 1921 durch Senatsbeschluss als Reformschule im Bereich des *höheren Schulwesens* genehmigte *Lichtwarkschule* am Stadtpark (Hamburg-Winterhude)²⁶³ aus der Kollegiumsinitiative einer schon vor dem Krieg gegründeten Realschule, wobei die Versuchsspielflächen hier wesentlich eingeschränkter waren; auf sie wird später zurückzukommen sein. Die Hamburger Versuchsschulen bildeten zusammen mit einer Reihe gleichgesinnter Volksschulen ohne Sonderstatus eine „Schulgemeinschaft“. Am Beispiel der Hamburger Versuchsvolksschulen lässt sich exemplarisch der Begriff „neue“ Schule inhaltlich füllen, zugleich anhand der vier Modellschulen die Variationsbreite dieses Schultyps aufzeigen.

Am deutlichsten wichen die Schulkonzepte der Schulen *Berlinertor* und *Breitenfelderstraße* von der Regelschule ab. Die Schule *Berlinertor*, mit *William Lottig* (1867-1953) und *Johannes Gläser* (1863-1944)²⁶⁴ als integrativen Persönlich-

261 Ebd., S.109 u. 108.

262 Vgl. als zeitgenössische Berichte: W. Lamszus, *Hamburger Gemeinschaftsschulen*, in: Hilker, *Deutsche Schulversuche*, a.a.O. (Anm. 253), S.262-276; Beiträge J. Hein, W. Lamszus, J. Gläser, N. Henningsen in: *Karsen, Die neuen Schulen*, a.a.O. (Anm. 250), S.9-105; grundlegend (mit positiver Tendenz): K. Rödler, *Vergessene Alternativschulen. Geschichte und Praxis der Hamburger Gemeinschaftsschulen 1919-1933*, Weinheim/München 1987 (mit Schwerpunkt *Berlinertor*); R. Lehberger, „Das Lebendigwerden der Kinder im Schulleben“. Zur Geschichte der Versuchsschule *Telemannstr. 10*, in: de Lorent/Ullrich, a.a.O. (Anm. 173), S.273-287; als knappen Überblick: R. Lehberger, „Schule als Lebensstätte der Jugend“. Die Hamburger Versuchs- und Gemeinschaftsschulen in der Weimarer Republik, in: *Amlung u.a.*, a.a.O. (Anm. 123), S.32-64 (mit Hinweisen zur Literatur- und Quellenlage); mit deutlich kritischerer Bewertung: *Benner/Kemper, Theorie und Geschichte*, a.a.O. (Anm. 135), S.136-164; dazu eine entsprechende Auswahl von (tlw. unveröffentl.) Quellen (leider ohne editorische Hinweise zu den vorgenommenen Kürzungen): *D. Benner/H. Kemper (Hg.)*, *Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik*, Weinheim 2001, S.313-350.

263 Sie trug den Namen des mit der Kunsterziehungsbe-
wegung unauflöslich verbundenen Alfred Lichtwark.
Vgl. J. Wendt, *Die Lichtwarkschule in Hamburg*
(1921-1937). Eine Stätte der Reform des höheren
Schulwesens, Hamburg 2000; als *Quellensammlungen*
und *Dokumentationen*: Arbeitskreis Lichtwarkschule
(Hg.), *Die Lichtwarkschule. Idee und Gestalt*, Ham-
burg 1979; R. Lehberger, *Die Lichtwarkschule in*
Hamburg. Das pädagogische Profil einer Reformschule
des höheren Schulwesens in der Weimarer Repub-
lik. Darstellung und Quellen, Hamburg 1997².

264 *William Lottig* und *Johannes Gläser* gehörten zur Grup-
pe kritischer Volksschullehrer, die schon lange vor dem

keiten der Hamburger Reformbewegung, stellte ihre gesamte Arbeit in den Dienst konsequent zu Ende gedachter Vorstellungen von Kindorientierung und Gemeinschaft. „Kindheit“ und „Jugend“ galten hier nicht als „Vorbereitungsstufen auf die Zeit des Erwachsenen“; „Schule“ ertüchtigte weder für Leben und Beruf, noch für weiterführende Schulen. Stattdessen sollten Kinder und Jugendliche in der Schule

„das Recht haben, in steter Wechselwirkung mit dem Leben und den Einrichtungen der erwachsenen Glieder der Schulgemeinde ihr eigenes Leben zu gestalten, ihre eigenen Einrichtungen zu schaffen, Gestaltungen und Einrichtungen, die kein Erwachsener als Lehrplanziel vorausschauen kann, die nur die Jugend als Ziel sich setzen darf“.

Deshalb verzichtete man nicht nur auf die offiziellen, sondern auf *jegliche* Lehr- und Stundenpläne und weigerte sich, selbst für „ein einzelnes Kind einen Plan zu entwerfen, dem die Lebensäußerungen sich einzugliedern haben“. In einem Bericht zur Entwicklung der Schule aus dem Jahre 1927 heißt es: „Unsere äußere Gestalt, die Organisation unserer Schule ist ohne vorbedachten Plan geworden und ist unter Anpassung an die Forderungen und Aufgaben in steter lebendiger Wandlung.“²⁶⁵ Kindorientierung korrespon-

dierte mit dem Gedanken der Gemeinschaft, und zwar von Kindern, Lehrern *und* Eltern; „Schule als bloße Unterrichtsanstalt“ weitete sich zur „Schule als Erziehungsgemeinde“²⁶⁶, in der die Eltern – zumindest diejenigen, die wollten, und das war die überwiegende Mehrheit – sich nicht nur an der Selbstverwaltung beteiligten, sondern in und mit der Schule „lebten“. Sie nahmen an den – in der Anfangszeit – „mindestens monatlich“²⁶⁷ stattfindenden Klassenelternabenden teil, an Eltern-Arbeitsgemeinschaften zu schulischen wie häuslichen Erziehungsfragen, an gemeinschaftsfördernden Aktivitäten wie Eltern- und Lehrerchor, an „Nähtuben“ für Eltern und Kinder, selbstverständlich an der Vorbereitung von Schulveranstaltungen; ebenso unterstützten sie einen Elternverein mit zeitweise weit über 450 Mitgliedern, dem zwar die Einrichtung eines Landschulheims nicht gelang, der aber eine Reihe anderer Projekte der Schule finanziell ermöglichte.²⁶⁸

„Schulklasse“ als Gemeinschaft der Kinder konstituierte sich wiederum ohne jeden Zwang; es gab altersgemischte und altershomogene Gruppen, solche nur aus Jungen oder Mädchen und gemischte Gruppen, wobei ein Gruppenwechsel für die Kinder möglich war. Angestrebt wurde, ganz im Sinne des Einheitsschulgedankens, „daß *alle* Kinder, die ‚Begabten‘ und ‚Unbegabten‘, während ihrer ganzen Schulzeit eine *Einheit* bilden, die durch keinerlei äußere Maßnahmen getrennt werden dürfte“²⁶⁹. Der Betonung des Gemeinschaftsgedankens entsprechend verfolgte die Schule ein „striktes Klassenlehrerprinzip, das in seinem Ideal ein Lehrer für alle Fächer über die gesamten acht Jahre bedeutet[e]“²⁷⁰. Dabei fungierte der Lehrer nicht als eine qua Amt Respekt einfordernde Autoritätsperson, die der Klasse gegenübersteht, sondern hatte seinen Platz – als „Lehrer-Kamerad“²⁷¹ –

Ersten Weltkrieg mit der Sozialdemokratie sympathisierten, sich in der fortschrittlichen Hamburger Lehrerorganisation der „Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens“ wie auch in der Jugendschriftenbewegung engagierten, von der Oberschulbehörde diszipliniert wurden, sich für die Einrichtung einer Versuchsschule in Hamburg einsetzten und in der Weimarer Republik, inzwischen als Mitglieder der SPD, Träger der Schulreform waren. Johannes Gläser wurde vor allem durch die von ihm herausgegebene Anthologie „Vom Kinde aus. Arbeiten des Pädagogischen Ausschusses der Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens zu Hamburg“ (Hamburg/Braunschweig 1920) bekannt. – Vgl. zur *Biographie von Lottig*: G. Wilkending, Volksbildung und Pädagogik „vom Kinde aus“. Eine Untersuchung zur Geschichte der Literaturpädagogik in den Anfängen der Kunsterziehungsbewegung, Weinheim/Basel 1980, S.364; R. Lehberger, Lottig, William, in: F. Kopitzsch/D. Brietzke (Hg.), Hamburgische Biografie. Personalexikon, Bd. 2, Hamburg 2003, S.263f.

265 K. Hoffmann, Das Wirklichkeitsbild der neuen Schule, in: Das Werden Zeitalter 6(1927), S.149-160, Zitate S.155f., 154.

266 Ebd., S.159.

267 Berichte der hamburgischen Versuchs- und Gemeinschaftsschulen 1921, o.O. o. J. [1921], S.1.

268 Vgl. Rödler, a.a.O. (Anm. 262), S.170ff.

269 Hoffmann, Wirklichkeitsbild, a.a.O. (Anm. 265), S.153.

270 Rödler, a.a.O. (Anm. 262), S.218.

271 Die Charakterisierung der Lehrerrolle als „Lehrer-Kamerad“ stammt aus der erstmals 1936 publizierten Dissertation von J. R. Schmid, die 37 Jahre später unter dem Titel: „Freiheitspädagogik. Schulreform und Schul-

inmitten der Schüler und wurde von ihnen als Freund und Mitglied der Gruppe wahrgenommen. In Weiterentwicklung von Arbeitsschulmethoden der Vorkriegszeit und in der Konsequenz des Gemeinschaftsgedankens wurde die Klasse nicht nur als Lebens-, sondern auch als Arbeitsgemeinschaft verstanden, „die sich – unter Führung und Anregung des Lehrers [aber ohne von ihm vorgegebenen Plan] – Fragen stellt, Aufgaben sucht und bearbeitet“, wobei „Phasen der Einzel- und Kleingruppenarbeit mit gemeinschaftlichen Stunden“ wechselten, „ein Großteil der Arbeit ... erfahrungsorientiert“ war und „Musizieren, Zeichnen, Theaterspielen, Modellieren und Experimentieren ... einen hohen Stellenwert“ besaßen.²⁷² Zeugnisse, ja selbst „jeder schriftliche Bericht über die Kinder überhaupt“ wurde abgelehnt, weil sie bei „den aufwachsenden Kindern dieses Gefühl der Zusammengehörigkeit und des Mitfühlers ... zerreißen“ könnten; an ihre Stelle trat „immer wieder der persönliche Verkehr und Meinungsaustausch zwischen Lehrern und Eltern“.²⁷³

Die völlige Außerkraftsetzung herkömmlicher Normen und Funktionen von Schule stieß nicht nur auf Unverständnis und Kritik in Wirtschaftskreisen der konservativen Öffentlichkeit, sondern führte auch zur Verunsicherung der eigenen Elternschaft bezüglich des Leistungsvermögens ihrer Kinder. Eine Untersuchungskommission der Oberschulbehörde erkannte zwar „das auf offenem Vertrauen und Selbstregulierung der Schüler basierende pädagogische Klima an der Schule“²⁷⁴ durchaus an, konstatierte jedoch zugleich Leistungsdefizite im Vergleich zum Regelschulsystem. Zu Jahrgangsklassen und Lehrplänen der öffentlichen Schulen zurückzukehren, potentielle „Hilfsschüler“ abzuschulen, wie es die Kommission vorschlug, lehnten Kollegium und Elternschaft jedoch ab. Als die Anmeldezahlen immer weiter zurückgingen, gab die Schule

1930 ihren Versuchsstatus auf, führte aber die verbleibenden Klassen noch als Versuchsklassen zum Schulabschluss.

Auf anderen Grundlagen, nämlich dem Geist der Jugendbewegung, basierte die Schule *Breitenfelder Straße*. Im Unterschied zur Schule am Berlinertor, wo die Motivation zur Gründung einer Versuchsschule bei zumindest einem Teil der Lehrer aus der langjährigen Mitarbeit im „Pädagogischen Ausschuß“ herrührte, d.h. um die Arbeitsschul- und die „Bewegung vom Kinde aus“ reformpädagogisch zentriert war, sammelte sich das Kollegium der Schule an der Breitenfelder Straße um eine Gruppe „revolutionär gesinnter, freideutsch fühlender“²⁷⁵ Lehrer, zu denen an führender Stelle die durch Gustav Wyneken beeinflussten, „als jugendbewegte revolutionäre Schwarmgeister“²⁷⁶ charakterisierten „Lehrerliteraten“²⁷⁷ Fritz Jöde (1887–1970), Friedrich Schlünz (1887–1933) und Max Tepp (1891–1975)²⁷⁸ gehör-

275 Rödler, a.a.O. (Anm. 262), S.224.

276 U. Sandfuchs, Kurt Zeidlers „Wiederentdeckung der Grenze“ zwischen Reformpädagogik und Gegenwart, in: Zeidler, Wiederentdeckung. Nachdruck, a.a.O. (Anm. 229), S.103–136, Zitat S.113.

277 Oelkers, Reformpädagogik 2005, a.a.O. (Anm. 6), S.308, Anm. 97.

278 Fritz Jöde hat vor allem in der Jugendmusikbewegung eine wichtige Rolle gespielt (→ Beitrag: Musik); von Friedrich Schlünz, der sich, „als sich 1933 abzeichnete, daß die ‚nationalsozialistische Machtergreifung‘ nicht mehr abzuwenden sei“, das Leben nahm, stammen aus der ersten Versuchsschulzeit verschiedene, lebensphilosophisch begründete Schriften „wider die Schulreform“ und das gesamte „System“ Schule (vgl. K. Zeidler, Pädagogischer Reisebericht durch acht Jahrzehnte, Hamburg 1975, S.40; F. Schlünz, Die Entfesselung der Seele. Absage an die vorrevolutionäre Gesellschaft und ihr Bildungswesen, Hamburg 1919; ders., Von der wesentlichen Haltung. Wider die Schulreform, Hamburg 1920); Max Tepp verweigerte aus Gewissensgründen den Beamteneid, wurde deshalb 1923 aus dem Schuldienst entlassen und emigrierte 1924 nach Südamerika, wo er in Argentinien und in Chile an deutschen Schulen tätig war, u.a. von 1948–1956 die aufgrund ihres antifaschistischen Engagements und ihrer reformpädagogischen Prägung bekannt gewordene Pestalozzi-Schule in Buenos Aires (vgl. Kap. 8) leitete. Während seiner jugendbewegten Zeit im „Wendekreis“ hat er verschiedene Tanzbücher („Knabentänze“), später zahlreiche Jugendbücher publiziert (vgl. zur Biographie: H. Schnorbach, Für ein „anderes Deutschland“. Die Pestalozzischule in Buenos Aires, 1934–1958, Frank-

revolution in Deutschland 1919–33“ (Reinbek 1973) als Taschenbuch wieder aufgelegt wurde; zur Lehrerrolle ebd., S.32ff.; vgl. Rödler, a.a.O. (Anm. 262), S.203ff.

272 Rödler, a.a.O. (Anm. 262), S.218f.

273 Hoffmann, Wirklichkeitsbild, a.a.O. (Anm. 265), S.153.

274 Lehberger, „Schule als Lebensstätte der Jugend“, a.a.O. (Anm. 262), S.36.

ten, von denen allerdings Schlünz der Versuchsschule bereits vor deren Start eine Absage erteilte. Alle drei hatten vor 1914 ein Lehrerseminar besucht, waren nach dem Krieg führend beteiligt an der Gründung des „Wendekreises“ und gaben von 1919 bis 1921 eine eigene Zeitschrift, „Die Wende“, heraus; danach wurde die Schule auch als „Wendeschule“ bezeichnet.²⁷⁹

Wie in der Schule Berlinertor galt auch hier „als erste Vorbedingung die Befreiung von jedem Stunden- und Lehrplan und von jedem Soll-Stoff“.²⁸⁰ Im Unterschied zur Schule Berlinertor gelang es den Lehrern an der Breitenfelder Straße jedoch nicht, zu einem konzeptionellen Konsens zu gelangen, zumal man die Eltern, wiederum im Unterschied zur Schule Berlinertor, weitgehend außen vor ließ. Der mit seiner Schrift „Die Wiederentdeckung der Grenze“ als Kritiker der Gemeinschaftsschulen bekannt gewordene Kurt Zeidler (1889-1982)²⁸¹ – von Anfang an als

Lehrer, seit 1921 als Leiter an der Schule tätig – spricht von einem „Haufen von Individualisten“, der „noch kein Team“ macht.²⁸² So kam es schon bald zu größeren „Abwanderungswellen“; allein in den ersten beiden Jahren verließen 15 Lehrkräfte die Schule, unter ihnen Tepp und Jöde, sowie mit ihnen der „Teil des Kernkollegiums ...“, der das radikale Konzept der Entschulung vertrat.²⁸³ Bereits mit Zeidlers Übernahme der Leitung begann die Schule, einen zunehmend pragmatischen Kurs zu steuern, orientierte sich an Richtlinien und Stundentafeln des Regelschulwesens, erteilte Zeugnisse und bekannte sich selbst zum Sitzenlassen schwacher Schüler. In dem Bericht über eine Visitation der Schule von 1926 spricht der visitierende Schulrat gleich zu Beginn davon, „daß die Breitenfelder Straße keine Versuchsschule [sei], etwa in dem Sinne, wie ihn die öffentliche Meinung prägt“;²⁸⁴ aber erst 1930 gab die Schule ihren Versuchsschulstatus offiziell zurück und beantragte „die Wiedereingliederung als normale Bezirksschule“.²⁸⁵

Am „erfolgreichsten“ waren letztlich die in Arbeitervierteln gelegenen Versuchsschulen *Telemannstraße* und *Tieloh-Süd*, die ihre Reformansätze im Rahmen überkommener schulischer Strukturen, wenn man so will, mit Augenmaß für das Machbare, erprobten und die Elternschaft hinter sich wussten. Beide begannen ihre Arbeit unter der Leitung herausragender Reformpädagogen der Vorkriegszeit, in der Telemannstraße mit dem 1921 zum Leiter der Hamburger Schulbehörde ernannten *Carl Götze* (1865-1947),²⁸⁶ in Tieloh-Süd dem im selben Jahr zum Stadtschulrat der neuen Gemeinde Groß-Berlin berufenen *Wilhelm Paulsen* (1875-1943),²⁸⁷ darüber hinaus ver-

furt/M. 1995, S.279; Zeidler, Pädagogischer Reisebericht, a.a.O., S.40f.)

279 Vgl. zu Wendekreis und Wendeschule: Oelkers, Reformpädagogik 2005, a.a.O. (Anm. 6), S.308ff.

280 Berichte der hamburgischen Versuchs- und Gemeinschaftsschulen 1921, a.a.O. (Anm. 267), S.5.

281 Auch *Zeidler*, in Hamburg geboren, hatte bereits vor 1914 das Lehrerseminar besucht, vielfältige Kontakte zur Jugendbewegung, zur Kunsterziehungsbewegung wie zur reformorientierten Volksschullehrerschaft geknüpft bzw. sich dort engagiert. 1929 wurde er zum Vorsitzenden der „Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens“ gewählt, 1930 zum Schulrat ernannt, 1933 – als Mitglied der SPD – zum Lehrer degradiert; nach 1945 beteiligte er sich am Wiederaufbau des Hamburger Schulwesens. Vgl. zur Biographie: Zeidler, Pädagogischer Reisebericht, a.a.O. (Anm. 278). „Die Wiederentdeckung der Grenze. Beiträge zur Formgebung der werdenden Schule“, a.a.O. (Anm. 229) ist erstmals 1926 im Eugen Diederichs-Verlag, Jena, erschienen und – wie der Verfasser im Vorwort betont – „aus nun bald siebenjähriger praktischer Arbeit an einer Hamburger Versuchsschule [eben der Versuchsschule in der Breitenfelder Straße] hervorgegangen“ (S.1). Während das Buch führenden konservativen Universitäts-Pädagogen wie Eduard Spranger, Georg Kerschensteiner und Theodor Litt „aus der Seele gesprochen“ war (Zeidler, Pädagogischer Reisebericht, a.a.O., Anm. 278, S.67), blieb das Echo auf Seiten der Reformier geteilt. Kritisiert wurde vor allem, dass Zeidler von seinen Erfahrungen an *einer*, dazu ausgesprochen problematischen Reformschule auf alle anderen schließt, ohne diese

wirklich zu kennen (vgl. W. Lottig Sohn, Das Zerrbild der neuen Schule, in: Das Werdende Zeitalter 6, 1927, S.141-148); → Beitrag: Macht und Grenzen der Erziehung.

282 Zeidler, Pädagogischer Reisebericht, a.a.O. (Anm. 278), S.50.

283 Rödler, a.a.O. (Anm. 262), S.232.

284 Ebd., S.234.

285 Zeidler, Pädagogischer Reisebericht, a.a.O. (Anm. 278), S.63.

286 Vgl. zur *Biographie*: Wilkening, a.a.O. (Anm. 264), S.349f.

287 *Wilhelm Paulsen*, geboren im schleswig-holsteinischen Norderbrarup, war seit 1910 Schriftleiter der „Pädagogi-

fügten sie über eine Reihe hervorragender Fachdidaktiker wie *Wilhelm Lamszus* (1881-1965)²⁸⁸ als Deutschdidaktiker in Tieloh-Süd. Als charakteristisch für die Schule *Telemannstraße* gilt einerseits das Festhalten „an tradierten Momenten des Schulbetriebs (Klassenprinzip, Studententakt, Unterricht in allen Fächern – einzige Ausnahme: Religion wurde durch Lebenskunde ersetzt)“, andererseits „eine neue Durchformung ... dieser Strukturen quasi von innen“ (Schüler selbsttätigkeit, Arbeitsprinzip, Anfangsunterricht als Gesamtunterricht, fachübergreifende Projekte in den höheren Klassen, wahlfreie zusätzliche Kurse).²⁸⁹ Die Idee der Gemeinschaftsschule kam in der *Telemannstraße* in einer besonders intensiven Kooperation von Schule und Elternhaus zum Ausdruck. Als „Aktivitäten und Organisationsformen der Elternschaft“ werden – neben Klassen- und Gesamtelternabenden (Letztere mit reichhaltigem *inhaltlichem* Programm) – u.a. hervorgehoben: „Hilfestellung bei der Ausstattung der Schule, Elternchor, Tanz- und Werkgruppen, Elternbibliothek, ... Elternzeitung ..., Landheimausschuß ..., monatliche Elternwanderungen ... sowie ... der Verein ‚Schulgemeinde Telemannstraße‘, dem fast 100% aller Eltern der Schule angehörten.“²⁹⁰ Die öffentliche Anerkennung dieser Schule lässt sich nicht zuletzt daran ablesen, dass bis zu ihrem Ende 1933 jedes Jahr viele Anmeldungen interes-

sierter Eltern aus anderen Stadtteilen aufgrund des großen Zulaufs aus dem eigenen Einzugsbezirk nicht zum Zuge kommen konnten.

Berliner Lebensgemeinschaftsschulen

Nach Hamburger Vorbild²⁹¹ entstanden Gemeinschaftsschulen in anderen Städten, z.B. in Bremen,²⁹² Magdeburg,²⁹³ Frankfurt/M.,²⁹⁴ Gera,²⁹⁵ Leipzig,²⁹⁶ Dresden,²⁹⁷ Dresden-Hellerau,²⁹⁸

291 Mehrfach belegt sind Besuche an Hamburger Gemeinschaftsschulen von Repräsentanten geplanter oder bereits laufender Versuchsschulen an anderen Orten; vgl. für *Chemnitz*: Poste, Schulreform in Sachsen, a.a.O. (Anm. 173), S.384f.; für *Magdeburg*: R. Bergner, Magdeburger Schulversuche mit Berthold Ottos Schulkonzept zur Zeit der Weimarer Republik, in: Amlung u.a., a.a.O. (Anm. 123), S.158-184, hier S.167.

292 Vgl. H. Scharrelmann, Unsere Bremer Gemeinschaftsschule, in: Hilker, Deutsche Schulversuche, a.a.O. (Anm. 253), S.252-261; Berichte Ch. Paulmann, F. Aevermann, F. Heege in: Karsen, Die neuen Schulen, a.a.O. (Anm. 250), S.123-147; U. M. Nitsch/H. Stöcker, „So zeichnen wir nicht nach irgendeiner muffigen Methode ...“. Aus der Praxis ästhetischer Erziehung an den Bremer Arbeits- und Gemeinschaftsschulen in der Weimarer Zeit, in: Amlung u.a., a.a.O. (Anm. 123), S.137-157; T. Rülcker, Die Bremer Versuchsschulen als Erprobungsfeld der Demokratie, in: H. Neuhäuser/T. Rülcker (Hg.), Demokratische Reformpädagogik, Frankfurt/M. 2000 (beide mit weiterführenden Literaturhinweisen).

293 Vgl. als *zeitgenöss. Berichte*: M. Behrens, Die Magdeburger Versuchsschule, in: Karsen, Die neuen Schulen, a.a.O. (Anm. 250), S.105-114; F. Rauch (Hg.), *Aus Arbeit und Leben der Magdeburger Versuchsschule*, Osterwieck/H. 1927; *Überblick*: Bergner, Magdeburger Schulversuche, a.a.O. (Anm. 291), S.158-184; *ausführlicher* zu politischen Rahmenbedingungen, Berthold-Otto-Rezeption und Versuchsvolksschule am Sedanring: ders., Die Berthold-Otto-Schulen in Magdeburg. Ein vergessenes Kapitel reformpädagogischer Schulgeschichte von 1920 bis 1950, Frankfurt/M. 1999.

294 Zu denken ist hier an die Röderberg-Versuchsvolksschule, vgl. Frieb, a.a.O. (Anm. 251), S.88ff., 93ff. u.ö.

295 Vgl. als *zeitgenöss. Bericht*: Die Geraer Gemeinschaftsschule. Skizzen aus ihrem Leben. Gezeichnet von einem Kreis ihrer Angehörigen und Freunde, hg. v. Schulverein der Gemeinschaftsschule Gera e.V., Gera 1925.

296 Vgl. Ph. Schönherr, Vom Werden und Wachsen der Leipziger Versuchsschule (54. Volksschule), in: Hilker, Deutsche Schulversuche, a.a.O. (Anm. 253),

schen Reform“, des Organs der kritischen Hamburger Volksschullehrerschaft, und engagierte sich in der Versuchsschulfrage vor und nach dem Ersten Weltkrieg in Hamburg. Seit 1921 Stadtschulrat in Berlin. Allerdings verlor er sein Amt aufgrund der ungünstigen politischen Konstellation bereits 1924 wieder. 1929 erhielt er eine Professur für praktische Pädagogik an der TH Braunschweig, von der er 1932 durch den NSDAP-Volkbildungsminister Klagges enthoben wurde, und zwar ohne Ruhegehalt, so dass er von der Unterstützung durch seine Verwandten leben musste. Vgl. zur Biographie: Radde, Fritz Karsen, a.a.O. (Anm. 188), S.335f.; Stöhr, a.a.O. (Anm. 164), Bd. 2, S.34f.; R. Lehberger, Wilhelm Paulsen, in: Kopitzsch/Brietzke, a.a.O. (Anm. 264), Bd. 1, Hamburg 2001, S.231f.

288 Vgl. zur *Biographie*: Wilkending, a.a.O. (Anm. 264), S.359f.; → Beiträge: Friedensbewegung; Sprache und Literatur.

289 Lehberger, „Schule als Lebensstätte der Jugend“, a.a.O. (Anm. 262), S.39.

290 Lehberger, „Das Lebendigwerden der Kinder im Schulleben“, a.a.O. (Anm. 262), S.277.

Chemnitz²⁹⁹ und Berlin³⁰⁰. Voraussetzung für die Gründung war in aller Regel eine sozialistische Regierung oder Koalition in den entsprechenden Ländern und Kommunen in den ersten Jahren der Republik. Im Falle *Berlins* lässt sich die Verbindung zu Hamburg an der Person eines der angesehensten Hamburger Reformers, Wilhelm Paulsen, festmachen, der im Januar 1921 das Amt des Stadtschulrates für Groß-Berlin übernahm und gleich nach Amtsantritt mit seinen „Leitsätzen zum inneren und äußeren Aufbau unseres Schulwesens“³⁰¹ in der bildungspolitisch und pädagogisch interes-

sierten Berliner Öffentlichkeit für die Grundsätze der Hamburger Versuchsschulen zu werben begann. Schon früh zeichnete sich ab, dass sich dafür die offiziell als „Sammelschulen“, im Volksmund als „Weltliche Schulen“ bezeichneten Volksschulen anboten, in denen die nach Art. 149, Abs. 2 WRV vom Religionsunterricht abgemeldeten Schüler und Schülerinnen zusammengefasst worden waren.³⁰² Sie lagen oft in den Arbeiterhochburgen, beruhten sowohl für Schüler- als auch Lehrerschaft auf dem Freiwilligkeitsprinzip und weckten bei vielen jüngeren Lehrkräften wie bei Teilen der Elternschaft Interesse an einer weitergehenden Schulreform. Aufgrund der doppelten Abhängigkeit der Berliner Schulpolitik von dem für die Berliner Schulen zuständigen Provinzialschulkollegium wie auch dem preußischen Kultusministerium – das eine eher bürgerlich-konservativ, das andere zumeist bürgerlich-liberal orientiert – erreichte Paulsen erst im Frühjahr 1923 die, widerruflich erteilte, Genehmigung zur Umwandlung von neun „weltlichen“ Schulen in „Lebensgemeinschaftsschulen“, so die Bezeichnung des neuen Reformschultyps in Berlin, davon je drei in den Arbeiterbezirken Neukölln und Lichtenberg. Veränderte Mehrheitsverhältnisse im Berliner Magistrat führten schon im September 1924 zur Abwahl Paulsens als Stadtschulrat; es blieb schließlich bei elf Versuchsschulen bis zum Jahr 1930, allerdings mit starker Ausstrahlung auf die mehr als 40 anderen „weltlichen“ Schulen.

Anders als in Hamburg, wo die vier Versuchsvolksschulen *unterschiedliche* Konzepte hatten, erhielten die Berliner *einheitliche* „Richtlinien und Grundsätze“³⁰³. Sie folgten im Wesentlichen

S.205-220; Poste, Schulreform in Sachsen, a.a.O. (Anm. 173), S.372-384.

297 Vgl. Gemeinschaftsbericht: Die Dresdner Versuchsschule, in: Hilker, Deutsche Schulversuche, a.a.O. (Anm. 253), S.232-251; G. Schwenzer, Die Dresdener Versuchsschule, in: Karsen, Die neuen Schulen, a.a.O. (Anm. 250), S.114-123; B. Poste, Reformpädagogik und Schulreform in Dresden zur Zeit der Weimarer Republik, in: Pehnke, Sächsische Reformpädagogik, a.a.O. (Anm. 80), S.89-106; U. Amlung, Reformpädagogische Versuchsschulen in Dresden in der Zeit der Weimarer Republik, in: Dresdner Hefte 27(2009)1, S.16-35 (letztere beide mit weiterführenden Literaturhinweisen).

298 Vgl. M. Nitzsche, Die Volksschule zu Hellerau, in: Hilker, Deutsche Schulversuche, a.a.O. (Anm. 253), S.277-291; Th. Nitschke, Die Gartenstadt Hellerau als pädagogische Provinz, Dresden 2003, S.59-71.

299 Vgl. M. Uhlig, Versuchsschule Humboldtschule M., Chemnitz, in: Hilker, Deutsche Schulversuche, a.a.O. (Anm. 253), S.292-302; A. Pehnke, Zur Geschichte einer dreimal vertanen Chance für eine sächsische Reformpädagogik-Hochburg, die Chemnitzer Humboldtschule, in: ders., Sächsische Reformpädagogik, a.a.O. (Anm. 80), S.107-151.

300 Vgl. *als zeitgenöss. Darstellungen*: F. Karsen, Die Entstehung der Berliner Gemeinschaftsschulen, in: ders., Die neuen Schulen, a.a.O. (Anm. 250), S.160-181; Nydahl, Das Berliner Schulwesen, a.a.O. (Anm. 252), S.52-61; als *Überblicksdarstellungen*: W. Richter, Berliner Schulgeschichte. Von den mittelalterlichen Anfängen bis zum Ende der Weimarer Republik, Berlin 1981, S.126-135; G. Radde, Schulreform in Berlin am Beispiel der Lebensgemeinschaftsschulen, in: Amlung u.a., a.a.O. (Anm. 123), S.89-106 (mit weiterführenden Literatur- und Quellenhinweisen); ders., Ansätze eines Kursunterrichts an Berliner Lebensgemeinschaftsschulen während der Weimarer Zeit, in: Keim, Kursunterricht, a.a.O. (Anm. 104), S.177-193.

301 Zuerst in: Pädagogische Reform 44(1920), S.335f., wieder abgedruckt in: Karsen, Entstehung, a.a.O. (Anm. 300), S.162ff.

302 Vgl. N. Ebert, Zur Entwicklung der Volksschule in Berlin in den Jahren 1920-1933 unter besonderer Berücksichtigung der Weltlichen Schulen und der Lebensgemeinschaftsschulen, Paed. Diss. Humboldt-Universität Berlin 1990 (unveröffentl.). – Ebert beschreibt am Beispiel der ersten weltlichen Volksschule Preußens in Berlin-Adlershof den mühseligen Prozess des Genehmigungsverfahrens (S.45ff.). Vgl. zu den *rechtlichen Grundlagen*: F. Theegarten (Hg.), Sammelklassen und Sammelschulen für die nicht am Religionsunterricht teilnehmenden Kinder. Zusammenstellung der einschlägigen Ministerialerlasse (zuerst 1926), Berlin 1927².

303 Richtlinien und Grundsätze, nach denen die Versuchsschulen (Lebensgemeinschaftsschulen) einzu-

den zitierten „Leitsätzen“, befreiten von verbindlichen Lehr- und Stoffplänen wie von festen Stundenplänen, trafen allerdings bestimmte Festlegungen bezüglich vorgeschriebener Stundenzahl und zu erreichender Bildungsziele nach vier, sechs und acht Jahren. Vermutlich war das überhaupt die Voraussetzung für ihre Genehmigung, dürfte aber auch Paulsens negativer Erfahrung mit Hamburger Schulkonzepten ohne jede Festlegung entsprochen haben. Innerhalb dieser Rahmenbedingungen entwickelten sich freilich auch die Berliner Gemeinschaftsschulen unterschiedlich, bildeten vor allem verschiedenartige, von den sie prägenden Lehrerpersönlichkeiten abhängige Schulprofile aus, wie eindrucksvoll das Beispiel der drei Neuköllner Lebensgemeinschaftsschulen³⁰⁴ zeigt.

Alle drei gingen aus dem Schulenzentrum *Rüttilschule*³⁰⁵ hervor, wo mehrere Reformschulen untergebracht waren. Seit 1920 wirkte hier der der Hamburger Reformbewegung nahestehende *Adolf Jensen* (1878-1965).³⁰⁶ Bereits vor

Versuchsschulbeginn 1923 übte er mit seiner auf die Entwicklung kreativer und künstlerischer kindlicher Fähigkeiten gerichteten, als „Erlebnis- und Ausdruckspädagogik“³⁰⁷ bezeichneten Unterrichtsweise Einfluss auf eine Reihe damals neu an die Schule gekommener jüngerer Lehrer aus, die das Kernkollegium der im rechten Flügel der Rüttilschule untergebrachten Lebensgemeinschaftsschule bildeten. Doch gab es innerhalb der Schule auch Kritik an Jensens erlebnispädagogischem Konzept; im Oktober 1923 spaltete sich ein Teil der Lehrerschaft mit ihren Schülergruppen von Jensens Schule ab und gründete eine weitere Lebensgemeinschaftsschule in einem in der Nähe gelegenen Schulgebäude in der damaligen Kaiser-Friedrich-Straße, der heutigen Sonnenallee. Die Pädagogik dieser Schule orientierte sich an dem bald auch zum Schulleiter gewählten *Günther Casparius* (1895-1973),³⁰⁸ der setzte „didaktische Akzente in den Bereichen Erdkunde, Biologie, Physik, Chemie, Photographie und Werken“³⁰⁹ und erhob „das Erkennen und die Methoden des Erkenntniserwerbs zum leitenden Motiv [seiner] Gemeinschaftsschulpädagogik“³¹⁰. Schließlich befand sich im linken Flügel der Rüttilschule eine dritte Lebensgemeinschaftsschule, deren pädagogisches Konzept ganz wesentlich von *Wilhelm Wittbrodt* (1878-1961)³¹¹ mitgestaltet wurde. Sie hatte eine sowohl naturwissenschaftlich-technische als auch gesellschaftlich-soziale Ausrichtung; dies belegen einerseits die zahlreich angebotenen Arbeitsgemeinschaften etwa „für Küchen-Chemie, für Naturwissenschaften, Werkstättenarbeit, Zeichnen und Kunstschrift“, andererseits die von den Schülern zu bearbeitenden Aufgabenstellungen mit sozialen Bezügen, vielfach „von der sozialen Situation der Kinder“ ausgehend, häufig verbun-

richten sind. Anlage zur Verfügung des Provinzial-schulkollegiums vom 8.6.1923, in: Karsen, Entstehung, a.a.O. (Anm. 300), S.177ff.

304 Vgl. G. Radde, Lebensstätten der Schüler – Neuköllner Lebensgemeinschaftsschulen als Beispiel der Berliner Schulreform, in: ders. u.a., Schulreform – Kontinuitäten und Brüche, a.a.O. (Anm. 225), Bd. 1, S.93-101; V. Hoffmann, Die Rüttilschule – Entwicklung und Auflösung eines staatlichen Schulversuchs, in: ebd., Bd. 1, S.118-129.

305 Vgl. *grundlegend* V. Hoffmann, Die Rüttilschule – zwischen Schulreform und Schulkampf – (1908-1950/51), im Selbstverlag o.O. o.J. [1991]; als Versuch einer Neuinterpretation der von Hoffmann gesammelten und ausgewerteten Quellen: Benner/Kemper, Theorie und Geschichte, a.a.O. (Anm. 135), S.238-267; dazu die Quellen in: dies., Quellentexte, a.a.O. (Anm. 262), S.351-401.

306 Vgl. zur *Biographie*: W. Korthaase, Adolf Jensen (1878-1965), in: Radde u.a., Schulreform – Kontinuitäten und Brüche, a.a.O. (Anm. 225), Bd. 2, S.211-215; Jensen ist vor allem durch seine zusammen mit Wilhelm Lamszus verfassten deutsch- und literaturdidaktischen Schriften wie „Unser Schulaufsatz – ein verkappter Schundliterat“ bekannt geworden; vgl. A. Jensen/W. Lamszus, Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat. Ein Versuch zur Neugründung des deutschen Schulaufsatzes für Volksschule und Gymnasium (zuerst 1910), Hamburg/Berlin 1911²; → Beitrag: Sprache und Literatur.

307 So Radde, Schulreform in Berlin, a.a.O. (Anm. 300), S.97.

308 Vgl. zur *Biographie*: N. Ebert, Günther Casparius (1895-1973), in: Radde u.a., Schulreform – Kontinuitäten und Brüche, a.a.O. (Anm. 225), Bd. 2, S.195f.

309 Radde, Schulreform in Berlin, a.a.O. (Anm. 300), S.98.

310 Radde, Lebensstätten der Schüler, a.a.O. (Anm. 304), S.97.

311 Vgl. zur *Biographie*: V. Hoffmann/R. Rogler, W. Wittbrodt (1878-1961), in: Radde u.a., Schulreform – Kontinuitäten und Brüche, a.a.O. (Anm. 225), Bd. 2, S.251f.

den mit „kleinen Studiengängen, vor allem aber im Zusammenhang mit den Klassenfahrten“³¹².

Charakteristika Weimarer Gemeinschaftsschulen

Der reformpädagogische Charakter aller Weimarer Gemeinschaftsschulen dürfte durch eine Reihe nahezu identischer, freilich in ihrer Ausprägung von Schule zu Schule variierender Elemente gewährleistet worden sein. Zentrale Bezugsgrößen der meisten Schulen waren die „Schulgemeinde“ als Gesamtheit von Schülern, Lehrern und Eltern, deren „Leben“ mit Unterstützung und vielfältigen Aktivitäten der Elternschaft gefüllt wurde, und die „Lebensgemeinschaften“ der Kinder und Jugendlichen als Stätten gemeinschaftlichen Lebens wie Arbeitens anstelle der herkömmlichen Klassen. Deren Umgestaltung vollzog sich rein äußerlich z.B. durch Anordnung der damals vielfach üblichen Schülerbänke in Hufeisenform, die Ausschmückung der Klassen durch Blumen und Bilder, den möglichen Wechsel von Schülern zu Lehrern ihres Vertrauens, die Lockerung der Verkehrsformen zwischen Lehrern und Schülern, nach außen hin sichtbar durch das wechselseitige Du oder die individualisierende Namengebung von Klassen.³¹³ Zum gemeinschaftsbildenden Charakter trug zweifellos der Verzicht auf Zensuren, auf das Sitzenbleiben und auf jegliche Form der Demütigung von Schülern bei, etwa durch die noch weit verbreitete Prügelstrafe. Zwar galt die gemeinsame Erziehung der Geschlechter als selbstverständlicher Bestandteil gemeinschaftsbildender Erziehung, doch gestaltete sie sich in der Praxis oft problematisch, so dass z.B. an den Berliner Lebensgemeinschaftsschulen koedukative und nicht-koedukative Klassen nebeneinander bestanden.³¹⁴ Untersuchungen zur Koedukation in den Reformschulen legen nahe, dass die Geschlechterrollen selbst im Unterricht kaum thematisiert wurden, die koedukative Praxis geschlechtsspe-

zifische Stereotype auf Seiten von Jungen und Mädchen wie von Lehrerinnen und Lehrern nur sehr bedingt veränderte, gleichwohl „indirekt Ansätze zur Emanzipation schuf“³¹⁵ – z.B. die geschlechtsneutrale Wahrnehmung von Fächerangeboten, etwa Werkunterricht von Mädchen, Handarbeit von Jungen – und ein „natürliches, unverkrampftes Miteinander der Geschlechter“³¹⁶ ermöglichte.

So wichtig die Veränderungen im Klassenzimmer wie in der alltäglichen Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern zweifellos gewesen sind, dürfte sich die Entwicklung der Klassen zu Gemeinschaften doch vor allem außerhalb der Schule vollzogen haben: auf Wanderungen in der näheren Umgebung, häufig mehrtägig in landschaftlich und kulturell besonders reizvollen Gegenden Deutschlands, gelegentlich im Ausland, ebenso im Rahmen von kürzeren oder längeren Landschul- oder Jugendherbergsaufenthalten in einer Kombination von Spiel, Sport, kulturellen Aktivitäten und – oft zwanglos aus gemeinsamen Erkundungen sich ergebendem – Unterricht.³¹⁷ Außercurriculare Lernpotentiale enthielten derartige Fahrten und Reisen mit im Vergleich zu heute wesentlich anspruchsloseren Kindern und Jugendlichen zur Genüge:

„Wenn die Kinder den Reiseplan ausarbeiten, die Kosten veranschlagen, die Fahrpreismäßigung erwirken, die Karten besorgen, die Briefe schreiben, die Quartiere ermitteln, in der Scheune ihr Lager sich selbst bereiten, ihre Beeren und Pilze selbst suchen, ihr Essen selbst kochen, ihre Strümpfe selbst stopfen, ihren Rucksack selbst pa-

312 Zitate Radde, Lebensstätten der Schüler, a.a.O. (Anm. 304), S.98.

313 Vgl. als Beispiel Hoffmann, Die Rütlichschule – zwischen Schulreform und Schulkampf, a.a.O. (Anm. 305), S.81ff.

314 Vgl. ebd., S.83f.; K. Hoffmann, Die natürlichste Sache der Welt? Erfahrungen mit der Koedukation, in: Radde u.a., Schulreform – Kontinuitäten und Brüche, a.a.O. (Anm. 225), Bd. 1, S.299-309, Zitat S.303f.

315 I. Hansen-Schaberg, Koedukation und Reformpädagogik. Untersuchung zur Unterrichts- und Erziehungsrealität in Berliner Versuchsschulen der Weimarer Republik, Berlin 1999, S.192; vgl. dies., Koedukation an Berliner Reformschulen in der Weimarer Republik, in: W. Keim/H. Weber (Hg.), Reformpädagogik in Berlin – Tradition und Wiederentdeckung. Für Gerd Radde, Frankfurt/M. 1998, S.61-82; → Beitrag: Frauenbewegung.

316 Hoffmann, Die natürlichste Sache der Welt?, a.a.O. (Anm. 314), S.308.

317 Gelegentlich veranstalteten engagierte Lehrer auch Ferienreisen für „solche Schüler, die besonders erholungsbedürftig waren oder deren Eltern sich auf keinen Fall leisten konnten, ihre Kinder verreisen zu lassen.“ (Hoffmann, Die Rütlichschule – zwischen Schulreform und Schulkampf, a.a.O., Anm. 305, S.198)

cken, den Weg selbst suchen, selbständig ein Ziel erreichen müssen, da gibt es Aufgaben für jeden, die einfach getan werden müssen, weil es sonst nicht weitergeht.“³¹⁸

Um den „Grundsatz, kein Kind zurückzulassen“, realisieren zu können, kümmerten sich Lehrer und Elternvertreter angesichts der durch Inflation, Weltwirtschaftskrise und Arbeitslosigkeit noch gesteigerten Armut vieler Arbeiterhaushalte um Beihilfen, Spenden, Zuschüsse des Schulvereins und/oder Einnahmen aus Schulveranstaltungen bzw. Festen und versuchten, damit den betroffenen Kindern und Jugendlichen so zu helfen, dass ihre Eltern sich nicht als Almosenempfänger von Besserverdienenden abgestempelt sahen.³¹⁹ Wirtschaftliche Not und Armut bildeten überhaupt einen wichtigen Ansatzpunkt sozialer Aktivitäten vieler Schulen, angefangen bei – durch freiwillige Beiträge besser gestellter Eltern unterstützte – Schulspeisungen für Kinder von Erwerbslosen, Sammlungen von Kleidungsstücken, unter Umständen von Müttern in unentgeltlicher Handarbeit ausgebessert und aufbereitet, bis hin zur Bestückung eines Weihnachtsbasars mit von Eltern und Kindern selbstgefertigtem Spielzeug, dessen Verkauf schulischen Projekten zugute kam.³²⁰

Die Unterrichtsgestaltung der „neuen“ Schulen hing zunächst einmal von den jeweiligen Versuchsspielräumen hinsichtlich Einhaltung bzw. Befreiung von Richtlinien, Lehrplänen und Stundentafeln ab, ebenso vom teilweise stark differierenden Selbstverständnis der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer, das – wie in Magdeburg – noch „zwei Jahre nach Versuchsbeginn von traditionellen lehrerzentrierten Lehr- und Lernauffassungen, die ‚vom Kinde aus‘ ablehnten, bis zur Akzeptanz des ‚natürlichen Unterrichts als dem einzig kindgemäßen“ reichen konnten.³²¹ Ähnlich wie in der Hamburger Gemeinschaftsschule Berlinertor dominierte in der von Witt-

brodt geleiteten Neuköllner Rütlschule zumindest in der Anfangsphase letztere Auffassung so stark, dass sich der Unterricht ganz nach spontanen kindlichen Bedürfnissen richtete, bis sich schon bald die Einsicht durchsetzte, „daß die ungehemmte Planlosigkeit nicht funktionierte“ und man deshalb zu festeren Unterrichtsformen, vor allem aber einem „relativ verbindlichen Stundenplan“ zurückkehrte.³²²

Tendenziell orientierten sich alle Gemeinschaftsschulen an reformpädagogischen didaktischen Prinzipien wie Gesamtunterricht, Arbeitsschulmethode und erfahrungsorientiertem Lernen. Ein Großteil des Unterrichts verlief in Form eines ungefächerten Gesamtunterrichts, auf der Unterstufe (Jahrgangsstufen 1-4) mehr oder weniger ausschließlich, auf der Oberstufe (Klassen 5-8) zunehmend eingeschränkt und ergänzt durch Arbeitsgemeinschaften und Kurse. Auf der Unterstufe bedeutete „Gesamt-“ meistens „Gelegenheitsunterricht“³²³, der an Interessen, Erfahrungen und Erlebnissen der Kinder wie gemeinsamen Erkundungen der Klasse anknüpfte, die Selbsttätigkeit von Schülerinnen und Schülern anregen sollte und mit dem Erwerb elementarer Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen verbunden wurde; der Bericht der Humboldt-Versuchsschule in Chemnitz für 1928 nennt beispielsweise als Sachthemen: „Wald, Wiese, Garten, Wetter, Zirkus, Zoo, Unglücksfälle, Krankheiten, Weihnachten und Ostern“.³²⁴ In Magdeburg, wo bereits seit der Vorkriegszeit eine enge Beziehung zu Berthold Otto bestand, verband sich der Gesamtunterricht mit Ottos Vorstellung der „natürlichen Art des Unterrichts“, wobei die an der Magdeburger Versuchsschule „notwendige Orientierung am Lehrplan und der amtlichen Stundentafel ... zu einem Kompromiß gegenüber dem reinen Gesamtunterrichtskonzept bei Berthold Otto“ zwang: „Aus der grundlegenden Idee vom ‚freien geistigen Verkehr‘ wurde

318 Nitzsche, a.a.O. (Anm. 298), S.284.

319 Hoffmann, Die Rütlschule – zwischen Schulreform und Schulkampf, a.a.O. (Anm. 305), S.194ff., Zitat S.194.

320 Vgl. für die Hamburger Gemeinschaftsschule Telemannstraße: Lehberger, „Das Lebendigwerden der Kinder im Schulleben“, a.a.O. (Anm. 262), S.278.

321 Bergner, Die Berthold-Otto-Schulen in Magdeburg, a.a.O. (Anm. 293), S.132.

322 Hoffmann, Die Rütlschule – zwischen Schulreform und Schulkampf, a.a.O. (Anm. 305), S.85.

323 Vgl. zu den Begriffen in zeitgenössischer Sicht: A. Rude, Die Neue Schule und ihre Unterrichtslehre, Bd. 1: Die Neue Schule, Osterwieck-H./Leipzig 1927, S.164ff. (Gesamtunterricht), S.171ff. (Gelegenheitsunterricht).

324 Poste, Schulreform in Sachsen, a.a.O. (Anm. 173), S.389.

das „freie Unterrichtsgespräch“ als praktikabler Kompromiss.³²⁵

Interessanter noch, weil stärker von den allgemeinen Lehrplänen abweichend, sind die vor allem auf den oberen drei Schulstufen (6-8) gefundenen Formen einer Verbindung allgemeinbildenden Gesamtunterrichts in den Lebensgemeinschaften und individueller Förderung im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften und Kursen. Gesamtunterricht auf der Oberstufe konnte (projektartige) Erarbeitung umfangreicherer Themenkomplexe wie „Der arbeitende Mensch in seiner Entwicklung, seiner sozialen Lage und seinem sozialen Streben“ (8. Jahrgangsstufe)³²⁶ bedeuten, wobei Inhalte unterschiedlicher Fächer berücksichtigt, arbeitsunterrichtliche Verfahren angewandt, vielfach auch Kleingruppen zu Einzelaspekten gebildet, dabei „die zugehörigen unabdingbaren sprachlichen, rechnerisch-mathematischen und anderen Techniken ... in besonderen Stunden planmäßig entwickelt und geübt“ wurden.³²⁷ Die praktische Umsetzung eines derartigen Unterrichts variierte von Schule zu Schule, ja von Klasse zu Klasse, „selbst in den einzelnen Kollegien wurde über die Frage des gebundenen oder freien Gesamtunterrichts, über die Notwendigkeit unmittelbarer oder separater Übungen durchaus kontrovers diskutiert“³²⁸, nicht zuletzt dürften auch didaktische Kompetenzen einzelner Lehrer eine Rolle gespielt haben.

Arbeitsgemeinschaften sollten den „Richtlinien und Grundsätzen“ für die Berliner Lebensgemeinschaftsschulen entsprechend „die Allgemeinbildung zur Fachbildung“ weiten und vertiefen, „den besonderen Begabungen und Neigungen der Schüler entsprechend“³²⁹, wobei die Bezeich-

nung „Kurs“ einen gegenüber der Arbeitsgemeinschaft verbindlicheren Charakter signalisierte, Arbeitsgemeinschaften oft eine Vorform von Kursen, gelegentlich eines Kurs- bzw. Kern-Kurs-Systems darstellten.³³⁰ Arbeitsgemeinschaften und Kurse konnten verschiedene Funktionen haben: Fachgebiete des regulären Lehrplans aufzunehmen wie z.B. Geschichte, Erdkunde, Rechnen, Raumlehre, Physik, Biologie; das Lehrangebot um außercurriculare Gegenstände wie Stenographie, Volkswirtschaftslehre, Kunstgeschichte, aber auch Sprachen zu erweitern; musische Fähigkeiten und kulturelle Interessen der Schülerinnen und Schüler anzuregen und zu entfalten, z.B. im Rahmen von Theater-, Chor-, Instrumentalmusik- und Sprechchor-AGs, nicht zuletzt praktische Projekte aller Art zu initiieren.³³¹ Die Angebote der jeweiligen Schulen hingen von Interessen und Befähigungen einzelner Lehrer ab. Wittbrodt z.B. bot in der von ihm geleiteten Rütlichschule regelmäßig Esperanto an, das damals als Verständigungsmittel in der internationalen Arbeiterbewegung eine wichtige Rolle spielte,³³² konnte aber auch dank seiner ausgeprägten physikalisch-technischen Kenntnisse und Interessen eine AG „Wie baue ich mir einen Radioapparat“ als praktisches Projekt durchführen.³³³ So bereichernd Arbeitsgemeinschaften und Kurse für die Schüler waren, bargen ein zu extensives Angebot bzw. unbegrenzte Wahlmöglichkeiten jedoch gleichzeitig auch die Gefahr der Zersplitterung von Interessen, der Überlastung von Schülern³³⁴

330 Vgl. Keim, Kursunterricht, a.a.O. (Anm. 104), Einführung und Kap. II.1 Wahlfreie Kurse Volksschule; Radde, Ansätze eines Kursunterrichts, a.a.O. (Anm. 300).

331 Vgl. Hoffmann, Die Rütlichschule zwischen Schullehre und Schulkampf, a.a.O. (Anm. 305), S.86ff.

332 Vgl. ebd., S.87ff. – Wittbrodt war in der deutschen Sektion des internationalen Arbeiter-Esperanto-Bundes in Leitungsfunktionen aktiv; vgl. auch Hoffmann/Rogler, a.a.O. (Anm. 311).

333 Ebd., S.89.

334 Die Berliner *Lebensgemeinschaftsschule Spandau-Neustadt* bot im Schuljahr 1924/25 ihren oberen drei Jahrgangsstufen neben 18 Wochenstunden Gesamtunterricht, die sich auf täglich drei Stunden verteilten, „bei freier Teilnahme und ohne rechte Beratung durch Lehrer“ 24 zweistündige Fachkurse an, die von Bürgerlichem Rechnen, Raumlehre und Algebra über Kartenlesen, Elektrizitätslehre, Sprachen und Geschichte Span-

325 Bergner, Magdeburger Schulversuche, a.a.O. (Anm. 291), S.167 u. 169.

326 Radde, Ansätze eines Kursunterrichts, a.a.O. (Anm. 300), S.183. – Der Bericht der Humboldt-Versuchsschule in Chemnitz für das Jahr 1928 nennt als behandelte Sachkomplexe auf der Oberstufe u.a.: „Urgeschichte der Menschheit, Hausbau, Straße, Frühling, Chemnitzer Industrie, Ernährungsfragen, Bau des menschlichen Körpers“ (Poste, Schulreform in Sachsen, a.a.O., Anm. 173, S.390).

327 Radde, Ansätze eines Kursunterrichts, a.a.O. (Anm. 300), S.183.

328 Ebd.

329 Richtlinien und Grundsätze, a.a.O. (Anm. 303), S.178.

oder der Schwächung der Klassengemeinschaft.³³⁵

b. Versuchsschulen eigener Prägung

Die Jenaplan-Schule Peter Petersens

Ein wesentliches Merkmal aller in den frühen 1920er Jahren gegründeten Gemeinschaftsschulen war ihr zumindest im Ansatz an den Normen und Werten der Weimarer Verfassung orientierter, tendenziell auf eine soziale Demokratie zielender gesellschaftspolitischer Charakter; nicht zufällig verdankten sie ihre Entstehung großenteils den sozialistischen Parteien und hatten ihr soziales Umfeld überwiegend in Arbeiterhochburgen. Das blieb jedoch nicht so. Die Stadt Frankfurt/M. etwa errichtete im Rahmen des erwähnten Schulvergleichs neben einer Gemeinschaftsschule demokratischen Typs, der Röderbergschule, eine zweite Versuchsschule, die Schwarzbürgerschule, deren Gemeinschaftsvorstellungen eher einer rückwärtsgewandten, antiaufklärerischen und antidemokratischen „Modernisierung“, mithin Ideen der Konservativen Revolution entsprachen.³³⁶ Bekanntestes Beispiel für eine Gemeinschaftsschule letzteren Typs ist die von Peter Petersen Ostern 1924 anstelle der bereits bestehenden „Übungsschule“ an der Jenaer Universität gegründete, mit Mitteln der Hochschule wie Elternbeiträgen finanzierte Versuchs-

schule, die später nach dem ihr zugrundeliegenden Konzept als Jenaplan-Schule bezeichnet worden ist.³³⁷

Peter Petersen (1884-1952)³³⁸ war seit 1909 Lehrer am Hamburger Johanneum, einer berühmten Gelehrtenschule, hatte sich mit Fragen der Schulreform bereits vor dem Ersten Weltkrieg zunächst als Mitglied, ab 1912 als Geschäftsführer des „Bundes für Schulreform“ (seit 1915 „Deutscher Ausschuss für Erziehung und Unterricht“) beschäftigt und in dessen Auftrag 1916 den Sammelband „Der Aufstieg der Begabten“³³⁹ herausgegeben. Offensichtlich stand er in dem Ruf, für Reformen aufgeschlossen zu sein, so dass ihn das auf ein Reformkonzept hinarbeitende Kollegium der Realschule Winterhude, der späteren Lichtwarkschule, 1920 als Schulleiter vorschlug, eine Funktion, die er dann aber wegen des Abschlusses seiner Habilitation nur ca. ein Jahr lang erfolgreich wahrnahm. Als er im Sommer 1923 von Max Greil, dem Volksbildungsminister der zu dem Zeitpunkt noch sozialistischen thüringischen Regierung, zum Nachfolger des Herbartianers Wilhelm Rein auf den vakanten Lehrstuhl für Pädagogik an der Universität Jena berufen wurde, konnte er deshalb als ein der demokratischen Reformfraktion zuzurechnender Erziehungswissenschaftler und reformpädagogisch orientierter, erfahrener praktischer Pädagoge gelten, was ihm in der Anfangszeit den Widerstand von Reformgegnern eintrug, zumal nach erfolgter Reichsexekution gegen die sozialistische Regierung und deren Ablösung durch eine neugewählte bürgerlich-konservative.

Petersens Universitätsschule begann Ostern 1924 zunächst mit einer jahrgangsstufenübergreifenden Grundschulklasse (14 Jungen, 7 Mädchen), ein Jahr später mit drei, die Klassen 1-3, 4-5 und 6-8 zusammenfassenden altersgemischten Gruppen der Jahrgangsstufen 1-8 (40 Jungen,

daus bis zu Vokal- und Instrumentalmusik, Linearzeichnen und Stenographie reichten. Wie der Schulleiter Paul Fechner später selbst berichtet hat, „hätten sich manche Kinder damals ‚bis zu 48 Wochenstunden angesetzt‘“, mit der Konsequenz einer starken Reduktion des Angebotes und präziseren Auflagen bzw. Begrenzungen der Wahlmöglichkeiten in den folgenden Jahren (Radde, Ansätze eines Kursunterrichts, a.a.O., Anm. 300, S.187ff.); vgl. einen ähnlichen Bericht aus der *Hamburger Gemeinschaftsschule Telemannstraße*: Lehberger, „Das Lebendigerwerden der Kinder im Schulleben“, a.a.O. (Anm. 262), S.279.

335 So in der *Hamburger Gemeinschaftsschule Telemannstraße*, wo der „innere Bestand“ der Klassengemeinschaft „durch Überspitzung des Fachlehrertums und der Kursstunden bedroht erschien“; Lehberger, „Das Lebendigerwerden der Kinder im Schulleben“, a.a.O. (Anm. 262), S.279.

336 Vgl. Frieß, a.a.O. (Anm. 251), S.68ff., 129ff., 239ff., 299ff.

337 Vgl. Literaturdokumentation Peter Petersen und der Jenaplan, <http://www.jenaplan-archiv.de/literatur.html> (01.02.2012).

338 Vgl. zur Biographie jetzt am umfassendsten (leider im Umgang mit den Kritikern Petersens tlw. ausgesprochen polemisch): H. Retter, Reformpädagogik und Protestantismus im Übergang zur Demokratie. Studien zur Pädagogik Peter Petersens, Frankfurt/M. 2007; → Beitrag: Politische Parteien.

339 Vgl. Anm. 177.

32 Mädchen).³⁴⁰ Im August 1927 stellte er in Locarno auf der „IV. Internationalen Konferenz des Arbeitskreises für Erneuerung der Erziehung“ das pädagogische Konzept seiner Schule vor, das dort erstmals als „Jena-Plan“ bezeichnet wurde und noch im selben Jahr in gedruckter Form erschien.³⁴¹ Schon 1925 hatte er zusammen mit dem Lehrer des ersten Versuchsjahrs, Hans Wolff, einen ausführlichen Erfahrungsbericht publiziert. Der Titel „Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule“³⁴² wie auch der Hinweis auf vorbereitende Hospitationen Wolffs in Versuchsschulen Leipzigs, Dresdens und Berlins ließen kaum Zweifel an der Nähe von Petersens Schulgründung zu den beschriebenen „neuen“ Schulen. Darauf deuten auch viele reformpädagogische Elemente des Jenaplans hin: die „Schulgemeinde“ als „sich selbst erziehende Gemeinschaft“, die Betonung des Gemeinschaftscharakters der Schulklasse – deshalb als „Gruppe“ bezeichnet –, deren jahrgangübergreifender, koedukativer, begabungsheterogener Charakter, einschließlich Integration sog. Hilfsschüler, weiterhin die Gestaltung des Klassenraumes als „Schulwohnstube“ mit beweglichen „Bauhaus“-Tischen und -Stühlen sowie ein eigener Werkraum für den technisch-künstlerischen Unterricht, nicht zu vergessen Unterrichtsformen wie Gesamtunterricht, Einzel- und Gruppenarbeit und unterschiedliche Formen von Kursen, schließlich die nach (reform-)pädagogischen Gesichtspunkten gestalteten, dem Arbeitsrhythmus des Tages, der Woche und des Trimesters angepassten Arbeitspläne (vgl. Abb. 5).³⁴³

Gleichwohl bestanden von Anfang an deutliche Unterschiede, die weniger einzelne Elemente als solche, als vielmehr die Systematik betreffen, mit der Petersen sie zu einem festen, „möglichst auch lehrbaren und überlieferungsfähigen“ Plan³⁴⁴ zusammengefügt hat, während zu den Kennzeichen der zuvor behandelten Versuchsschulen gerade ihre Offenheit für Weiterentwicklungen gehörte, es allenfalls – wie in Berlin – (sehr allgemein gehaltene) „Richtlinien und Grundsätze“ gab.³⁴⁵ Zur Verbreitung von Petersens „Plan“ trugen neben zahlreichen Publikationen die jährlich von ihm veranstalteten „Pädagogischen Wochen“ bei, ein „wirksames Instrument“, „um bei den Teilnehmern die beabsichtigte Wirkung auszulösen, in der eigenen pädagogischen Wirklichkeit selbst mit dem Jenaplan zu beginnen“³⁴⁶. Tatsächlich konnte Petersen ab 1929 zunächst vor allem in Brandenburg, ab 1933 im Minden-Lübbecker Raum Schulen gewinnen, die nach seiner Jenaplan-Pädagogik arbeiteten, wobei die Versuche in Brandenburg 1933, die im Minden-Lübbecker Raum Anfang 1936 eingestellt werden mussten.³⁴⁷

Gravierender als der zur Normierung von Schulreform tendierende Charakter von Petersens Reformplan waren zwei weitere Differenzen zu den Konzepten der übrigen Versuchsschulen: zum einen die starke Betonung der Führungsrolle des Lehrers, die der Maxime „Vom Kinde aus“ widersprach, zum anderen das – wie gesehen – bereits im frühen Schrifttum Petersens erkennbare grundverschiedene Verständnis von „Gemeinschaft“, dem Zentralbegriff der Versuchsschulen. Beide Differenzen hängen mit der spezifischen, anthropologische wie gesellschaftstheoretische Prämissen einbeziehenden erziehungswissenschaftlichen Verortung des Jenaplans zusammen, wie sie Petersen 1924 mit seiner „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ in systematischer Form vorgenommen hatte, auf die er sich im Vorwort

340 Vgl. P. Petersen/H. Wolff, Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule, Weimar 1925, S.4; ein knapper Abriss zur Geschichte der Schule in: P. Petersen, Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung, Weimar 1930, S.1-7.

341 P. Petersen, Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule, Langensalza 1927 (ab 7./8. Aufl. 1936 „Kleiner Jena-Plan“).

342 Petersen/Wolff, a.a.O. (Anm. 340); der Hinweis auf „eine achttägige Besuchsreise [Wolffs] ... nach Leipzig, Dresden und Berlin“, ebd., S.5.

343 Vgl. Petersen, Jena-Plan, a.a.O. (Anm. 341), Zitat S.32; dazu bereits nach wenigen Jahren ausführliche Erfahrungsberichte in: Petersen, Schulleben und Unterricht, a.a.O. (Anm. 149); ders./A. Förtsch (Hg.),

Das gestaltende Schaffen im Schulversuch der Jenaer Universitätsschule 1925-1930, Weimar 1930.

344 Petersen, Jena-Plan, a.a.O. (Anm. 341), S.7.

345 Vgl. Anm. 303.

346 Retter, a.a.O. (Anm. 338), S.149.

347 Vgl. ebd., S.148ff. (für Brandenburg), S.341ff. (für Raum Minden/Lübbecke); Berichte aus einzelnen Schulen in: P. Petersen, Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan, Weimar 1934, S.152-368.

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Sonnabend
7.00 - 7.55		Kurse: - Niveaure: Rechnen usw. - Fachkurse: Geschichte usw.				
8.00 - 9.40	Gemeinschaftsformen (Feier, Aussprache, Berichte)	Gruppenarbeit			Naturkundliche Arbeit	Freies Arbeiten
9.40 - 10.15	Pausenturnen					
	Pause					
10.15 - 11.10	Religion	Kurse	Einschulungs- und Übungskurse		Naturkundliche Arbeit	Wochenschlussfeier
11.10 - 12.00		Kurse	Einschulungs- und Übungskurse	Turnen		
12.00 - 15.00	Freizeit außerhalb der Schule					
15.00 - 17.00	Gestaltungslehre				Turnen	

Abb. 5: Wochenarbeitsplan der Jenaplan-Schule³⁴⁸

seines Plans im Übrigen ausdrücklich bezog.³⁴⁹ Während die Hamburger und Berliner Reformer ihren Schulgründungen ein aufgeklärtes, Mündigkeit und Selbstbestimmung durch Erziehung intendierendes Menschenbild zugrunde legten, das – ganz im Sinne der Weimarer Verfassung – auf gleichberechtigte Teilhabe *aller* zielte, dem-

entsprechend den Gemeinschaftscharakter der „neuen“ Schulen bestimmte, ging Petersen von einer anlageterminierten, „natürlichen“ Bestimmung des Menschen aus und band ihn in eine vormoderne völkische Form von Gemeinschaft ein, in deren Dienst jeder Einzelne stehen sollte. Dabei unterschied Petersen ähnlich wie Platon in seiner „Politeia“ drei Gruppen von Menschen: die unterste, die er als „Bodensatz“ und „Eingeweide“ bezeichnete, die „wiederum numerisch starke der ‚Relativ-Passiven‘“ sowie die relativ kleine Gruppe der „Tätigen“ und der „Schöpferischen“, „unter ihnen der ganz kleine

348 Erstellt nach P. Petersen, Führungslehre des Unterrichts, Braunschweig u.a. 1959⁶, S.108-119.

349 Vgl. P. Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, Berlin/Leipzig 1924; dazu *kritisch* D. Benner/H. Kemper, Einleitung zur Neuherausgabe des Kleinen Jena-Plans, Weinheim/Basel 1991; dies., Theorie und Geschichte, a.a.O. (Anm. 135), S.207-237; dazu die Quellentexte in: dies., Quellentexte, a.a.O. (Anm. 262), S. 255-312.

Kreis der ‚Führer‘³⁵⁰. „Volkserziehung“ hieß für Petersen somit „Einordnung, Einleben in das Ganze eines Volkslebens“ durch „das unbewußte Sichhineinleben und organische Sichanpassen und die absichtsvollen Veranstaltungen dazu“³⁵¹. Aus diesen Prämissen resultiert Petersens Ablehnung von Schülervertretungen und Schülerparlamenten in der Schule wie auch die im Jenaplan propagierte Vorstellung von „Gemeinschaft“, in der sich „Menschen wie eine Art Gefolge“ um eine „durch Führer repräsentiert[e] ... geistige Idee ... freiwillig scharen“³⁵². Nach 1933 hat Petersen seine Vorstellung von „Gemeinschaft“ bekanntlich nach der völkisch-rassistischen Seite hin zugespitzt, „den deutschen Lehrer unter das Ideal des Offiziers“ gestellt, damit die Forderung verbunden, in seine „Haltung“ und ganze Lebensführung ... das politisch-soldatische Element“ aufzunehmen, bis hin zum Tragen einer Uniform, die „Sinnbild eines Dienst- und Opferwillens für überindividuelle Ideen, für Gemeinschaftswerte und -ideale“ sei.³⁵³

Die Waldorfschule Rudolf Steiners

Wenigstens kurz soll auf die bereits erwähnte, 1919, also zeitgleich mit den ersten drei Hamburger Versuchsschulen, vornehmlich für Kinder der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik gegründete Stuttgarter Waldorfschule eingegangen werden, der Karsen, obwohl er sie von den „revolutionären“ Schulen deutlich unterschied, immerhin als einer „der Schulen neuer Gesinnung“ ein länge-

res eigenes Kapitel widmete.³⁵⁴ Sie begann im September 1919 mit 256 Schülern in acht Klassen, wobei 191 Kinder aus werksangehörigen Arbeiter- und Angestelltenfamilien kamen, der Rest aus anthroposophischen Familien Stuttgarts.³⁵⁵ Das Startkapital von 100.000 RM hatte Emil Molt, Mitbegründer und Teilhaber von Waldorf-Astoria, der Schule aus Unternehmensgewinnen zur Verfügung gestellt, die laufenden Kosten deckten Eltern-Beiträge. Als bereits ein Jahr später die Firmenbesitzer wechselten und kurz darauf die Produktion in Stuttgart aufgegeben wurde, stellte sich die Schule als rechtlich selbständige und selbstverwaltete Einrichtung auf eigene Füße, mit der Konsequenz, dass die Eltern alle Kosten tragen mussten, die Schule sich folglich „vom ursprünglichen Rekrutierungsfeld, der Arbeiterschaft im strengsten Sinn, zunehmend entfernte“³⁵⁶. Offensichtlich bestand ein Interesse an diesem Typ „neue“ Schule, so dass in den 1920er und frühen 30er Jahren in Köln (1921-1925), Essen (1922-1931), Hamburg-Wandsbek (1922), Hannover (1927), Berlin (1928), Dresden (1929), Kassel (1930) und Breslau (1930), vermutlich Städten mit starken anthroposophischen Gruppierungen, weitere Schulen entstanden, die sich jedoch z.T. nur wenige Jahre hielten.³⁵⁷

Fast noch stärker als die Jenaplan-Schule an Peter Petersen ist die Entwicklung der Waldorfschule an Person und Lehre des Begründers der Anthroposophie, *Rudolf Steiner* (1861-1925),³⁵⁸

350 Vgl. Petersens Sicht der „Struktur einer Volksgemeinschaft“, in: ders., *Allgemeine Erziehungswissenschaft*, a.a.O. (Anm. 349), S.259-270, Zitate S.262f.

351 Ebd., S.271. Benner/Kemper, Einleitung, a.a.O. (Anm. 349), S.39 sprechen von „naturalistischen Fehlschlüssen“ Petersens, „wie sie immer dann zustandekommen, wenn gesellschaftliche Sachverhalte in Naturkategorien gedeutet und diese hernach lebenspraktisch ausgelegt werden“.

352 Petersen, *Jena-Plan*, a.a.O. (Anm. 341), S.10.

353 P. Petersen, *Bedeutung und Wert des Politisch-Soldatischen für den deutschen Lehrer und unsere Schule*, in: *Deutsches Bildungswesen* 2(1934), S.1-17, Zitate S.5 u. 7; vgl. ders., *Die erziehungswissenschaftlichen Grundlagen des Jenaplans im Lichte des Nationalsozialismus*, in: *Die Schule im nationalsozialistischen Staat* 11(1935)6, S.1-5.

354 Vgl. Karsen, *Deutsche Versuchsschulen*, a.a.O. (Anm. 124), S.89-100.

355 Diese wie die folgenden Angaben nach St. Leber, *Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen*, Darmstadt 1983, S.13ff. – Eine historische Untersuchung zur Geschichte der Waldorfschulbewegung wie auch zur Geschichte einzelner Schulen fehlt bis heute.

356 Ebd., S.15.

357 Vgl. A. Leschinsky, *Waldorfschulen im Nationalsozialismus*, in: *Neue Sammlung* 23(1983), S.255-278, hier S.256.

358 *Steiner* wurde 1861 im heute kroatischen Kraljevec als Sohn eines österreichischen Bahntelegraphisten geboren. Nach dem Abitur in Wien promovierte er mit einer philosophischen Dissertation zur Erkenntnistheorie, schloss sein Lehramtsstudium jedoch nicht ab. Nach mehrjähriger Tätigkeit als Hauslehrer und Publizist wurde er 1902 Generalsekretär der deutschen Sektion der Theosophischen Gesellschaft

gebunden. Im Unterschied zu Petersen war er weder als Erziehungswissenschaftler oder Lehrer tätig gewesen – allenfalls könnte man seine Hauslehrertätigkeit und seinen Unterricht für Erwachsene an der Arbeiter-Bildungsschule in Berlin zu Beginn des vergangenen Jahrhunderts als eine Art pädagogische Praxis werten –, noch lieferte er für sein Erziehungskonzept einen (kurz gefassten) Plan. Entscheidend war, dass die von ihm begründete Anthroposophie als Weltanschauungs- und Erkenntnislehre eine besondere Erziehung verlangte, um dem jungen Menschen dazu zu verhelfen, die verschiedenen Phasen seiner Menschwerdung gemäß den Gesetzmäßigkeiten anthroposophischer Entwicklungstheorie erfolgreich zu durchlaufen.³⁵⁹ Der nach Jahr-sieben aufgebaute Phasenplan der Anthroposophie wie die Vorstellung vom werdenden Menschen sollten darüber entscheiden, wie schulische Erziehung und Unterricht angelegt und strukturiert sein müssen, bis hin zu der Frage, welches Instrument welcher Schüler spielen und welches Buch er wann lesen soll. Auch in der Waldorfschule fungiert der Klassenlehrer als feste Bezugsperson, freilich nicht als „Lehrerkamerad“, sondern als eine Art Autoritätsperson, die der Schüler verehren und zu der er aufschauen kann.

Diese wenigen Hinweise zeigen bereits die große Differenz etwa zwischen den Hamburger und Berliner Gemeinschaftsschulen einerseits, der Stuttgarter wie prinzipiell jeder Waldorfschule andererseits. Für dort unterrichtende Lehrerinnen und Lehrer musste die Kenntnis anthroposophischer Grundannahmen und ihre Bedeutung für Schule und Unterricht Vorrang vor jeder reformpädagogischen Didaktik haben. Deshalb hat Steiner in Stuttgart unmittelbar vor Gründung der

Schule für das erste Lehrerkollegium mit einer Vortragsreihe über „Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik“ ein entsprechendes Fundament geschaffen.³⁶⁰ Daran schloss sich eine Vielzahl von Vorträgen und Kursen an, die er im nationalen wie internationalen Rahmen für Lehrer hielt. Ihre schriftlichen Fassungen bilden neben dem anthroposophischen Gesamtwerk Steiners das geistige Fundament der Waldorfpädagogik,³⁶¹ über dessen Auslegung zwar hier und da diskutiert wird, das aber insgesamt nach wie vor als sakrosankt gilt. Dies, obwohl die kritische Waldorf-Forschung seit mehr als 25 Jahren in zahlreichen Publikationen Steiners Anthroposophie als „okkulte Weltanschauung“ mit teilweise rassistischen Zügen, die von ihm begründete Waldorfpädagogik, ungeachtet vieler reformpädagogischer Elemente, als von Grund auf dogmatische, an Herbart und nicht an Ellen Key orientierte Erziehungslehre charakterisiert hat.³⁶²

360 Vgl. Leber, a.a.O. (Anm. 355), S.13.

361 Einige grundlegende programmatische Texte zur Freien Waldorfschule Stuttgart bzw. Vorträge Steiners zu Erziehungsfragen in: G. Porger (Hg.), *Neue Schulformen und Versuchsschulen, Bielefeld/Leipzig 1925*, S.111-136; I. Hansen-Schaberg (Hg.), *Reformpädagogische Schulkonzepte*, Bd. 6: *Waldorf-Pädagogik*, Neuausg., Baltmannsweiler 2012, S.59-104; in der Steiner Gesamtausgabe: *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*, Dornach 1992; *Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches*, Dornach 1990; *Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge*, Dornach 1984; *Ansprachen für Kinder, Eltern und Lehrer (1919-1924)*, Stuttgart 1958; *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule 1919 bis 1924*, Dornach 1995; *Die seelisch-geistigen Grundkräfte der Erziehungskunst. Vortragszyklus gehalten in Oxford vom 16.-29. August 1922*, Dornach 1956. *Zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen* → Beitrag: Heilpädagogik.

362 Leider bleibt der kritische Diskurs zu Waldorf in dem von Hansen-Schaberg herausgegebenen Band zur *Waldorf-Pädagogik* (a.a.O., Anm. 361) weitgehend ausgeblendet; vgl. K. Prange, *Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik*, Bad Heilbrunn 2000³; H. Ullrich, *Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung*, Weinheim/ München 1991³; P. Bierl, *Wurzeln, Erzengel und Volksgeister. Die Anthroposophie Rudolf Steiners und die Waldorfpädagogik*, Hamburg 2005; M. Grandt, *Schwarzbuch Waldorf*, Gütersloh 2008; → Beitrag: Religiosität/Spiritualität.

(Adyar), von der er sich ein Jahrzehnt später trennte, um die Anthroposophische Gesellschaft zu gründen. 1919 eröffnete Steiner gemeinsam mit Emil Molt die erste Waldorfschule in Stuttgart, die er bis zu seinem Tode leitete. Vgl. zur Biographie H. Zander, Rudolf Steiner. *Die Biografie*, München 2011²; mit besonderer Berücksichtigung der Waldorfpädagogik H. Ullrich, *Rudolf Steiner. Leben und Lehre*, München 2011 sowie die Selbstbeschreibung: R. Steiner, *Mein Lebensgang*, Dornach 1983.

359 Vgl. als kurz gefassten Überblick Ullrich, Rudolf Steiner, a.a.O. (Anm. 358), S.151-158 u. 203-223.

c. Reformschulen im Bereich des höheren Schulwesens

Die bislang behandelten Versuchsschulen waren – mit Ausnahme der Hamburger Lichtwarkschule – im Volksschulwesen angesiedelt, erstrebten allerdings, wie insbesondere Jenaplan- und Waldorfschule, eine Weiterentwicklung zur Einheitschule bis zum Abitur.³⁶³ Die Schwierigkeit auf Seiten bürgerlicher Interessengruppen, derartige Reformprozesse zuzulassen oder auch nur Reformschulen mit strukturverändernden Akzenten innerhalb des höheren Schulwesens zu tolerieren, lag vor allem in dessen Funktion als Verteilerstelle schulischer Berechtigungen, woraus fast zwangsläufig das Prinzip der Vergleichbarkeit einzelner Schulen abgeleitet wurde. Deshalb gab es in den 1920er und frühen 30er Jahren nur wenige reformpädagogische Versuche in der höheren Schule, die diesen Namen verdienen. Zu ihnen gehören die zu den Hamburger Gemeinschaftsschulen zählende Lichtwarkschule, die als Landerziehungsheim in städtischer Trägerschaft geltende Berliner Schulfarm Insel Scharfenberg und die von Fritz Karsen geleitete Karl-Marx-Schule in Berlin-Neukölln, die als einzige eine Art additiver Gesamtschule war.³⁶⁴

Lichtwarkschule Hamburg

Für alle Reformschulen im Bereich des höheren Schulwesens galt, dass sie sich in das System bestehender Schultypen einpassen mussten, um die Anerkennung ihres Abiturs reichsweit zu gewährleisten. Das Reformkonzept des 1920 von der Lehrer- und Elternschaft zum Schulleiter gewählten und mit der Ausarbeitung eines Erziehungs- und Bildungsprogramms für die zukünftige Lichtwarkschule³⁶⁵ beauftragten Peter Petersen wollte zunächst einen höheren Schulabschluss sowohl nach den Anforderungen von Realgymnasium (neusprachlich) und Oberrealschule (mathematisch-naturwissenschaftlich) als auch der damals gerade neu eingeführten Deutschen Oberschule (Schwerpunkt sog. deutschkundliche Fächer) auf der Basis eines Kern-Kurs-Systems ab Untersekunda (Klasse 10) ermöglichen.³⁶⁶ Doch als er die Schule nach einem Jahr Schulleiter- und zwei weiteren Jahren Lehrtätigkeit 1923 in Richtung Jena verließ, hatte sich längst gezeigt, dass die vielen Gruppenwechsel dem zentralen Ziel einer Erziehung zur Gemeinschaft entgegenstanden. Deshalb entschied sich das Kollegium für den Typus der Deutschen Oberschule (s.u.), die den Vorteil

363 Vgl. für die Waldorfschule: E. A. K. Stockmeyer, Die Freie Waldorfschule als Schultypus, in: Porger, a.a.O. (Anm. 361), S.132-136.

364 Weitere Beispiele reformpädagogisch orientierter Versuchsschulen im Bereich des höheren Schulwesens sind etwa die, auf Initiative des Bundes Entschiedener Schulreformer gegründete Dresdener „Dürerschule“, der es im Unterschied zu den im Folgenden behandelten Hamburger und Berliner Versuchsschulen an entsprechender staatlicher wie städtischer Unterstützung mangelte, so dass sie nicht einmal ein eigenes Gebäude erhielt (vgl. Poste, Schulreform in Sachsen 1918-1923, a.a.O., Anm. 173, S.433-452), oder die 1924 mit zwei Sexten begonnene, bis 1933 zur Vollanstalt ausgebauten Wilhelmstädter Höhere Schule in Magdeburg, die mit einem „sowohl architektonisch wie funktional äußerst beachtenswerten Schulneubau am Sedanring“ 1930 den Namen ihres pädagogischen Vorbildes Berthold Otto erhielt (Bergner, Magdeburger Schulversuche, a.a.O., Anm. 291, S.158-184, Zitat S.175; vgl. ders., Die Berthold-Otto-Schulen in Magdeburg, a.a.O., Anm. 293, insbes. S.197-293). Ihnen nur bedingt zuzurechnen sind die verschiedenen Modellversuche an herkömmlichen höheren Schulen mit freierer Gestaltung der Oberstufe durch Einrichtung von Kursen (wie am

Grunewald-Gymnasium in der damaligen Villenkolonie Grunewald im Westen Berlins) oder sogar eines Kern-Kurs-Systems (wie an der Oberrealschule zum Dom in Lübeck, vgl. S. Schwarz, Kern und Kurse an der Oberrealschule zum Dom in Lübeck, in: Hilker, Deutsche Schulversuche, a.a.O., Anm. 253, S.303-311); was sie von den hier vorgestellten Reformschulen im Bereich des höheren Schulwesens vor allem unterscheidet, ist, dass sie trotz aller Auflockerungsbemühungen des starren Fächersystems zugunsten von Wahlfreiheit der Schüler und damit einer Orientierung an individuellen Fähigkeiten und Interessen sehr viel stärker am überkommenen *System* Schule orientiert waren. Vgl. zu den genannten Beispielen die entsprechenden Beiträge in: Keim, Kursunterricht, a.a.O. (Anm. 104).

365 Vgl. die Literaturhinweise Anm. 263.

366 Vgl. P. Petersen, Bericht über die Entwicklung der Realschule in Winterhude zur „Lichtwark-Schule“ im Schuljahre 1920/21 (zuerst 1921), in: ders., Innere Schulreform und Neue Erziehung. Gesammelte Reden und Aufsätze, Jena 1925, S.172-184; Erreichtes und Gewolltes. Vom Lehrkörper der Lichtwarkschule am Stadtpark (Elternzeitung April/Mai 1921), in: Porger, a.a.O. (Anm. 361), S.148-156.

einer Konzentration sog. deutschkundlicher Fächer bot, wie sie bereits Petersen für den Kernunterricht angestrebt hatte. Allerdings lehnte die Mehrheit des Kollegiums sein Ziel, die Lichtwarkschule ganz im Sinne Richerts zur „deutschen Kulturschule“ zu machen, die „der Ausbildung und Erziehung des deutschen Menschen dient“³⁶⁷, als „ästhetisierend“, „romantisch und darum ... reaktionär“ ab und entwickelte aus der die Fächer Deutsch, Geschichte, Religion integrierenden „Deutschkunde“ eine „Kulturkunde“, deren Aufgabe es nun sein sollte, eine „verantwortliche kulturelle Lebensgestaltung der Zukunft aus der Problematik der Gegenwart“ zu entwickeln,³⁶⁸ und zwar durchaus im völkerverbindenden Sinne. Mit dem daraus erwachsenden Prinzip der Aktualität verband sich zugleich eine Vorstellung von Arbeitsunterricht, die „über die Enge einer didaktischen Methode“ hinausreichte, wie auch eine Weiterentwicklung der „Losung ‚vom Kinde aus‘“ nach der gesellschaftlichen Seite hin, insofern man „das Suchen des jungen Menschen selbst als Problematik der Gesellschaft und der geschichtlichen Situation deutlich“³⁶⁹ machen wollte.

Unterschied sich die Lichtwarkschule bereits durch dieses Bildungsverständnis vom Gros damaliger höherer Schulen, kamen weitere inhaltliche wie pädagogische Schwerpunkte hinzu, die der Schule den Charakter einer echten Versuchs- wie Reformschule verliehen. Wie für die anderen Hamburger Gemeinschaftsschulen stand für das Kollegium der Lichtwarkschule von Anfang an der Gemeinschaftsgedanke³⁷⁰ und folglich Erziehung, nicht Unterricht, im Vordergrund. Da die Schule „Kinder aus dem gesamten Bereich von Groß-Hamburg und Umgebung täglich für die Vormittagsstunden vereinigt[e], aus allen Gesellschaftsschichten, Zöglinge fast aller religiösen und politischen Richtungen“, bedurfte eine „Er-

ziehung zum Gemeinschaftsbewußtsein“ der Klasse als „Lebensgemeinschaft“, statt Fächerwahl mit immer neuen Lerngruppen, „möglichste Konzentration der Fächer in Händen weniger Lehrer, hauptsächlich eines Kultur- und eines Naturkundlers“, darüber hinaus enge Zusammenarbeit der in einer Klasse unterrichtenden Lehrer, möglichst über viele Jahre.³⁷¹ Der Gemeinschaftsbildung dienten vielfältige, außerhalb des Stundenplans liegende Klassenaktivitäten vom Spielnachmittag über Theaterspiel bis hin zu Diskussionsveranstaltungen, besonders aber Klassenreisen, sei es in Form von Wanderungen, Landschulheimaufenthalten oder den vor allem auf der Oberstufe regelmäßig durchgeführten, zumeist mehrwöchigen Studienfahrten, die für jede Klasse zumindest einmal nach England führen sollten, zur Förderung nicht nur sprachlicher, sondern auch kulturkundlicher Kompetenzen.³⁷² Als eine von wenigen höheren Schulen praktizierte die Lichtwarkschule – seit 1925 von Sexta an – Koedukation, allerdings weniger aus Überlegungen grundsätzlicher Art, sondern durch „Zufall“, nämlich aufgrund „einer Anfrage, ob ein Mädel in die neue Obersekunda unserer Schule eintreten könne“³⁷³. Neben der Klasse als „Lebensgemeinschaft“ diente der „Gemeindeidee, an der sich das Schulleben ... orientiert, ... am sichtbarsten“ die „Schulgemeinde“ als „Versammlung aller Schüler und Lehrer“³⁷⁴, wobei die Eltern offensichtlich nicht denselben Stellenwert wie in den Hamburger Versuchsvolksschulen besaßen.

Selbstverständlich fungierte die Klasse nicht nur als Lebens-, sondern in hohem Maße auch als Arbeitsgemeinschaft, wofür die Lichtwarkschule in ihrem 1925 bezogenen neuen Gebäude als eine der ersten höheren Schulen in Deutschland durch Mobiliar mit leicht beweglichen Tischen und Stühlen angemessene Voraussetzun-

367 P. Petersen, Antrittsrede bei Übernahme der Schulleitung Ostern 1920, in: ders., Innere Schulreform, a.a.O. (Anm. 366), S.165-172, Zitate S.167.

368 F. Neumann, Versuch über das Bildungsideal der Lichtwarkschule (zuerst 1929), in: Lehberger, Die Lichtwarkschule in Hamburg, a.a.O. (Anm. 263), S.19f., Zitat S.20; vgl. Wendt, a.a.O. (Anm. 263), S.85f.

369 Neumann, a.a.O. (Anm. 368), S.20.

370 Vgl. Petersen, Bericht über die Entwicklung, a.a.O. (Anm. 366), S.176ff.

371 H. Moltmann, Die Klasse (zuerst 1929), in: Lehberger, Die Lichtwarkschule in Hamburg, a.a.O. (Anm. 263), S.21f.

372 Vgl. S. Barrelet, Die Klassenreisen der Lichtwarkschule (zuerst 1929), in: Lehberger, Die Lichtwarkschule in Hamburg, a.a.O. (Anm. 263), S.52-54.

373 E. Loewenberg, Koedukation (zuerst 1929), in: Lehberger, Die Lichtwarkschule in Hamburg, a.a.O. (Anm. 263), S.23f., Zitat S.23.

374 Erreichtes und Gewolltes, a.a.O. (Anm. 366), S.152.

gen für unterschiedliche Arbeitsformen schuf und durch die Einführung der Doppelstunde von 85 Minuten intensivere Arbeitsphasen, ggf. mit

mit Hilfe und Unterstützung der Eltern optimal eingerichteten eigenen Schülerwerkstatt unterrichtet wurden. Erwähnt sei nicht zuletzt die da-

	VI.	V.	IV.	IIIb.	IIIa.	IIb.	IIa.	Ib.	Ia.	Zus.
Kulturrkunde	8	9	10	10	10	10	10	10	10	87
Musik	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Gestaltungsunterricht	3	3	2	2	2	2	2	2	2	20
Englisch	6	6	6	5	5	4	4	4	4	44
2. Fremdsprache (Frz. oder Latein)	-	-	-	-	-	4	3	3	3	13
Rechnen und Mathematik	4	4	4	4	4	4	4	4	4	36
Physik	-	-	-	3	2	3	3	3	3	36
Chemie	-	-	-		-	-	-	-	-	
Biologie	2	2	2		2	2	3	3	3	
Erdkunde	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Turnen	6	6	6	6	6	6	6	6	6	54
	33	34	34	34	35	39	39	39	39	326

Tab. 3: Studentafel der Lichtwarkschule³⁷⁵

mehrmaligem Wechsel der Interaktions- und Sozialformen, ermöglichte. Aufgrund des Bildungsverständnisses der Lichtwarkschule stand zweifellos der Kulturrkundeunterricht im Mittelpunkt des Interesses (vgl. Tab. 3); dabei gab es zwar unter den das Fach unterrichtenden Kollegen konträre didaktische Positionen, alle stimmten jedoch überein in ihrer – „zumindest tendenziellen – Gegenwartsorientierung des Unterrichts“, einer kritischen, gleichwohl die Weimarer Republik vom Grundansatz her bejahenden Haltung sowie der Einbeziehung moderner zeitgenössischer Literatur als Schullektüre und unterschieden sich damit deutlich vom Gros der damaligen, die Republik wie die künstlerische Moderne eher ablehnenden höheren Schulen. Zum pädagogischen Profil der Lichtwarkschule trugen gleichfalls – dem Namenspatron der Schule verpflichtet – die künstlerischen Fächer Musik und „Gestaltung“ bei, die für alle Schülerinnen und Schüler bis zum Abitur verbindlich waren. Der Gestaltungsunterricht integrierte ebenfalls unterschiedliche Fächer: Zeichnen und Werken mit verschiedenen Techniken, die im Wechsel in der

mals viel geforderte, an der Lichtwarkschule als erster Hamburger Schule für alle Klassen realisierte tägliche Turnstunde, die viel Organisations- und Improvisationsgeschick erforderte.³⁷⁶

Schulfarm Insel Scharfenberg Berlin

Während die Hamburger Lichtwarkschule aus einer Vorläufereinrichtung hervorging, deren gesamtes Kollegium die Reforminitiative trug, handelte es sich bei der Schulfarm Insel Scharfenberg um eine Neugründung, die aufs Engste mit der Persönlichkeit ihres Gründers und Leiters, *Wilhelm Blume* (1884-1970), verbunden war.³⁷⁷ Dieser hatte bereits vor dem Ersten Welt-

376 Vgl. Erreichtes und Gewolltes, a.a.O. (Anm. 366), S.156ff.

377 *Wilhelm Blume*, in Wolfenbüttel geboren, war von seinen Vorfahren her bäuerlicher Herkunft, der Vater Volksschullehrer, später auch in der Lehrerausbildung tätig. Entscheidende Anregungen erhielt er während seiner Studienjahre in Berlin, wo er die Fächer Deutsch und Geschichte studierte und durch die aufgeklärt-liberale und sozialpolitisch orientierte Einstellung des Historikers Hans Delbrück beeinflusst wurde, sich aber auch an Wandervogelaktivitäten beteiligte, die sein Selbstverständnis als Lehrer entscheidend prägen sollten. Dabei beeindruckten ihn offensichtlich ausgedehntere gemeinsame Unternehmungen über ganze Wo-

375 Vgl. H. Landahl, Die Organisation des Unterrichts (zuerst 1929), in: Lehberger, Die Lichtwarkschule in Hamburg, a.a.O. (Anm. 263), S.28-30, hier S.29.

krieg in seiner Ausbildungszeit zum „Oberlehrer“ „die Schulverdrossenheit auch wissenschaftlich interessierter Oberstüfeler mit erschreckender Deutlichkeit“³⁷⁸ erkannt und die Einsicht gewonnen, dass aus der Schule als „peripherischer Halbtagsveranstaltung von Erwachsenen, einer Stuben- und Stubengelehrtenangelegenheit, ... einer künstlichen Institution, eine wirkliche Lebensstätte der Jugend ... [als] natürliche[s] Zentrum ihrer Interessen werden müsse“³⁷⁹. Nach

verschiedenen Versuchen, seine Schüler mittels außerschulischer Aktivitäten – der Gründung eines Literaturzirkels, später einer Wandervogel-Gruppe – aus der „künstlichen Institution“ herauszuholen, umgekehrt die Jugendlichen „nicht allen möglichen außer der Schule stehenden politischen und unpolitischen Bündeln“³⁸⁰ zu überlassen, gelang es ihm 1921 als Lehrer des „im ungesunden Norden Berlins“³⁸¹ gelegenen Humboldt-Gymnasiums, auf der Insel Scharfenberg inmitten des Tegeler Sees, zunächst für die Sommermonate eine Dependence, ab Frühjahr 1922 eine Dauerversuchsschule mit Elementen eines Landerziehungsheims einzurichten. Dazu gehörten das Grundkonzept einer „geschlossenen, sich selbst verwaltenden und kameradschaftlich lebenden Siedlungsgemeinschaft, in der alle für alle die zur Führung des gemeinsamen Lebens notwendigen Dienste verrichten“³⁸² und die Gemeinschaft betreffenden Probleme in fest institutionalisierten Formen der „Abendaussprache“ und „Schulgemeinde“ klären; ebenso der Wunsch, die dort lebenden Schüler „der ständigen Beeinflussung durch die Großstadt mit ihren tausenderlei von außen kommenden Eindrücken ... [zu] entziehen“³⁸³, nicht zuletzt der ganzheitliche Charakter der Erziehung von „Herz, Kopf und Hand“ mit vielfältigen nicht-unterrichtlichen Aktivitäten künstlerischer, kultureller und handwerklich-praktischer Art, die in Scharfenberg einen besonders hohen Stellenwert einnahmen.

Gleichwohl lässt sich die „Schulfarm“³⁸⁴ nur bedingt den in *privater* Trägerschaft befindli-

chenenden, die er bereits auf seiner ersten Lehrerstelle an der Zelle-Realschule im Berliner Osten, später am Berliner Humboldt-Gymnasium zu adaptieren versuchte, woraus sich dann das Schulfarm-Projekt entwickelte. 1933 musste Blume Scharfenberg zwar aufgeben, konnte aber die Schulleiterstelle an der Oberrealschule in Tegel, die er drei Jahre zuvor übertragen bekommen hatte, behalten. 1945 beteiligte er sich an der Neugründung von Scharfenberg, wurde 1946 Gründungsdirektor der Pädagogischen Hochschule Groß-Berlin, trat allerdings nach der Spaltung der Stadt im November 1948 von diesem Amt zurück. Vgl. zur *Biographie*: W. Keim, Zur Aktualität reformpädagogischer Schulmodelle. Das Beispiel der Schulfarm Insel Scharfenberg, in: Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung 16(1986/87), S.295-320; zur *Schulfarm Insel Scharfenberg umfassend* (einschließlich Biographie Blumes): Haubfleisch, Schulfarm Insel Scharfenberg. Mikroanalyse, a.a.O. (Anm. 252); als Kurzfassung: ders., Schulfarm Insel Scharfenberg. Reformpädagogische Versuchsschularbeit im Berlin der Weimarer Republik, in: Amlung u.a., a.a.O. (Anm. 123), S.65-88; *zeitgenöss.*: W. Blume, Die Schulfarm auf der städtischen Insel Scharfenberg bei Berlin, in: Hilker, Deutsche Schulversuche, a.a.O. (Anm. 253), S.312-330; Blume, Die Schulfarm Insel Scharfenberg, in: Nydahl, a.a.O. (Anm. 252), S.135-186; Blume u.a. (Hg.), Aus dem Leben der Schulfarm Insel Scharfenberg, in: Das Werdende Zeitalter 7(1928), S.329-408 (mit vielen anschaulichen Berichten zu Unterricht, Schulleben und Selbstverwaltung); Schulfarm Insel Scharfenberg, in: W. Landé/W. Günther (Hg.), Schülerheime. Mit einer Übersicht über die bestehenden Schülerheime, Berlin 1927², S.191-194; zum *Kern- und Kursunterricht auf der Oberstufe*: Keim, Zur Aktualität reformpädagogischer Schulmodelle, a.a.O., S.295-320; ders., Kursunterricht auf der Oberstufe von Wilhelm Blumes Schulfarm Insel Scharfenberg, in: ders., Kursunterricht, a.a.O. (Anm. 104), S.111-150.

378 W. Blume, Bericht über die Entwicklung der städtischen Scharfenbergschule (zuerst 1923), zit. n. Haubfleisch, Schulfarm Insel Scharfenberg. Mikroanalyse, a.a.O. (Anm. 252), S.75.

379 Blume, Die Schulfarm Insel Scharfenberg, in: Nydahl, a.a.O. (Anm. 252), S.135.

380 Blume, zit. n. Schulfarm Insel Scharfenberg, in: Landé/Günther, a.a.O. (Anm. 377), S.192.

381 Blume, Die Schulfarm Insel Scharfenberg, in: Nydahl, a.a.O. (Anm. 252), S.135.

382 Blume, Die Schulfarm auf der städtischen Insel Scharfenberg bei Berlin, in: Hilker, Deutsche Schulversuche, a.a.O. (Anm. 253), S.315.

383 Ebd.

384 Die Schulfarm-Idee ist nach dem Ersten Weltkrieg vor allem von Ludwig Gurlitt propagiert worden, ein von ihm angeregter „Ausschuss für Schulfarmen“ hat auf der Reichsschulkonferenz sogar Leitsätze zu ihrer Einrichtung erarbeitet (vgl. Die Reichsschulkonferenz, a.a.O., Anm. 230, S.742). Die Schulfarm Insel Scharfenberg ist freilich das einzige realisierte Beispiel ihrer Art; vgl. zur Namensgebung ausführlich Haubfleisch, Schulfarm Insel Scharfenberg. Mikroanalyse, a.a.O. (Anm. 252), S.257-268.

chen, vornehmlich durch private Geldgeber und Elternbeiträge finanzierten Landerziehungsheimen zuordnen. Eine entscheidende Differenz lag zunächst in der städtischen und damit *öffentlichen* Trägerschaft, folglich der Reduzierung finanzieller Belastungen der Eltern auf das damals an Berliner Schulen übliche Schulgeld sowie einen relativ niedrigen, nach Einkommen der Eltern gestaffelten Verpflegungssatz,³⁸⁵ der vor-

im Bereich des höheren Schulwesens durch ihr umfassendes, die herkömmliche Schule überwindendes, gleichwohl Erziehung, Bildung und Studienpropädeutik gewährleistendes Reformkonzept. Die relativ begrenzten Kosten wie das ausgesprochen interessante Versuchsschulprogramm erklären, dass sich die zunächst 21, Mitte der 1920er Jahre etwa 50, zu Beginn der 1930er Jahre ca. 100 Schüler – keine Schülerinnen! – in

Kern (obligatorisch)	Kulturunterricht (Deutsch, Geschichte, Philosophie, Kunst, Musik) 10 Naturunterricht (Naturwissenschaften, Mathematik) 5							
Kurse	<i>Deutschkurs</i> 5			<i>Mathe-Physik-Kurs</i> 6			<i>Naturkurs</i> 6	<i>Antikkurs</i>
Normalsprache	Griechisch 4 (+2)	Englisch 4 (+2)		Latein 5 (+2)	Englisch 4 (+2)	Englisch 4 (+2)	Latein 5 (+2)	Griechisch 4 (+2)
2. Sprache	Latein 2	Frz. 2	Lat. 2	Gr. 2	Frz. 2	Latein 2	Frz. 2	
Gesamt	26 (+2)	26 (+2)	26 (+2)	28 (+2)	28 (+2)	27 (+2)	27 (+2)	28

Tab. 4: Stundentafel für die Oberstufe der Schulfarm Insel Scharfenberg (1922/23)³⁸⁶

nehmlich durch den „landwirtschaftlichen Eigenbetrieb mit Kartoffel-, Roggen-, Gemüsebau, Milcherzeugung, Schweinezucht ohne bezahltes Personal“³⁸⁷, d.h. durch regelmäßige Mitarbeit der Schüler selbst, ermöglicht werden konnte. Dadurch bekam die an Landerziehungsheimen allgemein übliche Verpflichtung zur Gemeinschaftsarbeit Ernsthaftigkeit. Nicht zuletzt unterschied sich die Schulfarm von sämtlichen Landerziehungsheimen wie damaligen Reformschulen

der ersten Zeit vor allem aus reformpädagogisch interessierten bildungsbürgerlichen Kreisen, später, mit verstärkter Aufnahme von Volksschülern (s.u.), auch aus proletarischen Schichten rekrutierten;³⁸⁸ beide Elternklientele hätten die Kosten für einen Platz ihrer Kinder in einem Landerziehungsheim kaum aufbringen können.

Ebenfalls im Unterschied zu den meisten Landerziehungsheimen umfasste die Schulfarm lediglich eine Mittel- (Klassen 8-10) und eine Oberstufe (11-13), wobei die Umgestaltung Letzterer im Zentrum von Blumes Interesse stand. Die erste Schülergruppe kam mit Blume und drei weiteren Studienräten im Zuge „einer Sezession“³⁸⁹ von Blumes Stammschule, dem Humboldt-gymnasium, später zum Teil von unterschiedlichen Typen der höheren Schule, und zwar in den ersten Jahren

385 Vgl. Haubfleisch, Schulfarm Insel Scharfenberg. Mikroanalyse, a.a.O. (Anm. 252), S.331ff.; zum Vergleich die bei Landé/Günther, a.a.O. (Anm. 377) aufgeführten Schul- bzw. Kostgeldsätze von Landerziehungsheimen in privater Trägerschaft, beispielsweise von Schondorf (S.197) oder Salem (S.190f.).

386 Vgl. Keim, Kursunterricht, a.a.O. (Anm. 104), S.117. Ziffern = Stundenzahlen – Die Stunden in Klammern (als wahlfreie Angebote) ergeben sich aus der teilweisen Zusammenfassung von Kurslern und Nichtkurslern in den Sprachen.

387 Schulfarm Insel Scharfenberg, in: Landé/Günther, a.a.O. (Anm. 377), S.191.

388 Vgl. Haubfleisch, Schulfarm Insel Scharfenberg. Mikroanalyse, a.a.O. (Anm. 252), S.309ff. (zahlenmäßige Entwicklung Schülerschaft), S.330 u. 333 (soziale Herkunft).

389 W. Richter, a.a.O. (Anm. 300), S.136.

meist zu Beginn der 10., später der 8. Klasse, oder aus Berliner Volksschulen, häufig weltlichen bzw. Lebensgemeinschaftsschulen, und zwar nach Abschluss der 7. Klasse; sie hatten den Status von Schülern einer Aufbauschule. Da die Zahl der Anmeldungen zunehmend die der freien Plätze übertraf, fand ein Auswahl- bzw. Prüfungsverfahren statt. Ehemalige Volks- und höhere Schüler wurden zunächst in getrennten Klassen, später, soweit dies insbesondere in den Sprachen die unterschiedlichen Voraussetzungen beider Gruppen zuließen, gemeinsam unterrichtet und auf die Anforderungen der Oberstufe vorbereitet, wobei allerdings ein Teil der Schüler bereits mit der Mittleren Reife abging.

Eine markante Besonderheit des Blumeschen Unterrichtskonzeptes in der Mittel- wie vor allem der Oberstufe lag in der Überwindung fachspezifischer Borniertheit durch einen an fachübergreifenden Phänomenen und Zusammenhängen orientierten Gesamtunterricht, der in der Mittelstufe an komplexen lebens- und jugendnahen Themen anknüpfte, beispielsweise die Umgebung der Insel vor- und frühgeschichtlich und dann bis in die Neuzeit historisch untersuchte, literarische Bezüge wie zu Joachim Heinrich Campe herstellte oder den biologischen Lebensraum der Insel untersuchte, auf der Oberstufe zumindest einen wissenschaftspropädeutischen, gelegentlich bereits wissenschaftlichen Charakter hatte. Der Entwicklung selbständigen und konzentrierten Arbeitens diente in den oberen Klassen die Einrichtung eines wöchentlichen Studientages wie eine für alle Schüler pro Schuljahr obligatorische Quartals- bzw. Halbjahresarbeit, deren Zweck die Einführung „in die elementarsten Grundsätze wissenschaftlichen Forschens“, die Erfahrung der „Freuden einer größeren Aufgabe“ wie der Leiden der „sich sicher einstellenden Schwierigkeiten“ sein sollte.³⁹⁰

Besondere Beachtung verdient die – allgemeine Bildung mit Individualisierung nach Neigung und Befähigung verbindende – Kombination von Kern- und Kursunterricht auf der Oberstufe, beide fach- und jahrgangübergreifend konzipiert: der für alle verbindliche *Kernunter-*

richt integrierte die Fächer Deutsch, Geschichte, Philosophie, Kunst und Musik im Kultur-, die naturwissenschaftlichen Fächer und Mathematik im Naturunterricht; im *Kursunterricht* gab es einen alt- und neusprachlichen, einen mathematisch-naturwissenschaftlichen sowie einen deutschkundlichen Schwerpunkt. Wahlfreiheit bedeutete Entscheidung für *Fächergruppen*, die einen inneren Zusammenhang besaßen und einen spezifischen Zugang zu Problemen von Kultur, Gesellschaft und Natur eröffnen sollten, wie z.B. der „Antikurs“ mit Latein und Griechisch zur Welt der Antike, der mathematisch-physikalische Kurs zu Phänomenen der unbelebten, der Naturkurs zu Phänomenen der belebten Natur usw. Voraussetzung dafür war, dass es Blume gelang, vom preußischen Kultusministerium die Genehmigung zur Durchführung einer, dem jeweiligen Fächerschwerpunkt entsprechenden Abiturprüfung zu erwirken, also für die Absolventen des altsprachlichen Kurses nach dem Reglement des altsprachlichen Gymnasiums, für die Neusprachler des Realgymnasiums, die Naturwissenschaftler der Oberrealschule bzw. die Deutschkursler der Deutschen Oberschule (vgl. Tab. 4).

Scharfenberg verkörperte mit dieser Sondergenehmigung eine Art Einheitsschule im Bereich des *höheren* Schulwesens und institutionalisierte zugleich mit der regelmäßigen Aufnahme von Aufbauschülern, sog. „Aufbauern“, eine Verbindung zur Volksschule – Blume wurde nach dem Krieg nicht zufällig zum Gründungsdirektor der Pädagogischen Hochschule (Groß-)Berlin und damit zum Leiter des Neuaufbaus der Volksschullehrerausbildung berufen.³⁹¹

Karl-Marx-Schule Berlin-Neukölln

Lediglich Fritz Karsen gelang mit seiner Neuköllner Reformschule am Kaiser-Friedrich-Realgymnasium, die 1929 den Namen Karl-Marx-Schule erhielt,³⁹² eine weitergehende Ver-

391 Vgl. G. Radde, *Lehrerbildung an der Pädagogischen Hochschule Berlin 1946-1949*, in: *Neue Unterrichtspraxis* 13(1980)2, S.77-81; Haubfleisch, *Schulfarm Insel Scharfenberg. Mikroanalyse, a.a.O.* (Anm. 252), S.924-953.

392 Vgl. *grundlegend*: Radde, Fritz Karsen, a.a.O. (Anm. 188); als *Überblicke*: ders., Fritz Karsens Reformwerk in Berlin-Neukölln, in: ders. u.a., *Schulreform – Kontinuitäten und Brüche, a.a.O.* (Anm. 225), Bd. 1,

390 Blume u.a., *Aus dem Leben der Schulfarm Insel Scharfenberg, a.a.O.* (Anm. 377), S.345; Beispiele von Themen S.346; vgl. Haubfleisch, *Schulfarm Insel Scharfenberg. Mikroanalyse, a.a.O.* (Anm. 252), S.643ff.

bindung von Volks- und höherer Schule in Richtung auf eine alle herkömmlichen Schulformen integrierende Einheitsschule. Karsen hatte, als er zum Winterhalbjahr 1921/22 die Leitung der Schule in der Funktion eines Oberstudiendirektors übernahm, nicht nur im Ministerium von Konrad Haenisch ausgiebige Erfahrungen mit den damals wichtigsten Versuchsschulen in Deutschland gemacht (s.o.), sondern zuvor bereits selbst einen (gescheiterten) Schulversuch an der ehemals königlich-preußischen Kadettenanstalt in Berlin-Lichterfelde hinter sich, die er in eine, den Grundsätzen des Weimarer Staates entsprechende staatliche Bildungsanstalt umwandeln sollte.³⁹³ Er scheiterte damit zum einen

an der mehrheitlich antirepublikanischen und antisemitischen Einstellung der großenteils aus adligen Familien stammenden, im Kaiserreich sozialisierten vormaligen Zöglinge der Kadettenanstalt wie auch an der reformresistenten Haltung des überwiegenden Teils der Lehrerschaft.

Auch das Kollegium des Neuköllner Realgymnasiums stand ihm zunächst mehrheitlich ablehnend gegenüber, doch konnte er hier durch sein behutsames Vorgehen, vor allem aber durch den sukzessiven Zugewinn von reformpädagogisch interessierten und engagierten Lehrerpersönlichkeiten,³⁹⁴ die er selbst auswählte, die pädagogische Arbeit an der Schule in neue Bahnen lenken. Darüber hinaus hatte es Karsen im Arbeiterbezirk Neukölln mit einer im Vergleich zur ehemaligen Kadettenanstalt in Berlin-Lichterfelde grundverschiedenen Schüler- und Elternpopulation zu tun, die sich mit fortschreitendem Reformprozess zunehmend aus Arbeiterschaft und reformwilligem Bildungsbürgertum rekrutierte. Nicht zuletzt fand er für seinen Versuch die volle Unterstützung der von den Arbeiterparteien dominierten Neuköllner Bezirksregierung, wobei die Zusammenarbeit mit dem für das Schulwesen zuständigen Neuköllner Stadtrat für Volksbildung, dem zunächst der USPD, später dem linken Flügel der SPD zugehörigen, u.a. in der Kinderfreundebeziehung aktiven *Kurt Löwenstein* (1885-1939),³⁹⁵ von besonderer Bedeutung war.

S.175-187; W. Keim, Gesamtschule mit reformpädagogischem Profil. Zur Aktualität von Fritz Karsens Konzept der Einheits- und sozialen Arbeitsschule, in: *Die Deutsche Schule* 94(2002), S.355-368; Benner/Kemper, *Theorie und Geschichte*, a.a.O. (Anm. 135), S.268-289; dazu die Quellentexte in: dies., *Quellentexte*, a.a.O. (Anm. 262), S.403-464; *zeitgenöss.*: F. Karsen, Die Aufbauschule in Neukölln, in: ders., *Die neuen Schulen in Deutschland*, a.a.O. (Anm. 250), S.181-200; ders., Der Plan einer Gesamtschule in Berlin-Neukölln. Von der Aufbauschule zur Gesamtschule, in: *Päd. Beilage der Leipziger Lehrerzeitung* Nr. 35/1928, S.301-305.

393 Vgl. H. Deiters, Der Lichterfelder Reformversuch. Ein Kapitel jüngster Schulgeschichte, in: *Zs. f. soziale Pädagogik* 2(1920)1, S.34-39. *Fritz Karsen*, 1885 in Breslau geboren, wuchs in einem assimilierten jüdischen Elternhaus auf, wurde mit 14 Jahren getauft und nahm statt des väterlichen Namens Krakauer den Namen Karsen an. Der Vater war Oberlehrer mit dem Professorentitel für besondere Verdienste im Breslauer Johanneum, das auch der Sohn besuchte. Ein ungewöhnlich breites Studium der Fächer Deutsch, Englisch, Philosophie, Sanskrit und Indologie schloss er mit Staatsexamen und Promotion ab und erwarb später auch noch die Lehrbefähigung für Französisch und Turnen. Nach einer ersten Anstellung in Magdeburg kam er 1918 nach Berlin, wo er zunächst Lehrer an einem Lyzeum und Oberlyzeum mit angeschlossenem Lehrerinnenseminar in Berlin-Tempelhof wurde und – nach dem gescheiterten Reformversuch an der ehemaligen königlich-preußischen Kadettenanstalt in Berlin-Lichterfelde – Schulleiter des Kaiser-Friedrich-Realgymnasiums in Berlin-Neukölln, das er in den folgenden knapp zwölf Jahren zu einer der interessantesten Reformschulen der Weimarer Zeit entwickelte. Nach seiner Vertreibung aus Deutschland 1933 und mehreren Exilstationen in Zürich, Paris und Bogotà bekam er schließlich die Einreisegenehmigung in die

USA, wo er an verschiedenen Colleges lehrte und 1944 die amerikanische Staatsbürgerschaft erhielt. Nach dem Kriege übte er eine Beratertätigkeit für die US-Militärregierung in Deutschland aus; 1951 starb er im Rahmen eines UNESCO-Projektes in Ecuador. Vgl. zur *Biographie*: Radde, Fritz Karsen, a.a.O. (Anm. 188).

394 Zu ihnen gehörten etwa *Rudolf Zwetz* (1891-1974), *Alfred Ehrentreich* (1896-1998), *Karl Albert Sturm* (1892-1968), *Alfred Lewinnek* (1892-1983) und *Hans Alfken* (1899-1994); vgl. zu Zwetz, Ehrentreich, Sturm und Alfken die Porträts in: Radde u.a., *Schulreform – Kontinuitäten und Brüche*, a.a.O. (Anm. 225), Bd. 2, S.253ff., 197-200, 237ff., 175-178; zu Lewinnek Bd. 1, S.232-242.

395 Vgl. K. Exner u.a., *Kurt Löwenstein. Leben und Leistung*, Berlin-Grünwald 1957; G. Betz u.a., *Wie das Leben lernen ... Kurt Löwensteins Entwurf einer sozialistischen Erziehung. Beiträge und Dokumente*, Berlin 1985; E. Weiß, Radikaldemokratisch engagiert und brutal verfolgt, wiederholt verdrängt und bemerkenswert aktuell – Der sozialistische Pädagoge Kurt

Karsens Reformkonzept zielte auf Entwicklung und Erprobung einer Schule, in der junge Menschen, unabhängig von ihrer Herkunft, auf Teilhabe an einer demokratisch-sozialistischen Gesellschaft, wie Karsen sie in Weimar entstehen sah, vorbereitet würden, wobei sein Hauptaugenmerk befähigten Arbeiterkindern galt, die im bestehenden Schulsystem von weiterführenden Bildungswegen größtenteils ausgeschlossen blieben. Dazu bedurfte es grundlegender äußerer (organisatorischer) wie innerer Reformen (Unterrichtsinhalte, Arbeitsformen): Die Schulsystemstrukturen mussten in einem ersten Schritt Übergänge von der Volks- auf eine höhere Schule erleichtern bzw. die Durchlässigkeit zwischen beiden vergrößern, mit dem Ziel, die „bestehende Zweiteits-, ja Dreitheitschule zur einheitlichen Schule“³⁹⁶ umzuwandeln; ebenso stellte er sich die

„Aufgabe ..., in einer neuen Schule neue Formen ... der Schularbeit und des Schullebens [zu schaffen], die in keiner Weise autoritativ festgelegt waren, weder durch ein geistiges Dogma noch durch den Staat, Formen, die aus dem Wesen dieser sozial aktiven, sachlich gerichteten, von dem Wert der Solidarität durchdrungenen Menschen [gemeint waren proletarisch sozialisierte Arbeiterjugendliche] hervorwachsen“.³⁹⁷

Was die Veränderung der äußeren Schulorganisation anbelangt, erweiterte Karsen das von ihm vorgefundene grundständige (neusprachliche) Reformrealgymnasium³⁹⁸ um weitere parallele Züge, insbesondere einen Aufbauzug, der befähigten Volksschülern – ähnlich wie auf Scharfenberg – nach erfolgreich absolvierter 7. Klasse der Volksschule die Möglichkeit gab, in einer sechsjährigen Kurzform der höheren Schule mit starker Betonung der sog. deutschkundlichen Fächer und unter Verzicht auf die für Arbeiterkinder besonders schwierigen alten Sprachen das

Abitur zu erwerben. Neben den Aufbauklassen kam den von Karsen eingerichteten Arbeiter-Abiturientenkursen große Bedeutung zu, die – als Vorläufer eines Zweiten Bildungsweges – Volksschulabsolventen mit abgeschlossener Berufsausbildung und gesellschaftspolitischem Engagement in einem dreijährigen Lehrgang den Erwerb der Hochschulreife boten,³⁹⁹ diese Schüler schienen Karsen besonders geeignet, später einmal an verantwortlichen Stellen des Weimarer Staates Interessen der organisierten Arbeiterschaft zu vertreten. Aus einem neusprachlichen Realgymnasium wurde somit sukzessive ein weitverzweigter Schulenkomples, der später noch mit einer benachbarten Volksschule und einem Versuchsseminar für Studienreferendare verbunden wurde (vgl. Abb. 6). Der regelmäßige Lehreraustausch zwischen Volks- und höherer Schule sollte Übergänge von der einen auf die andere Schule erleichtern helfen, das Studienseminar der „Sicherung des eigenen Lehrernachwuchses“ wie der „Verbreitung der [an Karsens Schule] entwickelten Arbeits- und Lebensformen“ dienen.⁴⁰⁰

Zu einer gemeinsam mit dem Architekten Bruno Taut geplanten Weiterentwicklung des Schulkomplexes in Richtung auf eine integrierte Gesamtschule, für die bereits ein detaillierter Bauplan vorlag und sogar ein Probeklassenbau am Dammweg in Berlin-Britz errichtet worden war, kam es aufgrund von Weltwirtschaftskrise und nationalsozialistischer Machteroberung nicht mehr.

Bei der Erprobung neuer Arbeitsformen griff Karsen in Neukölln Erfahrungen mit der amerikanischen Projektmethode und dem sowjetischen Komplexplan auf und entwickelte daraus ein didaktisches Konzept, das er als „soziale Arbeitsschule“ bezeichnete;⁴⁰¹ sie war weniger ge-

Löwenstein, in: M. Dust u.a. (Hg.), Pädagogik wider das Vergessen, Kiel/Köln 2000, S.469-489.

396 F. Karsen, Werden und Sein der deutschen Versuchsschulen, in: Aufbau 2(1929), S.4-12, 45-52, 79-87, 110-118, Zitat S.5.

397 Karsen, Der Plan einer Gesamtschule in Berlin-Neukölln, a.a.O. (Anm. 392), S.301.

398 Das Reformrealgymnasium unterschied sich vom Realgymnasium durch eine etwas andere Sprachenfolge.

399 Vgl. W. Korthaase, Die Neuköllner Arbeiter-Abiturienten-Kurse – Der Beginn des Zweiten Bildungsweges in Deutschland, in: Radde u.a., Schulreform – Kontinuitäten und Brüche, a.a.O. (Anm. 225), Bd. 1, S.161-171.

400 Radde, Fritz Karsen, a.a.O. (Anm. 188), S.87.

401 Vgl. zur *Rezeption amerikanischer und sowjetischer Unterrichtsmethoden*: F. Karsen, Das russische Unterrichtsprogramm, in: Pädagogisches Zentralblatt 6 (1926)3, S.178-186; ders., Individualisierende und kooperative Pädagogik, in: Sozialistische Erziehung (1929)8, S.60-62; ders., Neue amerikanische Methoden – und wir, in: Aufbau 4(1931), S.161-171; zur „sozialen

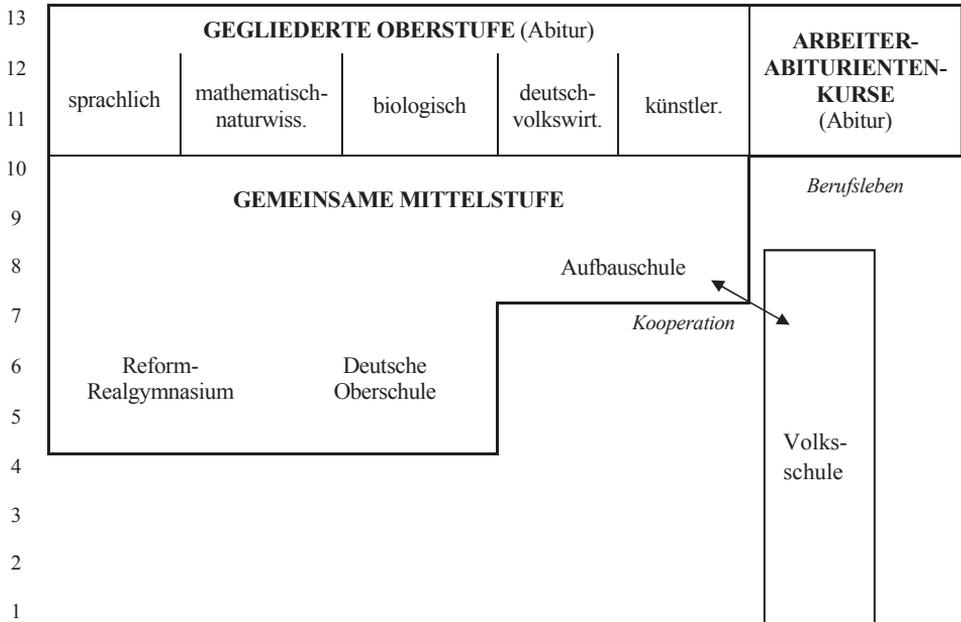


Abb. 6: (Einheits-)Schulenkomplex in Berlin-Neukölln (Karl-Marx-Schule, KMS)⁴⁰²

dacht als bloße Methode zur Aktivierung von Schülern bzw. zur effektiveren Vermittlung schulischer Lernstoffe wie bei Hugo Gaudig, sondern sollte der Einübung von Fähigkeiten zur kooperativen Bearbeitung komplexer Sachgebiete und Sachverhalte dienen, vornehmlich von „Lebensgebieten ... in die den Schülern jetzt oder später aktives Eingreifen möglich ist“⁴⁰³, wobei auch hier amtliche Richtlinien und Lehrpläne als Orientierungsmarken zu berücksichtigen waren. Zu Beginn eines Schuljahres legte die Lehrerkonferenz unter Beteiligung von Schülervertretern – soweit möglich fachübergreifende – Arbeitsthemen für alle Klassen und Fächer fest, die dann wiederum in den Klassen erläutert, in

Themen untergliedert und auf Schülerarbeitsgruppen aufgeteilt wurden, die sie dann kollektiv an gemeinsamen Schülerarbeitsstischen bearbeiteten und schließlich ihre Ergebnisse im Plenum vorstellten und diskutierten. Eine wichtige Rolle in diesem Konzept spielten, besonders in den oberen Klassen, gut vor- und nachbereitete Studienfahrten, die nicht nur dem Sozialen Lernen, sondern – ganz im Sinne der Idee der „sozialen Arbeitsschule“ – primär der systematischen Erkundung geographischer Gegebenheiten, geologischer Strukturen, vor allem jedoch gesellschaftlicher Wirklichkeit dienten wie z.B. im Ruhrgebiet von Bergarbeitersiedlungen, in Wien von Einrichtungen der sozialistischen Stadtgemeinde usw.⁴⁰⁴ Auch das Schultheater konnte „Forum gesellschaftlicher Reflexion“⁴⁰⁵ sein, wie z.B. bei der Einstudierung von Bertolt Brechts Stück „Der Jasager“, bei der die Schüler mit ihren kritischen Rückfragen Brecht dazu motivierten, dem

Arbeitsschule: ders., Arbeitsgliederung und Arbeitsgemeinschaft, in: H. Deiters (Hg.), Die Schule der Gemeinschaft, Leipzig o. J. [1925], S.147-161; F. Karsen, Sinn und Gestalt der Arbeitsschule, in: A. Grimme (Hg.), Wesen und Wege der Schulreform, Berlin 1930, S.100-119.

402 Stand von 1932; vgl. die Abbildung in G. Radde, Lebensweg und Werk des Reformpädagogen Fritz Karsen, in: R. Winkel (Hg.), Reformpädagogik konkret, Hamburg 1993, S.84-100, hier S.92.

403 Karsen, Sinn und Gestalt der Arbeitsschule, a.a.O. (Anm. 401), S.112.

404 Vgl. O. Koppelman, Die jährliche Studienfahrt, in: Leipziger Lehrerzeitung, Pädagogische Beilage Nr. 36, Nov. 1928, S.318f.; K. Sturm, Die Englandfahrten der Oberprimen der Aufbauschule, in: ebd., S.319f.; Radde, Fritz Karsen, a.a.O. (Anm. 188), S.125-134.

405 Radde, Fritz Karsen, a.a.O. (Anm. 188), S.137.

Stück, nun unter dem Titel „Der Jasager und der Neinsager“, eine neue Pointe zu geben.⁴⁰⁶

Die drei behandelten Reformschulen im Bereich des höheren Schulwesens weisen eine Reihe identischer Elemente auf, die sie zugleich deutlich vom Regelschulwesen unterscheiden: Für alle drei Schulen gilt, dass sie mit benachbarten Versuchsvolksschulen kooperierten, deren besonders befähigte Schüler aufnahmen und ihnen, soweit sie aus bildungsfernen Schichten stammten, mit dem Typus der Deutschen Oberschule adressatengerechte weiterführende Bildungsmöglichkeiten – ohne alte Sprachen! – boten; nur der Schulenkomplex von Fritz Karsen ging einen Schritt weiter in Richtung auf eine additive Gesamtschule. Sowohl in der Lichtwarkschule als auch bei Blume und Karsen wurde der Erziehung zur Gemeinschaft ein hoher Stellenwert zugemessen; damit verbanden sich neue, als spezifisch reformpädagogisch zu bezeichnende unterrichtliche Konzepte. Bei aller Unterschiedlichkeit im Einzelnen stimmten sie darin überein, dass sie versuchten, an Schülerinteressen und lebensweltliche Erfahrungen anzuknüpfen, starre Fächergrenzen zugunsten fachübergreifender Fragestellungen und Perspektiven zu überwinden, die Relevanz des Unterrichts für die eigene Gegenwart und Zukunft der Schüler zu verdeutlichen; nicht zuletzt zeichneten sie sich durch eine in der Grundtendenz positive Einstellung zum Weimarer Staat aus. Ebenso bemühten sie sich um erfahrungsgesättigte, projektorientierte und – im Sinne der Erziehung zur Gemeinschaft – kollektive Arbeitsformen, theoretisch am weitestgehenden reflektiert in Fritz Karsens Konzept der „sozialen Arbeitsschule“. So bedeutsam die rationale Komponente für alle drei Schulen war, wurde – reformpädagogischen Prinzipien entsprechend – auch die ästhetische Erziehung nicht vernachlässigt. Scharfenberg besaß mit Georg Netzband und Erich Scheibner zwei bedeutende Kunsterzieher,⁴⁰⁷ die Licht-

warkschule griff unter ihrem rührigen, der damaligen Jugendmusikbewegung verbundenen Musiklehrer Hermann Schütt⁴⁰⁸ „die Reformen der schulischen Musikerziehung auf, wie sie in Preußen von Leo Kestenbergs ... in den 20er Jahren initiiert wurden“,⁴⁰⁹ und gab dem Schulleben mit freiwilligen Schulchören, -orchestern, später auch Orgelkonzerten an der berühmten schuleigenen Orgel eine besondere künstlerische Note; nicht zuletzt prägten in allen drei Schulen Laienspiel und Schultheater ganz wesentlich das Schulprofil.⁴¹⁰ Lichtwarkschule, Blumes Scharfenberg und Karsens Reformschule in Neukölln sind somit gute Beispiele für die Anregungspotentiale, die in den 1920er Jahren von der Reformpädagogik zumindest auf einige wenige Versuchsschulen auch des höheren Schulwesens ausgegangen sind, was im Diskurs über Reformpädagogik nicht immer ausreichend gewürdigt worden ist.

ausgesprochen anregender Kunsterzieher; vgl. zu *Netzband*: Haubfleisch, *Schulfarm Insel Scharfenberg*. Mikroanalyse, a.a.O. (Anm. 252), Bd. 1, S.188-192, 427f. u.ö.; zu *Scheibner*: ebd., S.367, 428-432 u.ö.

408 Vgl. H. Schütt, *Die Musik der Lichtwarkschule* (zuerst 1929), in: Lehberger, *Die Lichtwarkschule in Hamburg*, a.a.O. (Anm. 263), S.43ff; H. Schütt, *Unmusikalische gibt es für mich nicht* (zuerst 1962), in: Arbeitskreis Lichtwarkschule, a.a.O. (Anm. 263), S.100-104; Wendt, *Lichtwarkschule*, a.a.O. (Anm. 263), S.146-150.

409 Wendt, a.a.O. (Anm. 263), S.144. – *Leo Kestenbergs* (1882-1962), Pianist, Gründer des Berliner Volkschores, seit 1918 „künstlerischer Beirat und Referent für musikalische Angelegenheiten“ im Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, 1933 nach Prag, 1938 nach Tel Aviv emigriert und dort Leiter des Israel Philharmonic Orchestra, gilt „als Erfüller der musikreformerischen Anregungen der Kunsterziehungsbewegung“ (W. Flitner/G. Kudritzki, Hg., *Die deutsche Reformpädagogik*, Bd. 2: *Ausbau und Selbstkritik*, Düsseldorf/München 1962, S.263f., Zitat S.264; *Denkschrift Kestenbergs*, in: ebd., S.54-76; vgl. Haubfleisch, *Schulfarm Insel Scharfenberg*. Mikroanalyse, a.a.O., Anm. 252, Bd. 1, S.187, Anm. 35); → Beitrag: Musik.

410 Vgl. für die *Lichtwarkschule*: Wendt, a.a.O. (Anm. 263), S.184-188; *Schulfarm Insel Scharfenberg*: Haubfleisch, *Schulfarm Insel Scharfenberg*. Mikroanalyse, a.a.O. (Anm. 252), S.683-697; *Karl-Marx-Schule*: Radde, Fritz Karsen, a.a.O. (Anm. 188), S.134-140, alle mit weiterführenden Literaturhinweisen auf zeitgenössische Quellen.

406 Vgl. ebd., S.137ff.

407 *Georg Netzband* (1900-1984) gehörte als 19-Jähriger der „Novembergruppe“ um Otto Dix und George Grosz an und war in Ausstellungen bis hin nach Leningrad und Rom vertreten, *Erich Scheibner* (1900-1971) – wie Netzband Schüler Blumes – sei selbst „kein großer Künstler“ gewesen, war aber, wie Netzband auch, ein

d. Definitions- und Abgrenzungsprobleme

Am Ende der 1920er Jahre, kurz vor der Weltwirtschaftskrise, als – wie gesehen – die Reformwartungen bereits deutlich abgekühlt waren, hat Karsen noch einmal seine Sicht auf „Werden und Sein der deutschen Versuchsschulen“⁴¹¹ artikuliert und dabei klarer als 1923 Kriterien zu deren Bewertung entwickelt. Er ging von der Prämisse aus, dass Schulen eingebettet sind in „das geschichtlich soziale Leben“, „jeder Bericht über eine wirkliche Versuchsschule ... daher mit ... einer gesellschaftlichen Analyse anfangen“ und den beschriebenen Versuch „an den dabei ermittelten Bedürfnissen ... messen“ sollte.⁴¹² Aus dem „Gesamtbild“ der damaligen Zeit ergaben sich für ihn „drei Forderungen“ (an anderer Stelle spricht er von „Richtungspunkten“), die keine neue Schule vernachlässigen dürfe, wenn sie „sich mit Recht Versuchsschule nennen“ wolle, nämlich erstens Berücksichtigung der „unerbittlichen“ demokratischen Forderung nach „gleicher Lernmöglichkeit für alle Bürger des Staates“ und somit Überwindung des nach Schulformen gegliederten Systems, zweitens Durchdringung des „ganzen Bildungsverfahrens“ durch das „Formgesetz der gesellschaftlichen Arbeit“ und drittens Ersetzung „gehorsamer Unterordnung“ durch „freie, selbstverantwortliche, kritische Einordnung“ als „neue Form pflichtmäßigen Verhaltens“⁴¹³. Diese Forderungen sind zweifellos am nachdrücklichsten in Karsens eigenem Schulversuch realisiert worden, lassen sich jedoch – in der einen oder anderen Form, stärker oder schwächer ausgeprägt – ebenso in den meisten anderen der hier vorgestellten Reformschulen wiederfinden.

Von den zugrunde gelegten Kriterien hängt letztlich ab, wie eng oder weit man den Kreis der Weimarer reformpädagogischen Versuchsschulen zieht. Karsen hat ihn 1923 wie 1929 auf die gesellschaftspolitisch reflektierten demokratischen Reformmodelle, die er als die „wirklichen Versuchsschulen“ bezeichnet, eingeeengt; bezieht

man dagegen – der Intention dieses Handbuchs entsprechend – auch die eher kulturkritisch orientierten, dem Weimarer Staat mit Distanz bzw. indifferent gegenüberstehenden Reformschulen wie Jenaplan oder Waldorf, ebenso Versuche innerhalb herkömmlicher Schulsystemstrukturen mit nur begrenzter Reichweite wie z.B. in der einklassigen Landschule (s.u.) oder in Gymnasien mit individualisierendem, Schülerinteressen und -befähigungen berücksichtigendem Kursunterricht auf der Oberstufe mit ein, kommt man auf eine wesentlich höhere Zahl. Die Besonderheit der Weimarer Versuchsschulen würde dann vor allem in ihrer, verglichen mit dem Regelschulsystem, „größeren Freiheit“ wie dem damit verbundenen Ziel der „Eigenaktivität von Lehrenden und Lernenden“ zum Zwecke der Erprobung „neuer Formen der Schulorganisation und des Unterrichts“ gesehen. Ihre Gemeinsamkeit bestünde in der „pädagogischen Bewegungsfreiheit zur Verwirklichung reformpädagogischer Grundüberzeugungen wie Arbeitsunterricht, Gesamtunterricht, Gruppenunterricht, Epochenunterricht, Neigungskurse, Erziehung zur Selbstständigkeit, Gemeinschaftserziehung, Schülermitverwaltung, Reise- und Wanderpädagogik usw.“⁴¹⁴ Hanno Schmitt kommt aufgrund solcher Kriterien für den Zeitpunkt des Endes der Weimarer Republik auf „mindestens 200 Schulversuche“, davon „99 Volksschulen in den Städten, 17 höhere Schulen in Städten, 21 Landerziehungsheime und 62 ländliche Versuchsschulen“⁴¹⁵, zuzüglich „1103 Versuchsklassen (in 24 Städten) mit 40149 Schülerinnen und Schülern“⁴¹⁶ (vgl. Abb. 7).

414 Definition nach H. Schmitt Zur Realität der Schulreform in der Weimarer Republik, in: T. Rülcker/J. Oelkers (Hg.), Politische Reformpädagogik, Bern 1998, S.619-643, Zitate S.626.

415 Ebd., S.629; darin nicht mitgerechnet sind die „fast 300 ... weltlichen oder Sammelschulen, die ebenfalls oft nach reformpädagogischen Unterrichtsprinzipien gearbeitet haben“, ebd., S.629f.; vgl. dazu die Einschätzung in Anm. 198.

416 Ebd., S.630. – Letztere Zahlen bezogen auf Anfang 1932. Schmitt zufolge haben sich die absoluten Zahlen der Versuchsklassen und ihrer Schüler zwischen Ende 1927 und Anfang 1932 sogar verdoppelt (vgl. ebd.).

411 Karsen, Werden und Sein der deutschen Versuchsschulen, a.a.O. (Anm. 396).

412 Ebd., S.4f.

413 Ebd., S.5.

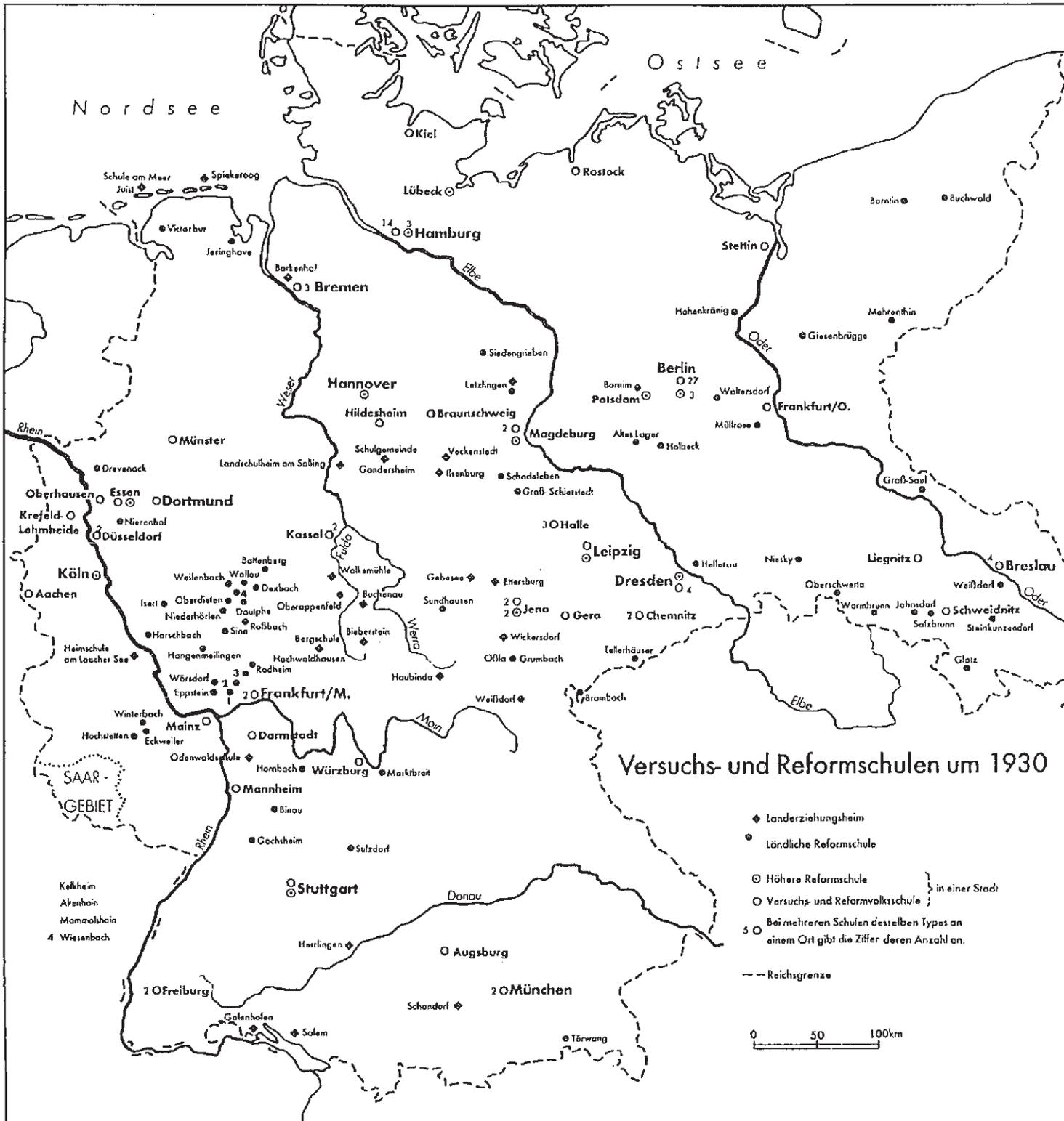


Abb. 7: Versuchs- und Reformschulen in Deutschland um 1930⁴¹⁷

417 Schmitt, Zur Realität der Schulreform, a.a.O. (Anm. 414), S.627f.

6. Ausstrahlung der Reformpädagogik in die Regelschule

Versuchsschulen galten in der Weimarer Zeit als „das geeignetste Mittel ..., um die neue Schule vorzubereiten, den neuen Geist zu zeigen und zur allgemeinen Nachahmung anzuspornen“⁴¹⁸, somit als „Vortrupps in einer für die Allgemeinheit noch zu gewinnenden ‚Pädagogischen Provinz‘“ und als „Keimzellen für die Umgestaltung unseres gesamten Schulwesens“⁴¹⁹. Tatsächlich sind von ihnen, wie neuere Untersuchungen belegen, vielfältige Anregungen ausgegangen: durch den starken Zulauf von Besuchern und Hospitanten, durch zahlreiche Berichte und Publikationen, durch Berufung ihrer Träger in verantwortliche Positionen der Lehrerbildung, der Schulverwaltung und der Bildungspolitik, seit Mitte der 1920er Jahre zunehmend auch durch die an Versuchsschulen ausgebildeten Lehramtsanwärter und Referendare.⁴²⁰ Solche Anregungen haben vermutlich das Regelschulwesen nicht unbeeinflusst gelassen, so dass vom „Sickereffekt“ in dem Sinne gesprochen worden ist, dass „wesentliche Teile von Reformen in langsamen Prozessen in die Praxis der Normalschulen ‚eingesickert‘“⁴²¹ sind. Freilich hat es dazu spezifischer Voraussetzungen bedurft, die in den Ländern des Weimarer Staates aufgrund der föderalistischen bildungspolitischen Strukturen in unterschiedlicher Weise gegeben waren, am ehesten sicherlich in den von den sozialistischen Parteien (mit-)regierten Ländern.⁴²² Solche Voraussetzungen betrafen das für die Gestaltung des Schulwesens verantwortliche Personal, von den zuständigen Ministern und ihren Referenten bis hin zu den Schulverwaltungsbeamten auf lokaler Ebene, selbstverständ-

lich die für das allgemeine Schulwesen maßgeblichen Richtlinien und Lehrpläne, weiterhin Institutionen und Medien zur Verbreitung reformpädagogischer Ideen und ihrer Umsetzung in die Praxis, nicht zuletzt die sächliche und personelle Ausstattung der einzelnen Schule; auf die Lehrerbildung wird im folgenden Kapitel gesondert eingegangen.

Ähnlich wie im Falle der Versuchsschulen hing die Umsetzung reformpädagogischer Ideen im Regelschulwesen zunächst einmal vom Gestaltungswillen und der Kompetenz einzelner Personen ab, und zwar auf Reichs-, Länder- wie kommunaler Ebene. So sorgte bereits während des Kaiserreiches der zumeist nur als bedeutender Vertreter der Arbeitsschulbewegung bekannte *Georg Kerschensteiner* (1854-1932) in seiner Funktion als Münchener Stadtschulrat von 1895 bis 1919 u.a. für eine umfassende Lehrplanreform an den Münchener Volksschulen, deren Ziel die Umstellung von einer Buch- auf eine Arbeitsschule mit Werkstättenunterricht für Jungen und Schulküchenunterricht für Mädchen war.⁴²³ Nach dem Ersten Weltkrieg fiel *Heinrich Schulz* (1872-1932) als (Unter-)Staatssekretär für Schule und Bildung im Reichsinnenministerium eine wichtige Rolle beim Zustandekommen sowohl des Reichsgrundschulgesetzes als auch der Reichsschulkonferenz zu; Ersteres bildete eine wichtige Voraussetzung für die reformpädagogische Ausgestaltung einer für alle Kinder gemeinsamen Unterstufe der Volksschule, Letztere stellte – wie gesehen – ein wichtiges Forum reformpädagogischer Ideen und Diskurse dar (s.o.). Schulz selbst war bereits gegen Ende des 19. Jahrhunderts während seiner eigenen Volksschullehrerbildung in dem für „seinen liberalen Geist bekannten Lehrerseminar in Bremen“ mit Ideen der Reformpädagogik in Berührung gekommen und hatte zusammen mit Clara Zetkin

418 P. Vogel, Die Versuchsschule, in: Leipziger Lehrerzeitung 27(1920), S.501-504, Zitat S.501f.

419 F. Hilker, Versuchsschulen und allgemeine Schulreform, in: ders., Deutsche Schulversuche, a.a.O. (Anm. 253), S.448-463, Zitat S.448.

420 Vgl. R. Lehberger, Nationale und internationale Verbindungen der Versuchs- und Reformschulen in der Weimarer Republik, Hamburg 1993; exemplarisch für die *Schulfarm Insel Scharfenberg*: Haubfleisch, Schulfarm Insel Scharfenberg. Mikroanalyse, a.a.O. (Anm. 252), S.484-520, 744-750.

421 Haubfleisch, Schulfarm Insel Scharfenberg. Mikroanalyse, a.a.O. (Anm. 252), S.750.

422 → Beitrag: Politische Parteien.

423 Kerschensteiner hat seine praktische Reformtätigkeit in München wie auch die Widerstände, mit denen er es zu tun hatte, in seiner Autobiographie ausführlich beschrieben, vgl. die Selbstdarstellung in: E. Hahn (Hg.), Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen, Bd. 1, Leipzig 1926, S.45-96; weiterhin: A. Fingerle, Kerschensteiner als kommunaler Schulpolitiker (zuerst 1954), in: G. Wehle (Hg.), Kerschensteiner, Darmstadt 1979, S.247-255; zu Kerschensteiners Verständnis von „Arbeitsschule“ → Beiträge: Arbeit; Selbsttätigkeit; Unterricht.

auf dem Mannheimer Parteitag der SPD von 1906 Leitsätze für eine sozialdemokratische Schulreform vorgelegt.⁴²⁴ Ebenso ging die relative Aufgeschlossenheit Preußens für Ideen der Reformpädagogik und ihre – freilich begrenzte – praktische Umsetzung nicht zuletzt auf seine Kultusminister wie den parteilosen *Carl Heinrich Becker* (1876-1933, Minister 1921 und 1925-1930) und den Sozialdemokraten und religiösen Sozialisten *Adolf Grimme* (1889-1963, Minister 1930-1932) zurück,⁴²⁵ wobei die Rolle einzelner Ministerialbeamter im Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung – wie *Paul Kaestner* (1876-1936) und *Otto Karstädt* – nicht zu unterschätzen ist; beide engagierten sich für eine reformpädagogisch gestaltete (Volks-) Schule, Karstädt auch als Verfasser der „Methodischen Strömungen der Gegenwart“, eines der am häufigsten aufgelegten didaktischen Grundlagenwerke der Weimarer Republik (s.u.).⁴²⁶ Greifbar ist weiterhin das Engagement von Arbeitsschulpädagogen der Vorkriegszeit in der sächsischen Schulreformära zwischen 1918 und 1923; als Beispiele genannt seien die beiden Volksschullehrer *Arthur Arzt* (1888-1953) und *Kurt Weckel* (1877-1956), die schon 1911 gemeinsam über die Arbeitsschule als „Notwendigkeit unserer Zeit“ publiziert hatten, nach dem

Kriege als Abgeordnete von SPD und USPD die Schulreform an verantwortlichen Stellen mittragen.⁴²⁷ Schließlich sei noch einmal an das reformpädagogische Engagement der beiden Berliner Stadtschulräte *Wilhelm Paulsen* und *Jens Nydahl* (1883-1967) erinnert, das weit über die Berliner Versuchsschulen hinaus auch der reformpädagogischen Umgestaltung des Regelschulwesens galt.⁴²⁸

Wenn von Ausstrahlung der Reformpädagogik in die Regelschule die Rede ist, dann am ehesten im Zusammenhang mit der durch Verfassung und Reichsgrundschulgesetz neu geschaffenen einheitlichen Grundschule.⁴²⁹ Sie stellte den schulpolitisch kleinsten gemeinsamen Nenner der Mehrheitsparteien von SPD, DDP und Zentrum in den Verfassungsberatungen der Weimarer Nationalversammlung dar, blieb gleichwohl während der gesamten Zeit der Republik umstritten; nicht aus pädagogischen Gründen, sondern aus standespolitischer Ablehnung ihres verpflichtenden Charakters und ihrer verbindlichen vierjährigen Dauer. Die weltanschaulich-religiöse Einheitlichkeit war schon vor ihrer Verabschiedung am Widerstand des Zentrums gescheitert, eine Integration von Kindern mit besonderem Förderbedarf von keiner Partei überhaupt in Erwägung gezogen worden.⁴³⁰

424 Vgl. zur Rolle von Heinrich Schulz in der Weimarer Zeit und zu seinem Verhältnis zu Clara Zetkin: Uhlig, Reformpädagogik und Schulreform, a.a.O. (Anm. 124), S.23-31; → Beitrag: Politische Parteien.

425 Dietmar Haubfleisch bezeichnet Becker wie Grimme „als zur Reform entschlossene Bildungspolitiker ..., denen eine demokratische Umgestaltung des Schulwesens am Herzen lag“, Haubfleisch, Schulfarm Insel Scharfenberg. Mikroanalyse, a.a.O. (Anm. 252), S.140; weitere biographische Hinweise zu beiden Politikern ebd.

426 *Kaestner*, Jurist, 1919 bis 1932 Ministerialdirektor und Leiter der Volksschulabteilung im preußischen Kultusministerium, war Verfasser des Beitrages über die Volksschule im „Handbuch der Pädagogik“ von Nohl/Pallat, Handbuch der Pädagogik, a.a.O. (Anm. 189), Bd. 4, S.105-136; vgl. zur reformpädagogischen Prägung: P. Kaestner, Kraft und Geist unserer deutschen Volksschule, Leipzig 1923; ders., Lebendige Zeugnisse für die Arbeit unserer Volksschule (zuerst 1926), Langensalza 1927²; Hinweise zur *Biographie* bei Haubfleisch, Schulfarm Insel Scharfenberg. Mikroanalyse, a.a.O. (Anm. 252), S.168; zu *Karstädt* und seinen „Methodischen Strömungen“ Anm. 465 und 466.

427 Vgl. Poste, Schulreform in Sachsen, a.a.O. (Anm. 173), S.120f. u.ö.; Entsprechendes gilt für den aus der fortschrittlichen Volksschullehrerschaft stammenden thüringischen Volksbildungsminister Max Greil, vgl. Anm. 214; → Beitrag: Politische Parteien.

428 Vgl. zu *Paulsen*: Anm. 287; zu *Nydahl*: M.-S. Schuppan, Jens Peter Nydahl, in: Radde u.a., Schulreform – Kontinuitäten und Brüche, a.a.O. (Anm. 225), Bd. 2, S.225ff.; zu seiner Wirksamkeit das von ihm hg. Überblickswerk: Das Berliner Schulwesen, a.a.O. (Anm. 252).

429 Vgl. Nave, a.a.O. (Anm. 194); F. Rodehüser, Epochen der Grundschulgeschichte, Bochum 1987, S.109-239; L. von Friedeburg, Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch, Frankfurt/M. 1989, S.219-231; *Verfassungsbestimmungen, Gesetzes- und Richtlinienexte*: W. Landé (Hg.), Die Grundschule in Preußen. Sammlung der Bestimmungen, Berlin 1925; Richtlinien des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung für die Lehrpläne der Volksschulen, Breslau 1928⁹.

430 → Beitrag: Heilpädagogik.

Über den politischen Kontroversen, die bis zur Diffamierung der gemeinsamen Grundschule als „Kinderzwangszuchthaus“ und „Machwerk der Novembervbrecher“ reichten,⁴³¹ ist oft vergessen worden, dass mit den im März 1921 erschienenen preußischen „Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule“⁴³² und den wenige Monate später erlassenen Richtlinien des Reichsinnenministeriums zur „Zielbestimmung und inneren Gestaltung der Grundschule“⁴³³ zum ersten Mal reformpädagogische Prinzipien wie Kindorientierung, Ganzheitlichkeit, Selbsttätigkeit, Gemeinschaftsbezug, Erfahrungs- und Heimatorientierung Eingang in Lehrplanrichtlinien, im Verlaufe der 1920er Jahre auch in außerpreußische wie in regionale und lokale Lehrpläne gefunden,⁴³⁴ ja sie maßgeblich bestimmt haben: Die ersten vier Schuljahre sollten „ein eigenes Ziel und ein einheitliches Arbeitsgebiet“ erhalten, ihr Ziel die „allmähliche Entfaltung der kindlichen Kräfte aus dem Spiel- und Bewegungstrieb zum sittlichen Arbeitswillen“ sein, „der sich innerhalb der Schulgemeinschaft betätigt“,

„ihr einheitliches Arbeitsgebiet ... die aufnehmende und gestaltende Erfassung der räumlichen und geistigen Kinderheimat unter besonderer Berücksichtigung der Pflege des kindertümlichen sprachlichen Ausdrucks und der planmäßigen Schulung von Auge und Hand durch eigene, werktätige Arbeit sowie durch Beobachtung von Natur, Arbeit und Arbeitsstätten“.⁴³⁵

Ausdrücklich betonen die Richtlinien, dass „im gesamten Unterricht der Grundschule ... der Grundsatz zur Durchführung zu bringen [ist], daß nicht Wissensstoffe und Fertigkeiten bloß äußerlich angeeignet werden, sondern möglichst alles, was die Kinder lernen, von ihnen innerlich erlebt und selbsttätig erworben wird“; deshalb zumindest für den Anfangsunterricht der Verzicht auf „eine strenge Scheidung der Lehrfächer nach bestimmten Stunden“ zugunsten eines Gesamtunterrichts, „in dem die verschiedenen Unterrichtsgegenstände zwanglos abwechseln“, wie auch die Warnung vor „jeder Verfrühung [von Unterrichtsstoffen] und Überbürdung“ der Schüler.⁴³⁶ Den Abschied von der „Lernschule“ verdeutlicht nichts mehr als die Empfehlung, „körperliche Erziehung besonders durch Spielen, Turnen, Wandern und je nach Jahreszeit und Alter durch Baden, Rodeln, Eislauf und andere körperliche Betätigung zu pflegen“⁴³⁷. Auf den im Konzept der Grundschule angelegten Widerspruch zwischen kindgemäßer und gemeinschaftsorientierter Förderung *aller* Kinder *und* dem Zwang zur Auslese *weniger*, die für eine weiterführende Schule geeignet erschienen, gehen allerdings weder die Richtlinien, noch die darauf basierenden Lehrpläne ein, obwohl die Problematik in der Weimarer Zeit schon erkannt worden ist.⁴³⁸

Bereits im Oktober 1922 erschienen in Preußen „Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die oberen Jahrgänge der Volksschule“⁴³⁹, also „die abschließende Schule für die Kinder, die „nach Vollendung der Schulpflicht in das werktätige Leben eintreten“⁴⁴⁰. Auch hier sollte neben der Berücksichtigung der „Bedürfnisse des Lebens“ die „kindliche Gesamtentwicklung“, wenn auch „besonders ... nach der Gefühls- und Willensseite hin“, stetig und gleichmäßig gefördert werden,⁴⁴¹ wobei vom Ideal einer „aktiven

431 Nave, a.a.O. (Anm. 194), S.69 und 132.

432 Richtlinien des Preußischen Ministeriums, a.a.O. (Anm. 429), S.22-33.

433 Ebd., S.22.

434 Vgl. Rodehüser, a.a.O. (Anm. 429), S.150ff. – Rodehüser führt als regionale preußische Beispiele die Grundschul-Lehrpläne der Städte Köln (Köln 1924) und Duisburg-Hamborn (Hamborn a. Rh. 1929), als außerpreußisches Beispiel die „Lehrpläne für die Grundschule und die oberen Jahrgänge der Volksschule im Volksstaate Hessen“ (1924) auf (ebd., S.150f.); als weitere Beispiele: Richtlinien für den Arbeitsplan der hamburgischen Volksschule, hg. v. d. Oberschulbehörde, Hamburg 1926; Bildungsplan für die zehnjährige Volksschule nach den Grundsätzen der Arbeitsschule auf jugendlicher und gegenstandsanalytischer Grundlage, hg. von der Päd. Arbeitsgemeinschaft des Dresdner Lehrervereins, Dresden 1926.

435 Alle Zitate Richtlinien des Preußischen Ministeriums, a.a.O. (Anm. 429), S.22

436 Alle Zitate ebd., S.23f.

437 Ebd., S.22.

438 Vgl. z.B. H. Schlemmer, Die Grundschule in ihrem Verhältnis zur höheren Schule, in: K. Eckhardt/St. Konetzky (Hg.), Grundschularbeit, Langensalza 1928, S.199-210; Rodehüser, a.a.O. (Anm. 429), S.238.

439 Richtlinien des Preußischen Ministeriums, a.a.O. (Anm. 429), S.33-60.

440 Ebd., S.33.

441 Ebd., S.33f.

Lebenstüchtigkeit“⁴⁴² gesprochen worden ist. In die Richtlinien Eingang gefunden haben vor allem vielfältige Anregungen der „Arbeitsschulbewegung“. Dementsprechend empfehlen sie die „Eigentätigkeit der Schüler“, freilich unter „Führung des Lehrers“, nennen als besondere Möglichkeiten „Beobachtung, Versuche, Schließen, Forschen und selbständiges Lesen“, verweisen auf die Nutzbarmachung der Handbetätigung (beispielsweise beim „Anfertigen von Skizzen, Zeichnungen, Lehr- und Lernmitteln“, beim „Anlegen von Sammlungen“, beim „Anstellen von Versuchen aus dem Gebiet der Naturkunde“, aber auch bei der „Pflege von Tieren in Terrarien, Aquarien, Insektarien“, der Blumenpflege, der Schulgartenarbeit, des Werkunterrichts usw.) und legen den Schulen „kürzere Ausgänge“ und Schulwanderungen als natürliche Anlässe für unterschiedliche Formen der Beobachtung nahe.⁴⁴³ Weitergehende Empfehlungen zur Reform, beispielsweise zur Auflockerung der Volksschule im Sinne eines Kern-Kurs-Systems oder gar zur Verzahnung mit weiterführenden Schulen im Sinne einheitsschulähnlicher Prinzipien enthalten sie nicht; insofern entsprechen sie einem eher konservativen Muster von Reformpädagogik.

Dies gilt in noch stärkerem Maße für die 1925 erschienenen „Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens“, denen 1924 die Denkschrift zur „Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens“ vorangegangen war.⁴⁴⁴ Denkschrift wie Richtlinien gehen zurück auf den der DVP, später sogar der DNVP nahestehenden, kaum als „Überzeugungs-“, sondern „Vernunftrepublikaner“ zu bezeichnenden, im preußischen Kultusministerium als Ministerialrat für das höhere Schulwesen zuständigen *Hans*

Richert (1869-1940).⁴⁴⁵ Zwar lassen sich vor allem in den Richtlinien Anklänge an reformpädagogische Ideen und Prinzipien nicht übersehen, ebenso wenig jedoch deutliche Widersprüche dazu. Gegenstand der Reform ist ausschließlich das *höhere* Schulwesen; zentraler Bezugspunkt nicht die Jugend und ihre Bedürfnisse, sondern die Frage nach einem zeitgemäßen Bildungsideal; Ansätze zur Individualisierung, wenigstens zu wahlfreiem Kursunterricht auf der Oberstufe, wie bereits vor dem Ersten Weltkrieg vielfach erprobt und den preußischen höheren Schulen noch per Erlass vom Januar 1922 „in größerem Umfange“ zugestanden,⁴⁴⁶ werden verworfen zugunsten starrer Schultypen mit spezifischen Bildungszielen und Fächerschwerpunkten: dem altsprachlichen Gymnasium mit dem Leitbild Antike, dem neusprachlichen Realgymnasium mit besonderem Bezug zu den westlichen europäischen Kulturen, der Oberrealschule mit mathematisch-naturwissenschaftlicher Ausrichtung und schließlich als neuem, von Richert besonders gefördertem Typus, der Deutschen Oberschule, die ihr Zentrum in den „Kernbereichen des deutschen Wesens und Werdens“ haben sollte. „Erst in der Zusammenarbeit aller vier Schulformen“ sah Richert „die Gesamtheit der unserer höheren Bildung gestellten Aufgaben erfüllt“⁴⁴⁷. Mit Reformpädagogik im Sinne einer Auflockerung festgefügtter schulischer Systemstrukturen, und sei es nur innerhalb des höheren Schulwesens selbst, hat dieser Versuch einer nachträglichen Legitimierung der historisch gewachsenen Typenvielfalt des höheren Schulwesens wenig zu tun. Reformpädagogische Bezüge enthält allenfalls Richerts Begründung der Neuordnung mit Versatzstücken konservativer Kulturkritik im

442 So Erich Hylla, Sinn und Aufgabe der Oberstufe unserer Volksschule, in: ders./St. Konetzky, Die Oberstufe der Volksschule, Berlin/Leipzig o.J. [1931], S.7-33, Zitat S.11f.

443 Richtlinien des Preußischen Ministeriums, a.a.O. (Anm. 429), S.34.

444 Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens. Mit Anmerkungen und Literaturnachweisen hg. v. Ministerialrat Richert, 1. Teil: Grundsätzliches und Methodisches, Berlin 1925; Die Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens. Denkschrift des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, Berlin 1924.

445 Vgl. zu Biographie und ministerialer Tätigkeit: D. Margies, Das höhere Schulwesen zwischen Reform und Restauration. Die Biographie Hans Richerts als Beitrag zur Bildungspolitik in der Weimarer Republik, Neuburgweier 1972.

446 Erlass „Freiere Gestaltung des Unterrichts auf der Oberstufe der höheren Schule“ vom 24.1.1922, in: Zentralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen 64(1922)3, S.38f., Zitat S.38; Margies, a.a.O. (Anm. 445), S.105ff.; zur *Gesamtproblematik*: Keim, Kursunterricht, a.a.O. (Anm. 104), insbes. S.37-110.

447 Die Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens, a.a.O. (Anm. 444), S.21.

Sinne Lagardes und Langbehns;⁴⁴⁸ ebenso die Absicht, im Interesse von mehr „Bewegungsfreiheit“ der einzelnen Schule nur „Anregungen ... für die Anstaltslehrpläne“ geben zu wollen,⁴⁴⁹ sicherlich auch die in den „Allgemeinen Richtlinien“ wie den „Methodischen Bemerkungen zu einzelnen Fächern“ gegebenen Hinweise zu Arbeitsunterricht, Arbeitsgemeinschaften oder zur Überwindung der Beziehungslosigkeit einzelner Fächer durch Gesamtunterricht, die freilich ihre Grenzen dort finden, wo sie die von Richert entwickelten Prinzipien höherer Bildung gefährden konnten.⁴⁵⁰ Insofern lässt sich hinsichtlich Denkschrift wie preußischer Richtlinien allenfalls von reformpädagogischer Garnierung des „Traditionalismus der deutschen Höheren Schule“⁴⁵¹ sprechen, was auch für andere deutsche Länder gegolten haben dürfte.

Vorbedingung für ein Wirksamwerden neuer Richtlinien mussten in jedem Falle entsprechende Weiterbildungsmaßnahmen für die überwiegend im Sinne der „alten Schule“ sozialisierte Lehrerschaft sein. Eine wichtige Rolle neben reformorientierten Lehrerzeitschriften,⁴⁵² Schul-

ausstellungen⁴⁵³ und Kongressen⁴⁵⁴ spielte dabei das bereits 1915 gegründete, in Berlin angesiedelte preußische Zentralinstitut für Erziehung

mit besonderen Pädagogischen und Auslands-Beilagen.

453 „Ein annähernd richtiges und vollständiges Bild von der Alltagsarbeit in den fortgeschrittenen Klassen der Volksschule“ und damit Anregungen für die Lehrerschaft unter den Besuchern wollte die Schulausstellung anlässlich des 1928 in Berlin veranstalteten Kongresses „Die neuzeitliche deutsche Volksschule“ geben; vgl. „Die neuzeitliche deutsche Volksschule“. Führer durch die Schulausstellung, Berlin 1928. – Ein besonders interessantes Projekt zur visuellen Verbreitung reformpädagogischer Schularbeit des In- und Auslandes war das – leider erst 1931, also am Ende unserer Epoche gegründete, 1933 bereits wieder geschlossene – Institut für Völkerpädagogik in Mainz mit einer, damals erst im Aufbau begriffenen umfassenden Ausstellung über das deutsche wie internationale Schulwesen und seine Reform, u.a. mit einem Lehrmittelhaus, in dem „nachweislich über 60 Aussteller in ca. 50 Sälen ihre Produkte von Fröbel- und Montessorimaterial bis hin zu Unterrichtsmitteln für die Oberprima“ präsentierten; J.-W. Link, Das Institut für Völkerpädagogik in Mainz (1931-1933): Eine Fußnote in der Geschichte Vergleichender Pädagogik in Deutschland?, in: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 13(2007), S.167-186, Zitat S.170.

454 Offensichtlich noch auf relativ geringes Interesse innerhalb der deutschen Lehrerschaft stieß die im August 1925 in Heidelberg durchgeführte dritte internationale pädagogische Konferenz der New Education Fellowship zum Thema „Die Entfaltung der schöpferischen Kräfte im Kinde“, u.a. mit gemeinsamer Exkursion in die nahe gelegene Odenwaldschule; vgl. E. Rotten, Die Entfaltung der schöpferischen Kräfte im Kinde, in: Das Werdende Zeitalter 4(1925), S.97-101; P. Engel, Die dritte internationale pädagogische Konferenz des Internationalen Arbeitskreises für Erneuerung der Erziehung, in: Die Neue Erziehung 7(1925), S.859ff.; dagegen scheint der 1928 in Berlin veranstaltete, mit einer großen Schulausstellung (vgl. Anm. 453) begleitete Kongress „Die neuzeitliche deutsche Volksschule“ mit „mehr als 7200 Lehrern und Lehrerinnen aus aller Welt“ als Teilnehmer/innen in der Volksschullehrerschaft sehr viel größere Resonanz gefunden zu haben. „Sinn des Kongresses war [u.a.], allen unseren deutschen Kollegen und Kolleginnen wertvolle Anregungen für die innere Neugestaltung unserer deutschen Volksschule zu geben und sie für eine gesunde und fortschrittliche Schulreform zu begeistern“; A. Tschentscher, Bericht über den Verlauf des Kongresses, in: „Die neuzeitliche deutsche Volksschule“, a.a.O. (Anm. 453), S.4-17, Zitate S.5 u. 4.

448 Als Hintergrund der für notwendig gehaltenen Neuordnung wird „unsere zerrissene, uneinheitliche und zerklüftete Kultur“, die „Kulturkrisis“, angesehen, ebenso der in der Jugendbewegung zum Ausdruck kommende „starke Lebenswille“ und die „zukunfts-freudige Idealbildung“ (Die Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens, a.a.O., Anm. 444, S.3). Für Sprache und Vorstellungswelt Richerts besonders aufschlussreich: H. Richert, Die deutsche Bildungseinheit und die höhere Schule, Tübingen 1920; vgl. kritisch: H.-G. Bracht, Das höhere Schulwesen im Spannungsfeld von Demokratie und Nationalsozialismus. Ein Beitrag zur Kontinuitätsdebatte am Beispiel der preußischen Aufbauschule, Frankfurt/M. 1998, S.101-106.

449 Die Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens, a.a.O. (Anm. 444), S.17.

450 Vgl. die Ausführungen zu den Punkten „Bewegungsfreiheit“, „Konzentration“, „Arbeitsunterricht“, „Häusliche Arbeiten“ und „Freie Arbeitsgemeinschaften“ in: Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens, a.a.O. (Anm. 444), S.4ff.

451 Scheibe, a.a.O. (Anm. 25), S.285.

452 Regelmäßig über Fragen der Schulreform in Theorie und Praxis informierten etwa das Organ des Bundes Entschiebener Schulreformer, „Die Neue Erziehung“, Jahrgänge 1(1919)-15(1933), oder die „Leipziger Lehrerzeitung“ als Organ des Leipziger Lehrervereins

und Unterricht,⁴⁵⁵ dessen Tätigkeitsschwerpunkte u.a. in der „Unterstützung der Unterrichtsbehörden bei der Durchführung von Verordnungen, Richtlinien, Versuchen und methodischen Neuerungen“ wie „der Fortbildung der Lehrerschaft an Volks-, mittleren, höheren und Berufsschulen“ lagen; Letzteres „durch Sammlung und Bereitstellung von pädagogischem Material (Lehrmitteln, Büchern, Unterrichtsergebnissen), durch Veranstaltung von Vorträgen, Tagungen, Lehrgängen, Arbeitswochen und Studienfahrten und durch Vorträge im Rundfunk“.⁴⁵⁶

Besondere Aufmerksamkeit widmete das Institut eben jenen beiden Bereichen, die auch im Mittelpunkt der neuen Richtlinien standen, nämlich Förderung von Unterricht und Erziehung durch „vertiefte Anwendung des Gedankens der Selbsttätigkeit der Schüler“ und „die Arbeit der ersten vier Schuljahre mit ihrer pädagogisch-methodischen Eigenart“.⁴⁵⁷ Bereits bis Ende 1922 hatte das Zentralinstitut, vornehmlich zum Thema „Arbeitsschule“, über 150 „Pädagogische Wochen“ mit „annähernd etwa 70-80.000 Lehrern und Lehrerinnen aller Schulgattungen“ durchgeführt, was nach Berechnungen des Instituts „mehr als ein Viertel der Gesamtlehrerschaft des Deutschen Reiches“ ausmachte.⁴⁵⁸ Das Grundverständnis von Arbeitsunterricht orientierte sich dabei „im großen Ganzen“ an den eher konservativen Autoritäten Gaudig und Kerschen-

steiner.⁴⁵⁹ Mitte der 1920er Jahre verlagerte sich der Schwerpunkt auf die „Arbeit in der Grundschule“; allein zwischen 1926 und 1928 führte das Zentralinstitut nahezu 150 zwei- bis dreitägige Lehrgänge in allen Teilen Deutschlands durch, die „rein pädagogisch und frei von jeder schulpolitischen Färbung den Sinn der Grundschule und die Eigenart ihrer Arbeit“ herausstellen, „für eine Förderung der Grundschararbeit ... wirken und vor allem ein gedeihliches Zusammenarbeiten zwischen der Grundschule und den weiterführenden Schulen einerseits und Schule und Elternschaft andererseits“ anbahnen sollten.⁴⁶⁰

Über diese beiden Themenschwerpunkte hinaus weisen die Publikationen wie Tätigkeitsberichte des Zentralinstituts eine Fülle anderer reformpädagogisch relevanter Problemstellungen von Vortragsreihen oder Tagungen aus, wobei das besondere Engagement des Institutsleiters *Ludwig Pallat*⁴⁶¹ der bislang vernachlässigten, durch die Kunsterziehungsbewegung mit mehr Aufmerksamkeit bedachten künstlerischen, musikalischen und körperlichen Erziehung galt. Als „herausragend“ werden etwa Tagungen über „Künstlerische Körperschulung“ (1922), über „Jugend und Bühne“ (1924), „die wiederholten Lehrgänge für Museumsführungen (seit 1925) und die Tagung für Ausdruckskultur des Jahres 1924“ hervorgehoben, „deren Programm besonders deutlich das Bestreben widerspiegelt, die

455 Vgl. Böhme, a.a.O. (Anm. 182); H.-E. Tenorth, Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft zwischen Politik, Pädagogik und Forschung, in: G. Geißler/U. Wiegmann (Hg.), Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft in Deutschland. Versuch einer historischen Bestandsaufnahme, Frankfurt/M. 1996, S.113-135; zur Arbeit des Instituts vor allem dessen Arbeitsberichte in den von ihm hg. Jahrbüchern, vgl. Böhme, a.a.O. (Anm. 182), S.302f.

456 Arbeitsbericht des Zentralinstituts für die Zeit vom 1.4.1925 bis 1.4.1929, in: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hg.), Das deutsche Schulwesen. Jahrbuch 1928/29, Berlin 1930, S.167-213, Zitat S.167.

457 St. Konetzky, Die Grundschullehrgänge des Zentralinstituts, in: Eckhardt/Konetzky, a.a.O. (Anm. 438), S.9-15, Zitat S.9.

458 Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hg.), Theorie und Praxis der Arbeitsschule, Berlin 1922, Vorwort (unpag.)

459 Böhme, a.a.O. (Anm. 182), S.77.

460 Arbeitsbericht des Zentralinstituts 1.4.1925 bis 1.4.1929, a.a.O. (Anm. 456), S.172; vgl. Konetzky, Die Grundschullehrgänge des Zentralinstituts, a.a.O. (Anm. 457).

461 *Pallat* (1867-1946) war Sohn eines Pianisten und Musiklehrers. Er studierte Klassische Philologie und Altertumswissenschaften, promovierte und legte das Staatsexamen für das höhere Lehramt ab. Als Stipendiat des deutschen Archäologischen Instituts unternahm er ausgedehnte Studienreise nach Italien, Griechenland und in die Türkei. Zunächst Museumsdirektor in Wiesbaden, wechselte er 1898 ins preußische Kultusministerium, wo er mit der Reform des Zeichenunterrichts befasst war. Zusammen mit Alfred Lichtwark und Carl Götze gehörte er zu den Initiatoren der Kunsterziehungstage in Dresden (1901), Weimar (1903) und Hamburg (1905), später zu den Mitbegründern des Zentralinstituts, das er von 1915 bis 1938 leitete; vgl. Böhme, a.a.O. (Anm. 182), S.97-133.

Kunsterziehung in ihrer Totalität zu erfassen und ihre Einheit in der Mannigfaltigkeit darzustellen⁴⁶². Ungeachtet aller berechtigten Kritik an der „undistanzierten“ Haltung des Zentralinstituts gegenüber der Reformpädagogik⁴⁶³ wird man dessen Bemühen um eine „Vermittlung des pädagogisch Neuen“⁴⁶⁴ anerkennen müssen.

Als Multiplikatoren reformpädagogischer Ideen und Prinzipien in die Lehrerschaft hinein diente auch eine Vielzahl, zumeist von Schulpraktikern, Schulverwaltungsbeamten und Dozenten Pädagogischer Akademien herausgegebener und verfasster, teilweise in hohen Auflagen erschienener didaktischer Handbücher und Handreichungen wie die bereits erwähnten, von Otto Karstädt bis 1931 in 19 Auflagen herausgegebenen „Methodischen Strömungen der Gegenwart“⁴⁶⁵. Karstädt (1876-1947)⁴⁶⁶ wollte von der ersten, 1920 erschienenen Auflage an gemeinsam mit „bekannten und bewährten Schulmännern“,

die „auf ihrem methodischen Gebiete ... meist auch als Wissenschaftler arbeiten“, „methodische Hauptfragen“ so behandeln, wie sie „sich aus der Neubegründung unseres Erziehungs- und Unterrichtswesens nach der Revolution“ ergaben,⁴⁶⁷ wobei er aus der Reformpädagogik vor allem arbeitsschulspezifische Prinzipien rezipierte. Bis 1931 wuchs der Umfang seiner „Methodischen Strömungen“ von ca. 300 auf über 500 Seiten, verdreifachte sich die Zahl seiner Mitarbeiter von 10 auf 32, wurden die in den 1920er Jahren erschienenen preußischen Richtlinien berücksichtigt und erhielt der Band einen umfassenden Einleitungsbeitrag des Herausgebers über die Arbeitsschule als „methodisches Leitbild“ der „neuen“ Schule mit einer ausführlichen Würdigung in- und ausländischer Schulreformmodelle.⁴⁶⁸ Handbücher und Handreichungen dieser Art richteten sich vor allem an Lehrer und Lehrerinnen der Volks-, speziell der neuen Grundschule;⁴⁶⁹ Lehrer an höheren Schulen verstanden sich

462 Ebd., S.78f.

463 Tenorth, Das Zentralinstitut, a.a.O. (Anm. 455), S.132; vgl. Böhme, a.a.O. (Anm. 182), S.211ff.

464 Böhme, a.a.O. (Anm. 182), S.39.

465 Vgl. O. Karstädt (Hg.) Methodische Strömungen der Gegenwart (zuerst Langensalza 1920), Berlin/Leipzig 1931¹⁹.

466 Als Sohn eines Landwirts absolvierte er ein Lehrerseminar, unterrichtete über zehn Jahre lang zunächst als Landschul-, später als Volks- und Mittelschullehrer, hielt sich zwischenzeitlich als Privatlehrer in Paris auf, wo er zugleich als Gasthörer an der Sorbonne und am Collège de France studierte, hospitierte an den ersten in Italien gegründeten Maria-Montessori-Schulen und beendete bis 1915 neben seiner Schultätigkeit ein Studium der Philosophie, Pädagogik, Germanistik, Staatswissenschaften und Volkswirtschaftslehre mit Diplom, Staatsexamen für das höhere Lehramt (Deutsch, Französisch) und Promotion; nach dem Krieg im preußischen Kultusministerium als Ministerialrat zuständig für das Volksschulwesen, wurde er 1929 zum Professor für Deutsch und Pädagogik an die Pädagogische Akademie Hannover berufen, aber im Zuge der preußischen Sparpolitik nach deren Schließung bereits 1932 in den einstweiligen Ruhestand versetzt; nach vergeblichen Versuchen zur Gründung eines privaten Landerziehungsheims und Mitarbeit an Zeitschriften für das Volksschulwesen war er während des Zweiten Weltkrieges Mitarbeiter am Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht; zur *Biographie*: A. Hesse, Die Professoren und Dozenten der preußischen Pädagogischen Akademien (1926-1933) und Hochschulen für Lehrerbildung (1933-1941), Weinheim 1995, S.408f.

467 O. Karstädt, Zur Einführung, in: ders., Methodische Strömungen, a.a.O. (Anm. 465), 1. Aufl. 1920, unpag.

468 O. Karstädt, Das neue Leitbild der allgemeinen Methodik, in: ders., Methodische Strömungen, a.a.O. (Anm. 465), 1931¹⁹, S.1-72.

469 Größere Verbreitung gefunden hat vor allem das von dem Kolberger Schulrat Adolf Rude herausgegebene und verfasste dreibändige Werk „Die Neue Schule und ihre Unterrichtslehre“, mit dem der Verfasser seine bereits aus der Vorkriegszeit stammende, noch weithin „herbartische“ „Methodik des gesamten Volksschulunterrichts“ (Zitat im Vorwort zu Bd. 1, 1903, hier zit. n. 14. Aufl., Osterwieck-H./Leipzig 1913, S.VI) ablöste: „Infolge der Neugestaltung der Erziehungswissenschaft und des gesamten Bildungswesens ist dieses Werk nunmehr veraltet. Da ich die Hinwendung und Umstellung zur Neuen Schule in mir selbst tiefinnerlich erlebt habe, drängte es mich, die Wesenszüge, das Leben und die Arbeit der Neuen Schule darzustellen... Was ich selbst bearbeitet habe, beruht auf jahrzehntelangen Erfahrungen im eigenen Unterricht, auf Beobachtungen in der Schulaufsicht und in Schulen neuen Geistes in allen Teilen Deutschlands und in Österreich“; A. Rude (Hg.), Die Neue Schule und ihre Unterrichtslehre, Bd. 1: Die Neue Schule (zuerst 1927), Osterwieck-H./Leipzig 1930^{2/3}, Bd. 2: Unterrichtslehre der Neuen Schule, Teil 1, Osterwieck-H./Leipzig 1931, Bd. 3: Unterrichtslehre der Neuen Schule, Teil 2, Osterwieck-H./Leipzig 1929, Zitat Bd. 3, S.V (Vorwort). Für die *Grundschule*: K. Eckhardt, Die Grundschule. Bilder und Entwürfe aus dem Gesamtgebiete des Grundschulunterrichts, Bd. 1: Das erste Schuljahr in der Ar-

dagegen vielfach noch als Fachwissenschaftler und Vermittler von Fachwissen.⁴⁷⁰

Widersprüchlich beurteilt worden ist der tatsächliche Einfluss reformpädagogischer Ideen und Prinzipien auf den Schulalltag des Regelschulsystems,⁴⁷¹ wobei sich die Diskussion vor allem auf überschaubare Regionen wie Berlin und Hamburg konzentriert hat, die zugleich Reformzentren waren. Der Berliner Schulhistoriker Wilhelm Richter, mit eigenen Lehrer- und Erziehererfahrungen auf der Schulfarm Insel Scharfenberg, räumte in seiner (1981 posthum herausgegebenen) Berliner Schulgeschichte zwar ein, dass „manches in die Zukunft Weisende ... ohne historisch faßbare Überlieferung abgelaufen sein“ mochte, sprach jedoch gleichwohl davon, dass die „Reformbewegung ... das Berliner Schulwesen in erstaunlich geringem Maße“ durchdrungen habe, „so daß nur wenige sichtbare Schulreformen“ hervorgetreten seien, „die wiederum 1933 ihr jähes Ende“ gefunden hätten; ebenso hielt er den Einfluss des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht auf das Gros der Berliner Lehrerschaft für nur gering. „Dieser überwiegende Teil blieb weithin unberührt in seinen traditionellen Geleisen, stärker durch Not und Wirren wirtschaftlicher und parteipolitischer Art betroffen und erregt als durch pädagogische Bewegungen.“⁴⁷² Der Berliner Stadtschulrat Jens

Nydahl dagegen vertrat bereits 1928 die sehr viel optimistischere Auffassung, dass weit über die anerkannten Berliner Reformschulen hinaus „auch in den anderen Schulen in steigendem Maße sich der Unterricht auf die schöpferische Arbeit der Hand und des Geistes einzustellen“ beginne und die Achtung vor der Persönlichkeit des Kindes und seinem Wachstum ohne „frühzeitiges Biegen und Binden“ gewahrt werde.⁴⁷³ Dabei muss man allerdings die unterschiedlichen Betrachtungsperspektiven Nydahls und Richters berücksichtigen: Nydahl urteilte als ein an der Reform Beteiligter, auf der Grundlage des von ihm in seiner Funktion als Stadtschulrat erarbeiteten, 1928 herausgegebenen, mehr als 600 Seiten umfassenden Berichtes über „Das Berliner Schulwesen“ und konstatierte dabei – ungeachtet der „Not der Zeit“ –, „daß es im Berliner Schulwesen kaum je Zeiten frischeren und reformfreudigeren Lebens gegeben [habe], als eben gerade diese Jahre äußerer und innerer Not“. Seine Darstellung zielte darauf ab zu zeigen, was damals „auf Grund der Anregungen führender Pädagogen, durch die zielbewußte Arbeit der Lehrerschaft *jeder Schularzt* (W.K./U.S.) und durch die opferwillige Einstellung der Gemeindegemeinschaften geleistet worden ist“⁴⁷⁴. Nydahl konnte zu diesem Zeitpunkt, gleichsam auf dem Höhepunkt der „trägerischen Stabilisierung“ Weimars,⁴⁷⁵ noch nicht ahnen, dass bereits wenige Jahre später das gesamte Reformwerk zerstört, seine Protagonisten entlassen und größtenteils aus Deutschland vertrieben sein würden. Richters Perspektive ist dagegen die des aus zeitlichem Abstand urteilenden Historikers, der miterleben musste, wie gering letztendlich die Verankerung der Reform in der breiten Mehrheit der Lehrerschaft war, so dass sie 1933 mit einem Federstrich (fast) ohne jeden Protest oder gar Widerstand beseitigt werden konnte (s.u.).

Einen anderen Weg der Rekonstruktion des Einflusses der Reformbewegung auf das Regelschulwesen hat in den 1980er Jahren der Berliner

beitsschule, Langensalza 1921, 1929¹², 1937¹⁴ (40.-42. Tsd.), Bd. 2: Der weiterführende Unterricht im zweiten, dritten und vierten Schuljahr (zuerst 1922), Langensalza 1929⁸.

470 Mitte der 1920er Jahre erschien gleichwohl auch eine Hefreihe mit Handreichungen für den Arbeitsunterricht an *höheren* Schulen, die das Prinzip der Selbsttätigkeit vorsichtig als „Ergänzung“ und „Verfeinerung“ herkömmlicher Methoden interpretierte und damit zugleich der eigenen Klientel eine Brücke zu bauen versuchte; vgl. A. Jungbluth (Hg.), Handbuch des Arbeitsunterrichts für höhere Schulen, 11 Hefte, Frankfurt/M. 1925ff.; zum arbeitsunterrichtlichen Selbstverständnis der Hefreihe: F. Behrend, Arbeitsschule und Arbeitsunterricht, in: Handbuch des Arbeitsunterrichts, a.a.O., H.1, S.1-47, Zitate S.23.

471 Vgl. D. Haubfleisch, Berliner Reformpädagogik in der Weimarer Republik. Überblick, Forschungsergebnisse und -perspektiven, in: H. Röhrs/A. Pehnke (Hg.), Die Reform des Bildungswesens im Ost-West Dialog. Geschichte, Aufgaben, Probleme, Frankfurt/M. 1994, S.117-132.

472 W. Richter, a.a.O. (Anm. 300), S.94 u. 120.

473 J. Nydahl, Das Berliner Schulwesen, in: „Die neuzeitliche deutsche Volksschule“, a.a.O. (Anm. 453), S.106 u. 118.

474 Nydahl, Das Berliner Schulwesen, a.a.O. (Anm. 252), Vorwort (unpag.), Vorderseite.

475 D. J. K. Peukert, Die Weimarer Republik. Krisenjahre der Klassischen Moderne, Frankfurt/M. 1987, S.191.

Erziehungshistoriker Bruno Schonig beschränkt, indem er lebens- und berufsgeschichtliche Erinnerungen von 18 pensionierten, um 1900 geborenen Volksschullehrer/innen darauf hin untersuchte, inwieweit sich in ihrem Verständnis beruflichen Handelns reformpädagogische Beziehungs- und Unterrichtsmuster wiederfinden ließen.⁴⁷⁶ Ohne Anspruch auf statistische Verallgemeinerungsfähigkeit und mit den Einschränkungen „der Subjektivität der sich heute Erinnernden“ schloss er aus den Erzählungen der alten Lehrerinnen und Lehrer, „daß reformpädagogisches Handeln in der Berliner Normalschule durchaus praktiziert wurde, daß es aber nicht immer eindeutig als *eine* Richtung der Reformpädagogik (Arbeitsunterricht, Gesamtunterricht, Erziehung vom Kinde aus u.a.) identifiziert werden kann“, vor allem aber, dass es jeweils vermittelt war „durch die besondere Persönlichkeit der Lehrerin oder des Lehrers, also ... seine oder ihre Beziehungsfähigkeit Kindern gegenüber, ... die persönlichen Formen der Austragung von Autoritätskonflikten und selbstverständlich ... die Bedingungen der Rezeption reformpädagogischen Denkens“. Allerdings dürfe Tradierung und Rezeption nicht statisch, müsse vielmehr „als Prozeß verstanden werden, als Weg, den einige Lehrerinnen und Lehrer mit den Kindern und Jugendlichen gegen die Verhärtung und Bürokratisierung von Schule und Schulpädagogik gegangen sind“, wobei die Schemata „üblicher zeitlicher Begrenzung reformpädagogischer Arbeit auf die Jahre 1900 bis 1933 (oder für Berlin: 1918 bis 1933)“ für ein Verständnis derartiger Prozesse eher hinderlich seien.⁴⁷⁷

Schwieriger noch als für die Volksschule sind Aussagen über den Einfluss der Reformpädagogik auf die Schulwirklichkeit des höheren Schulwesens. Eine wichtige Quelle dafür stellen die von der

Staatlichen Auskunftsstelle für Schulwesen bearbeiteten „Jahresberichte der höheren Lehranstalten in Preußen“ für das Schuljahr 1927/28 dar, die neben 107 Seiten Statistik auf 646 Seiten eine Auswertung der Berichte von 1.390 Einzelschulen enthalten, darunter zu einer Vielzahl von Aspekten, die für eine Beantwortung der Frage nach reformpädagogischen Einflüssen bedeutsam sind, wie „Arbeitsgemeinschaften“, „Studentage“, „Besichtigungen“, „Reisen und Wanderungen“, „Theateraufführungen durch die Schüler“, „Feiern und Feste“, dann aber auch „Besondere Einrichtungen im äußeren und inneren Schulbetrieb“ wie „Schülerfeuerwehr“, „Wetterwarte und Wetterkunde“, „Schulgarten“, „Waldschule“, „Mechanische Werkstatt“, „Schaukästen“, „Marionettentheater“, „Gesamtunterricht“, „Monatsfeier“ usw., oder „Selbstbetätigung der Schüler“ mit Schlagworten wie „Schülerselbstverwaltung“, „Schulgemeinde“, „Das Leben in den Schülervereinen“, „Lebensretter“ usw.⁴⁷⁸ Eine erste Analyse ergab, dass an „fast 400 ... höheren Lehranstalten ... eines oder mehrere der genannten reformpädagogischen Elemente nachweisbar ist“, an etwa zwei Dritteln „nur *relativ peripher* und in einer dem Schulalltag äußerlichen Weise“, an „immerhin über 100 höheren Lehranstalten in Preußen“ weitergehend, so dass davon gesprochen werden kann, dass ihr „Schulalltag *in deutlich spürbarer Form* durch reformpädagogische Theorie und Praxis geprägt war“.⁴⁷⁹

Zieht man ein Fazit, so hat – auf dem Wege der Ausstrahlung von Versuchs- und Reformschulen, über neue Richtlinien, Lehrerfortbildungen, reformorientierte didaktische Handreichungen, die Berichterstattung nicht nur in fachspezifischen Periodika, sondern ebenso in der all-

476 Vgl. B. Schonig, Krisenerfahrung und pädagogisches Engagement. Lebens- und berufsgeschichtliche Erfahrungen Berliner Lehrerinnen und Lehrer 1914-1961, Frankfurt/M. 1994, S.99-110; ders., Zur Verbreitung reformpädagogischer Ansätze in der öffentlichen Berliner Schule der Weimarer Republik, in: Keim/Weber, a.a.O. (Anm. 315), S.25-59.

477 B. Schonig, Berliner Reformpädagogik in der Weimarer Republik. Personen – Konzeptionen – Unterrichtsansätze, in: B. Schmoltd (Hg.), Schule in Berlin gestern und heute, Berlin 1989, S.31-53, Zitate S.50f.

478 Jahresberichte der höheren Lehranstalten in Preußen Schuljahr 1927/28, bearb. von der Staatlichen Auskunftsstelle für Schulwesen, Berlin o.J. [1930], Inhaltsverzeichnis S.Vff.; vgl. zu den Jahresberichten: D. Haubfleisch/Ch. Ritzi, Schulprogramme – zu ihrer Geschichte und ihrer Bedeutung für die Historiographie des Erziehungs- und Bildungswesens, in: I. Siebert (Hg.), Bibliothek und Forschung. Die Bedeutung von Sammlungen für die Wissenschaft, Frankfurt/M. 2011, S.165-205 u. 251f., hier S.186-192.

479 H. Schmitt, Topographie der Reformschulen in der Weimarer Republik: Perspektiven ihrer Erforschung, in: Amlung u.a., a.a.O. (Anm. 123), S.9-31, Zitat S.22f.; vgl. Schmitt, Zur Realität der Schulreform, a.a.O. (Anm. 414), S.636ff.

gemeinen Presse – die Reformpädagogik in den 1920er Jahren auch die Regelschule erreicht und ihre Lehrerschaft zumindest partiell in ihrem theoretischen wie praktischen Berufsverständnis verändert, ausgeprägter in der Grundschule, teilweise der Volksschuloberstufe, am wenigsten im höheren Schulwesen, deutlich stärker in Reformregionen wie Berlin, Hamburg oder Sachsen, wo die anerkannten Versuchsschulen weitere Schulen zu umfassenden Reformen anregten.⁴⁸⁰ Allerdings dürfte gleichwohl – der Einschätzung Richters entsprechend – ein nicht unerheblicher Teil der Lehrerschaft nur wenig von reformpädagogischem Geist erfüllt gewesen sein oder die Reformpädagogik sogar abgelehnt haben. Nachweislich gab es selbst in Hamburg Volksschulen, „die in der Tradition der Kaiserzeit verharren“, in denen „weiter geprügelte und der Unterricht mit eiserner Disziplin durchgeführt“ wurde.⁴⁸¹ Als sehr viel größer noch wird man sich die Ablehnung alles Neuen – oft als „wesensfremd“ geltenden – im Bereich des höheren Schulwesens vorstellen müssen, in dem nach wie vor der nationalkonservative, autoritär und hierarchisch geprägte, vielfach antisemitisch gefärbte Korpsgeist dominierte,⁴⁸² der jeder reformpädagogisch intendierten Partizipation und Subjektwerdung auf Schülerseite entgegenstand. Zu erinnern ist freilich auch daran, dass Anfangs- wie Endphase der Weimarer Republik Zeiten wirtschaftlicher wie politischer Krisen waren, die für Lehrer-, Eltern- und Schülerschaft hohe materielle wie psychische Belastungen, für Staat und Kommunen leere Kassen mit sich brachten, so dass z.B. für kind- und jugendgerechte neue Schulbauten, ja selbst für eine – Auflockerung des Unterrichts

erleichternde – Erneuerung des Mobiliars kein Geld vorhanden war,⁴⁸³ von fehlenden Lehrmitteln und Arbeitsmaterialien, aber auch viel zu hohen Klassenfrequenzen⁴⁸⁴ ganz zu schweigen.

Ausdrücklich darauf hingewiesen sei abschließend noch einmal, dass Reformpädagogik und reformpädagogischer Einfluss im Regelschulsystem nicht immer und überall mit demokratischem Fortschritt identifiziert werden dürfen. Dies gilt, wie gesehen, für die mit antidemokratischem und antiliberalem Gedankengut durchsetzte Jenaplan-Pädagogik Peter Petersens wie die auf anthroposophischen Grundlagen basierende, mithin zu Esoterik und Okkultismus tendierende Waldorfpädagogik Rudolf Steiners, die beide in der Endphase Weimars an Einfluss gewannen, wobei vor allem überrascht, dass es Petersen in Brandenburg gelang, sich in einem sozialdemokratischen Milieu, selbst beim sozialdemokratischen preußischen Kultusminister Adolf Grimme, zu etablieren, während seine Akzeptanz im christlich-sozial gefärbten evangelischen Umfeld des westfälischen Mindener Landes kaum verwundert.⁴⁸⁵ Aus spezifisch reformpädagogischen Zielvorstellungen wie z.B. der von Medizini-

480 Vgl. für *Hamburg*: R. Lehberger, Einflüsse der Reformpädagogik auf das Hamburger Regelschulwesen in der Weimarer Republik, in: de Lorent/Ullrich, a.a.O. (Anm. 173), S.118-134; für *Berlin*: B. Schönig, Reformpädagogik im Prozeß Berliner Schulreform 1923-1933: Das Beispiel des Rektors Willy Gensch an der 3. Gemeindeschule in Berlin-Friedrichshain, in: P. Drewek u.a., a.a.O. (Anm. 182), S.117-143.

481 Lehberger, Einflüsse der Reformpädagogik, a.a.O. (Anm. 480), S.133.

482 Vgl. selbst für eine Reformregion wie Berlin-Neukölln: E. Meier, Geschlossene Gesellschaft – Zur Mentalität deutsch-nationaler Gymnasiallehrer, in: Radde u.a., Schulreform – Kontinuitäten und Brüche, a.a.O. (Anm. 225), Bd. 1, S.102-115.

483 Vgl. Bennack, a.a.O. (Anm. 32), S.332ff.; als zeitgenössische Einschätzung aus medizinischer wie pädagogischer Sicht: A. Grotjahn/G. Junge, Maßvolle Schulreform. Praktische Vorschläge eines Arztes und eines Lehrers, Leipzig 1929, S.22-32. – Dass die Erneuerung des Schulmobiliars noch als etwas Besonderes betrachtet wurde, zeigen die beiden folgenden Mitteilungen unter der Rubrik „Tische und Stühle“ in den „Jahresberichten der höheren Lehranstalten in Preußen“ für das Schuljahr 1927/28: „In laufender Erneuerung der Schulgeräte erhielt eine Klasse an Stelle der alten Schulbänke Tische und Stühle, eine Einrichtung, die nicht nur das Klassenzimmer wohlicher macht, sondern auch eine vielseitigere Benutzung zuläßt.“ (Friedrich-Wilhelm-Realgymnasium, Grünberg) und „Die Primen wurden statt der Bänke mit Tischen und Stühlen ausgestattet.“ (Cusanus-Schule ..., Wittlich), Jahresberichte, a.a.O. (Anm. 478), S.382.

484 „1927 beträgt die durchschnittliche Lehrer-Schüler-Relation an preußischen Volksschulen 38,3, an ein-klassigen Schulen 36 ... Ein Ministerialerlass nennt 1922 als Höchstgrenze noch 80 Schüler ...; 1927 wird die Grenze für die Grundschule auf 50 und die übrige Volksschule auf 60 Schüler pro Klasse festgesetzt ... Schulreformer fordern dagegen Klassengrößen von 20 bis 30 Schülern.“ (Bennack, a.a.O., Anm. 32, S.353).

485 Vgl. Retter, a.a.O. (Anm. 338), S.148ff.

nen und Pädagogen geforderten Schulhygiene konnte sowohl die Förderung von Gesundheitsunterricht, Wandern und Sport für *alle* Kinder und Jugendlichen als auch die Forderung einer „Volks- hygiene“ bis hin zu „Erbbiologie und Fortpflanzungshygiene“⁴⁸⁶ abgeleitet werden, im ersteren Falle eine demokratische, in letzterem bereits eine NS-affine Intention! Wie wenig sich die damaligen Träger reformpädagogischer Ideen solcher Ambivalenzen bewusst waren, zeigt die Tatsache, dass selbst das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht schon im Oktober 1932, also noch vor Beginn der Nazizeit, eine Tagung zum Thema „Erbbiologie und Eugenik“ durchführte und die dort gehaltenen Vorträge aufgrund der „großen Nachfrage“ im folgenden Jahr publizierte.⁴⁸⁷

7. Ausstrahlung der Reformpädagogik in die Lehrerbildung

Schon in der Weimarer Zeit bestand Einigkeit darüber, dass „jeder neue Lehrplan“, also auch die neuen Richtlinien für die Grundschule und die oberen Jahrgänge der Volksschule von 1921 und 1922, „eigentlich eine neue Lehrerbildung“ erforderten.⁴⁸⁸ Tatsächlich war die Neuordnung der Volksschullehrerbildung seit Beginn der

Republik zentraler Bestandteil der bildungspolitischen Diskussion, wobei es allerdings zunächst weniger um das (reform-)pädagogische Selbstverständnis als vielmehr den gesellschaftlichen Status des zukünftigen Volksschullehrers im Vergleich zum Lehrer an höheren Schulen ging, dessen universitäre Ausbildung zu keinem Zeitpunkt in Frage stand. Zu den Streitpunkten gehörten die für ein Lehrerstudium notwendigen Eingangsvoraussetzungen, die Dauer der Ausbildung, deren Anspruchsniveau wie deren konfessionelle Bindung, nicht zuletzt das Bemühen um eine reichseinheitliche Regelung.

a. Neuordnung der Lehrerbildung als Auftrag der Reichsverfassung

Eine wichtige Vorentscheidung traf Art. 143, Abs. 2 der Verfassung: „Die Lehrerbildung ist nach den Grundsätzen, die für die höhere Bildung allgemein gelten, für das Reich einheitlich zu regeln.“⁴⁸⁹ Damit war in jedem Falle der bisherigen „Abseitsbildung“ des Volksschullehrers im Rahmen von dreijähriger Präparandenanstalt im Anschluss an die Volksschule und darauf aufbauendem, im Alter von 17 Jahren beginnendem dreijährigem Lehrerseminar eine Absage erteilt und als Eingangsvoraussetzung nun wie für alle anderen zur „höheren Bildung“ gerechneten Studiengänge die mit dem Abitur erworbene Hochschulreife in Aussicht genommen, die Frage nach dem „Ort der Lehrerbildung“ – „Universität oder besonderes Fach-Institut“ – dagegen blieb offen.⁴⁹⁰ Zwar war der Reichsgesetzgeber aufgefordert, eine einheitliche Regelung der Lehrerbildung für das Reich zu verabschieden, dazu kam es jedoch bis zum Ende der Republik nicht mehr, so dass die Länder weiterhin die Lehrerbildung – „in der Richtung auf

486 Wie dicht die Forderungen nach Gesundheitserziehung und sog. eugenischer Aufklärung beieinander liegen konnten, zeigt beispielsweise folgender Satz aus einem Beitrag über „Körperliche Entwicklung und Umwelt“: „Die Gesamterziehung beider Geschlechter muß den Blick schärfen helfen für eine lebenskräftige harmonische Körperentwicklung, damit in der Bevölkerung das Interesse für eugenische Bestrebungen geweckt wird, und damit bei der Gattenwahl künftig die körperliche Beschaffenheit wieder einen größeren Einfluß gewinnt.“ (E. G. Dresel, Körperliche Entwicklung und Umwelt, in: G. Just, Hg., Vererbung und Erziehung, Berlin 1930, S.91-122, Zitat S.120); vgl. zu den Antinomien: Bennack, Gesundheit und Schule, a.a.O. (Anm. 32), S.364ff.

487 Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hg.), Erblehre – Erbpflege, Berlin 1933, Zitat Vorwort (unpag.).

488 E. Weniger, Die Theorie der Bildungsinhalte, in: H. Nohl/L. Pallat (Hg.), Handbuch der Pädagogik, Bd. 3: Allgemeine Didaktik und Erziehungslehre, Berlin/Leipzig 1930 (Reprint Weinheim/Basel 1981), S.3-55, Zitat S.32; vgl. P. Kaestner, Die Volksschule, in: Nohl/Pallat, a.a.O. (Anm. 189), Bd. 4, S.105-136, hier S.112ff.

489 Zit. n. Michael/Schepp, a.a.O. (Anm. 18), S.235.

490 Landé, Die Schule in der Reichsverfassung, a.a.O. (Anm. 193), S.218, Anm. 769; vgl. U. Sandfuchs, Universitäre Lehrerbildung in der Weimarer Republik und im Dritten Reich. Eine historisch-systematische Untersuchung am Beispiel der Lehrerbildung an der Technischen Hochschule Braunschweig (1918-1940), Bad Heilbrunn 1978, S.43ff.; W. Werth, Die Vermittlung von Theorie und Praxis an den preußischen Pädagogischen Akademien 1926-1933 – dargestellt am Beispiel der Pädagogischen Akademie Halle/Saale (1930-1933), Frankfurt/M. 1984, S.44ff.

Art. 143, A Abs. 2 oder auch ohne Rücksicht darauf“ – umgestalten konnten.⁴⁹¹ Auf der Reichsschulkonferenz wurde zum Thema „Lehrerbildung“ zwar ein eigener Ausschuss eingerichtet, die dort verabschiedeten Leitsätze trugen aber nicht zur Klärung der essentiellen Fragen, etwa der Eingliederung der Volksschullehrerbildung in die Universität, bei, von der Folgenlosigkeit dieser Konferenz für die Bildungspolitik von Reich und Ländern ganz zu schweigen.⁴⁹² In unserem Zusammenhang zumindest erwähnenswert ist die Tatsache, dass nur die Vertreter der Jugendbewegung reformpädagogische Ideale für die Lehrerausbildung annahnten, sich gegen einen Lehrertypus wandten, der „im jugendlichen Menschen lediglich den seelenlosen Gegenstand [seiner] Berufsarbeit zu erblicken“ vermag, stattdessen als Lehrer „den ganzen Menschen“ forderten, „der sich der Jugend ungeteilt und freudig widmet“, „bei dem weder Geist noch Körper verkümmert ist“ – dies allerdings auch bloß als vager Appell an die zukünftigen Lehrerausbilder verstanden, „starke Persönlichkeiten“ dieser Art heranzubilden, „nach denen sich die Jugend sehn[e]“.⁴⁹³

Dass die tatsächliche Neuordnung der Lehrerausbildung in den meisten Ländern erst Mitte oder sogar – in Preußen (1926), Hamburg (1926) oder Braunschweig (1927) – nach Mitte der 1920er Jahre erfolgte,⁴⁹⁴ lag nicht nur an konzeptionellen Differenzen, sondern vor allem an der „bis dahin unbekannt starken Überfüllung des Volksschullehreramtes“⁴⁹⁵, für die neben erhöhter

Kindersterblichkeit und einem „enormen Geburtendefizit“ als Folge des Krieges der Zuzug von Lehrern aus den nach dem Ersten Weltkrieg von Deutschland abgetretenen Gebieten verantwortlich war.⁴⁹⁶ Allein in Preußen wurden zum „Abbau der Überfüllung“ bis 1923 217 Präparandenanstalten und bis 1926 191 Lehrerseminare aufgelöst.⁴⁹⁷

Als Modelle für die Weimarer Lehrerausbildung lassen sich drei Lösungsansätze unterscheiden: das universitäre wie in Thüringen, Hamburg oder Braunschweig, die Pädagogische Akademie in Preußen als eine Art Kompromiss zwischen der universitären und seminaristischen Lösung und die überkommene Seminarbildung in Bayern und Württemberg,⁴⁹⁸ wobei angesichts der bereits 1929 einsetzenden Weltwirtschaftskrise mit nachfolgendem Abbau gerade erst ein-

beitslosen Volksschullehrer [in Preußen] unter 8000. Auf ihrem Höhepunkt 1926 stieg sie sogar auf ca. 30.000 ..., was rund ein Viertel aller vorhandenen Volksschullehrerstellen ausmachte“ (V. Hoffmann, Bilder zur Lehrerarbeitslosigkeit in der Weimarer Republik, in: J. Beck/H. Boehncke, Hg., Jahrbuch für Lehrer 1979, Reinbek 1978, S.374-396, Zitat S.375). Einer der von der damaligen „Überfüllungskrise“ betroffenen Lehrer war der in den 1960er Jahren als Begründer der „Berliner Didaktik“ bekannt gewordene Paul Heimann, der sich trotz glänzenden Lehrerexamens im März 1921 bis zu seiner ersten Einstellung zum Schuljahr 1931/32 (!) fremdberuflich ernähren musste; vgl. G. Radde, Professor Paul Heimann. Portrait eines Pädagogen, in: H. Neubert (Hg.), Die Berliner Didaktik: Paul Heimann, Berlin 1991, S.35-44, Zitat S.38f.

491 Landé, Die Schule in der Reichsverfassung, a.a.O. (Anm. 193), S.216f.

492 Vgl. Sandfuchs, Universitäre Lehrerausbildung, a.a.O. (Anm. 490), S.53ff.

493 Die Reichsschulkonferenz, a.a.O. (Anm. 230), S.1044.

494 Vgl. die Übersicht über die Lehrerbildung in den Ländern des deutschen Reiches, in: K. Zierold/P. Rothkugel (Hg.), Die Pädagogischen Akademien. Amtliche Bestimmungen, Berlin 1931², S.202-205; ausführlicher, aber auf dem Stand von 1927: Eckardt, a.a.O. (Anm. 217).

495 S. Müller-Rolli, Lehrer, in: Langewiesche/Tenorth, Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. V: 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur, München 1989, S.240-258, Zitat S.241. – Die Lehrerarbeitslosigkeit wurde zum Dauerproblem während der gesamten Zeit der Weimarer Republik. „Zu keiner Zeit sank die Zahl der ar-

496 Vgl. zur demographischen Situation: Wehler, Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 4, a.a.O. (Anm. 155), S.231ff., Zitat S.233; die Zahl sog. Flüchtlingslehrer aus den an Polen abgetretenen Ostgebieten wird von Hoffmann (Bilder zur Lehrerarbeitslosigkeit, a.a.O., Anm. 495, S.378) mit 15.000, von Wehler (Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 4, a.a.O., S.454) mit 10.000 beziffert; vgl. zu Ursachen und Folgen damaliger Junglehrerarbeitslosigkeit: Hoffmann, Bilder zur Lehrerarbeitslosigkeit, a.a.O. (Anm. 495); als literarische Verarbeitung: Friedrich Wilhelm (Pseudonym f. Friedrich Weigelt), Fritz Wilde der Junglehrer, hg. v. V. Hoffmann, Bensheim 1980 (mit informativem Nachwort und Interview mit dem Autor).

497 Müller-Rolli, a.a.O. (Anm. 495), S.241.

498 Vgl. zu den Varianten Sandfuchs, Universitäre Lehrerausbildung, a.a.O. (Anm. 490), S.94ff.

gerichteter Institute kaum Zeit für eine wirkliche Erprobung oder gar praktische Bewährung blieb.

So unterschiedlich die Lösungsansätze für die Volksschullehrerbildung in den einzelnen Ländern ausfielen, war man sich auf Seiten der Reformer darüber einig, dass erstes Ziel jeder Neuordnung die Überwindung der überkommenen seminaristischen Konzeption sein musste. Der als unabhängiger linker Sozialist zu bezeichnende *Otto Rühle*, der von 1889 bis 1895 Präparand und Lehrerseminar im sächsischen Oschatz durchlaufen hatte, analysierte im Anschluss daran seine Erfahrungen in einer dreiteiligen Schrift „Sechs Jahre in einem sächsischen Lehrerseminare“⁴⁹⁹ und charakterisierte dabei den anti-reformpädagogischen Charakter der dort angewandten Methoden wie folgt:

„Da giebt es kein Individualisieren, Mann für Mann, vom Primus bis zum Ultimus, wird über ein und denselben Kamm geschoren. Da werden die Schüler geistig gemordet durch jenen schrecklichen Mechanismus, da werden die Stunden nach dem Stundenzeiger abgeschraubt, wie von Tagelöhnern, die am Tretrade arbeiten; da ist nichts zu spüren von einer freien Regung der Geister; da giebt es keinen heiligen Eifer, der den Schüler mit fortreißt, keine lebensweckende Wärme, die durch das Ganze pulst – nichts, nichts von alledem.“⁵⁰⁰

Diese, in Teilen noch bis weit in die Zeit der Weimarer Republik hinein wirksame Form der Lehrerausbildung war mit einer „kasernenmäßigen Ordnung“ vergleichbar, ständisch streng begrenzt und von jeder weiterführenden Bildung wie von jedem über den Volksschullehrerberuf hinausgehenden gesellschaftlichen Aufstieg so gut wie ausgeschlossen; sie sollte „den angehenden Lehrer durch Gewöhnung zu einer widerspruchslosen Funktionserfüllung seiner zukünftigen Lehrerrolle erziehen“, zugleich ihm mit einer „damit korrespondierenden präskriptiven Inhalts- und Fertigkeitenvermittlung“ auf der Grundlage des Formalstufensystems der „Herbartianer“ ein Korsett für den Schul- und Unterrichtsalltag

vermitteln,⁵⁰¹ in dem weder für eine kind- und jugendgerechte Erziehung im reformpädagogischen Sinne, noch für einen den Schüler als Subjekt behandelnden Unterricht Raum blieb.

Neuansätze der Lehrerausbildung im Hinblick auf einen professionellen Umgang mit den Grund- und Volksschulrichtlinien von 1921 und 1922 finden sich in universitären wie nicht-universitären Ausbildungsmodellen der 1920er Jahre. Zunächst einmal bedeutete die Hochschulreife eine unvergleichlich sinnvollere Zugangsvoraussetzung für den Lehrerberuf als der Volksschulabschluss mit 14 Jahren; sie ließ vor allem einen erheblich erweiterten geistigen Horizont der Lehramtsstudierenden wie der späteren Lehrer erwarten. Die Pädagogische Akademie (PA) wie erst recht die universitären Modelle boten zumindest im Vergleich zu den Lehrerseminaren ein wesentlich freieres Studium, mit Wahlfächern, mit sozialwissenschaftlich angeleiteten Einblicken in die Erziehungswirklichkeit, die durch Aufnahme neuer Zusatzfächer wie Schulhygiene, Schulrecht und Jugendwohlfahrt vertieft wurden, soweit möglich auch mit Hospitationen, Unterrichtsversuchen und Praktika an Versuchsschulen, vor allem aber mit didaktischen und methodischen Einführungen und Übungen, die den angehenden Lehrern statt der präskriptiven Didaktik der „Herbartianer“ die Vielfalt reformpädagogischer Möglichkeiten nahezubringen suchten.

b. Reformpädagogen als Träger einer „neuen“ Lehrerausbildung

Reformpädagogische Orientierung wird überall dort greifbar, wo Repräsentanten „neuer“ Erziehung bzw. Schüler derselben als Dozenten berufen oder sogar mit dem Aufbau entsprechender Lehrerbildungseinrichtungen beauftragt wurden. Das bekannteste Beispiel letzterer Art war die Berufung Peter Petersens an die Universität Jena, der dort die bereits 1922 gesetzlich beschlossene universitäre Lehrerausbildung für Thüringen mit dem Ausbau von Pädagogischem Seminar und Übungsschule zur „Erziehungswissenschaftlichen Anstalt“ realisierte, freilich als Folge politischer Verände-

499 O. Rühle, *Sechs Jahre in einem sächsischen Lehrerseminare*, 1. Teil: Die Behandlung der Seminaristen, 2. Teil: Die Lehrmethode, 3. Teil: Wie in Oschatz Zensuren gemacht werden, alle Leipzig 1896.

500 Rühle, a.a.O. (Anm. 499), 2. Teil, S.14f.

501 Werth, a.a.O. (Anm. 490), S.34-42 u.ö., Zitate S.37 u. 42; vgl. H. Titze, *Lehrerbildung und Professionalisierung*, in: Berg, *Handbuch*, a.a.O. (Anm. 8), S.345-370, hier S.357ff.

rungen mit mehrfachem Wechsel von Ausbildungsmodalitäten und -verantwortlichkeiten fertig werden musste.⁵⁰² Trotz schwieriger Rahmenbedingungen gelang es Petersen, innovative Schulentwicklung innerhalb des Jenaplan-Modells, empirische Schulforschung und Lehrerbildung konzeptionell miteinander zu verknüpfen, wobei der sog. „pädagogischen Tatsachenforschung“⁵⁰³ eine zentrale Funktion zukam:

- Sie stellte den in der Jenaplan-Schule tätigen Pädagoginnen und Pädagogen „durch die methodisch aufbereitete Konfrontation mit ihrer Praxis die Basis für eine von wissenschaftlichen Gesichtspunkten geleitete Selbstreflexion ihres Handelns zur Verfügung“⁵⁰⁴;
- eröffnete Erziehungswissenschaftler/innen die Möglichkeit einer systematischen Analyse schulpädagogischer Wirklichkeit und damit zugleich die Chance, erziehungswissenschaftliche Theorie kritisch zu überprüfen;
- band die Lehrerausbildung an eine empirisch fundierte Wissenschaft und begründete damit „ein verändertes Rollenverständnis der Profession, dessen Grundlage die Fähigkeit zur Selbstaufklärung der praktisch Handelnden darstellt“⁵⁰⁵.

Das Modell Petersens kann für die Weimarer Zeit als einmaliger Versuch gewertet werden, reformpädagogische Versuchsschularbeit, wissenschaftliche Forschung und universitäre Lehrerbildung zusammenzuführen. Seine Grenzen und Problematik, die, wie schon mit Blick auf den Jenaplan selbst gezeigt werden konnte, vor allem im Zu-

sammenhang mit seinem rückwärtsgewandten Gesellschaftsverständnis und einer fragwürdigen Anthropologie stehen, werden allerdings im Vergleich zu den strukturell ähnlich angelegten innovativen Universitätsschulen – John Deweys Laboratory School in Chicago (ab 1896) und Hartmut von Hentigs Laborschule in Bielefeld (seit 1974) – besonders deutlich erkennbar.⁵⁰⁶

Ein singuläres Beispiel für Einflussnahme reformpädagogisch orientierter Erziehungswissenschaftler auf die neu gegründeten Lehrerbildungsanstalten über den eigenen Schülerkreis stellt Herman Nohl dar, zu dessen bekannteren, gegen Ende der Weimarer Republik als Dozent/innen berufenen Schüler/innen vor allem *Wilhelm Flitner* (zunächst in Petersens „Erziehungswissenschaftlicher Anstalt“, seit 1927 an der PA Kiel, seit 1929 an der Universität Hamburg), *Erich Weniger* (1929 PA Kiel, 1930-32 PA Altona, 1933 PA Frankfurt/M. als Direktor), *Georg Geißler* (1930-1932 PA Halle) oder *Elisabeth Siegel* (1931 PA Stettin, 1932 PA Elbing) gehörten;⁵⁰⁷ die realen Möglichkeiten ihrer Einflussnahme blieben aller-

506 Vgl. differenziert: D. Benner, Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien, 2., erw. Aufl., München 1978, S.168-171; Kleinespel, a.a.O. (Anm. 504), S.223-233; → Beitrag: Erziehungswissenschaft.

507 Alle Daten nach Hesse, a.a.O. (Anm. 466), S.277ff., 775ff., 299ff.; vgl. zu Nohl und seinem Schülerkreis in der Übergangphase von Weimar zum NS: W. Klafki/J.-L. Brockmann, Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus. Herman Nohl und seine „Göttinger Schule“ 1932-1937. Eine individual- und gruppenbiografische, mentalitäts- und theoriegeschichtliche Untersuchung, Weinheim/Basel 2002, dazu kritisch die Rez. v. E. Weiß, in: Jahrbuch für Pädagogik 2003, S.364-367. – Weitere bekannte, an Pädagogischen Akademien wirkende Reformpädagogen waren der Otto-Schüler *Johannes Kretschmann* (1896-1944), der aus Ottos „Gesamtunterricht“ für die dort noch nicht geklärten Fragen das „Vorhaben“ für den übrigen Unterricht entwickelte, 1931/32 PA Frankfurt/O., nach deren Schließung 1932/33 PA Elbing (vgl. Hesse, a.a.O., Anm. 466, S.452f.), sowie der Spranger-Schüler *Friedrich Copei* (1902-1945), bekannt vor allem durch seine Dissertation „Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß“, Leipzig 1930, Heidelberg 1969⁹, 1931/32 PA Dortmund, 1932/33 PA Kiel (vgl. Hesse, a.a.O., Anm. 466, S.222ff.; V. Wehrmann, Bearb., *Friedrich Copei 1902-1945. Dokumente seiner Forschungen aus Pädagogik, Schule und Landeskunde*, Detmold 1982).

502 Vgl. P. Petersen, Die Lehrerbildung an der Universität Jena. Ein schulpolitischer Beitrag, in: Deutsches Bildungswesen 4(1936), S.20-31; Retter, a.a.O. (Anm. 338), S.141ff.

503 Vgl. P. Petersen/E. Müller-Petersen, Die pädagogische Tatsachenforschung, Paderborn 1965. Vgl. zur Einordnung der „pädagogischen Tatsachenforschung“ in den zeitgenössischen Kontext der empirischen Erziehungswissenschaft, insbesondere in Anknüpfung an Ernst Meumann: C. Hopf, Die experimentelle Pädagogik. Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts, Bad Heilbrunn 2004, S.293-297.

504 K. Kleinespel, Schulpädagogik als Experiment. Der Beitrag der Versuchsschulen in Jena, Chicago und Bielefeld zur pädagogischen Entwicklung der Schule, Weinheim/Basel 1998, S.74.

505 Ebd.

dings mit dem bereits nahenden Ende der neuen Lehrerausbildung, zumeist auch ihrer Entlassung aufgrund des nazistischen Beamtengesetzes zeitlich sehr begrenzt.

Interessant ist die Frage nach der Bewährung renommierter reformpädagogischer Praktiker als Lehrerausbilder, die sich am Beispiel zweier von Grund auf verschiedener Repräsentanten einer „neuen“ Schule erläutern lässt, nämlich Adolf Jensen und Fritz Karsen. In Braunschweig wurden 1929 hohe Erwartungen in die Berufung des aus der Schulreform in Hamburg und Berlin-Neukölln bekannten, als Vertreter einer „Erlebnispädagogik“ geltenden Lehrers Adolf Jensen (s.o.) auf eine Professur für Methodik und Didaktik gesetzt, mit der zugleich die praktische Ausbildung der Studierenden verbunden sein sollte,⁵⁰⁸ so dass man auf diesem Wege den „Dualismus zwischen theoretischer und praktischer Ausbildung“⁵⁰⁹ zu überwinden hoffte. Ehemalige enge Mitarbeiter Jensens in Braunschweig attestierte ihm, tatsächlich ein „begeisterter und begeisternder Lehrer“, ein „geborener Erzieher“, ein „Meisterlehrer“ gewesen zu sein, „der Schüler, Studenten und Lehrer gleichermaßen in seinen Bann zieht, vor Ideen sprüht und sie genialisch in der Schule umsetzt“, somit zweifellos geeignet war, „reformpädagogisches Gedankengut in die braunschweigische Lehrerausbildung zu tragen“⁵¹⁰. Als Theoretiker versagte er jedoch völlig und erwies sich somit „als Hochschullehrer nachgerade ungeeignet“⁵¹¹. Statt reformpädagogisch orientierten Unterricht auf seine Voraussetzungen, Bedingungen und Möglichkeiten hin zu analysieren und damit vermittelbar zu machen, gelang es ihm offensichtlich nur, seine Studenten für die ihm eigene Art von Unterricht zu begeistern.

Ein Gegenbeispiel stellt der Neuköllner Schulreformer Fritz Karsen (s.o.) dar, der im Wintersemester 1929/30 und Sommersemester 1930 einen Lehrauftrag für Pädagogik an der Universität Frankfurt/M. wahrnahm, vom Som-

mersemester 1931 bis zum Wintersemester 1932/33 eine nebenamtliche Dozentur für Vergleichende Pädagogik an der Berliner Friedrich-Wilhelms-, der heutigen Humboldt-Universität bekleidete,⁵¹² und in diesen Funktionen Vorlesungen und Übungen zu Themen wie „Die Versuchsschulen der Gegenwart, ein Kapitel der vergleichenden Pädagogik“ oder „Ausgewählte Probleme der Arbeitsschule in den Hauptkulturländern“ durchführte,⁵¹³ freilich als reine Theorieveranstaltungen im Rahmen universitärer Lehre für zukünftige Gymnasiallehrer. Allerdings war Karsen über das seiner Neuköllner Reformschule angeschlossene Versuchseminar für Studienreferendare, das er selbst leitete, auch in die zweite Phase der gymnasialen Lehrerausbildung fest eingebunden,⁵¹⁴ ohne damit jedoch den in der Ausbildung des Studienrates stärker noch als in der des Volksschullehrers bestehenden Dualismus zwischen theoretischer und praktischer Ausbildung überwinden zu können.⁵¹⁵

Dass dieser Dualismus sich gerade unter dem Aspekt der Schulreform bzw. des Bestrebens, die angehende Lehrerschaft zu Trägern der Reform zu machen, kontraproduktiv auswirken konnte, hat bereits Ende der 1920er Jahre Wilhelm Flitner erkannt. Eine noch so überzeugende Theorie „neuer“ Erziehung und „neuer“ pädagogischer Gesinnung, so Flitner, verliere rasch an Überzeugungskraft, wenn die Erfahrung der Praxis eine andere sei.

512 Vgl. S. P. Karsen, Bericht über den Vater. Fritz Karsen (1885-1951). Demokratischer Schulreformer in Berlin, Emigrant und Bildungsexperte. Mit einer schulhistorischen Notiz von Gerd Radde, hg. v. G. Radde, Berlin 1993, wieder abgedruckt in: Radde, Fritz Karsen, a.a.O. (Anm. 188), S.391-415, hier S.399.

513 Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin, Vorlesungsverzeichnis Sommersemester 1932, o.O. o.J. [1932], S.55.

514 Vgl. Radde, Fritz Karsen, a.a.O. (Anm. 188), S.86ff.

515 Dass Karsen eine ihm angebotene Professur an der Universität Frankfurt/M. nicht annahm, hing offensichtlich auch damit zusammen, dass er dort keine Möglichkeit sah, Theorie und Praxis in der ihm geeignet erscheinenden Form miteinander zu verbinden; vgl. S. P. Karsen, a.a.O. (Anm. 512), S.399.

508 Korthaase, Adolf Jensen, a.a.O. (Anm. 306), S.211.

509 Antrag der Ministerialabteilung, zit. n. Sandfuchs, Universitäre Lehrerausbildung, a.a.O. (Anm. 490), S.301.

510 Ebd., S.301.

511 Ebd., S.302.

„Hier besteht nun die große Gefahr, daß der Studierende zu der Ansicht kommt, zwischen jener Theorie und dieser Praxis bestehe der Gegensatz, der allenthalben zwischen Ideal und Wirklichkeit besteht. Käme diese Skepsis auf, so wäre die neue Lehrerbildung ernstlich gefährdet. Die Reformpädagogik würde als ideale Konstruktion verstanden, in der Staatsschulpraxis würde aber eine zweite geheime Theorie sich ansiedeln, die den jeweils wirklichen Zustand für den allein möglichen hält.“⁵¹⁶

Deshalb sei es für die Lehrerbildung erforderlich, nicht nur theoretisch zu zeigen, sondern ebenso praktisch zu erleben und zu erfahren, „daß auch andere, auf der Reform beruhende Systeme möglich sind und daß es mehrere Wege der Ausgestaltung der Schulen gibt“⁵¹⁷. Die Bearbeitung des Dilemmas scheint gegen Ende der Weimarer Zeit am ehesten in den preußischen Pädagogischen Akademien in Angriff genommen worden zu sein, die zwar einen, „der politischen, konfessionellen, ökonomischen und geographischen Situation des Landes Preußen entsprechenden Kompromiß“ darstellten, die Isolierung der Volksschullehrerbildung fortsetzen, gleichwohl als „respektabler Versuch“ gelten können, „auf reformpädagogischem Gedankengut aufbauend, eine eigenständige, der Berufsaufgabe adäquate Form der Lehrerbildung zu entwickeln“⁵¹⁸.

c. Pädagogische Akademie in Preußen – Lehrerbildung mit reformpädagogischem Modellcharakter?

Reformpädagogische Elemente enthalten schon die Erziehungs- und Bildungsreformvorstellungen für die preußische Lehrerbildung, die in einer Denkschrift des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung von 1925 zusammengefasst, ein Jahr später von dem, zu diesem Zeitpunkt als preußischer Kultus- und Wissenschaftsminister tätigen Carl-Heinrich Becker erläutert worden sind.⁵¹⁹ Sie richteten sich sowohl auf eine schulische wie eine außerschulische Aufgabe, schulisch – ganz im Sinne des Flitnerschen Anliegen – auf die Befähigung des angehenden Lehrers zur Umsetzung der neuen Richtlinien für Grund- und Volksschule, außerschulisch auf eine dem Lehrer zugeordnete Wirksamkeit in die Gesellschaft hinein, die an Bildungsvorstellungen der Neuen Richtung Weimarer Erwachsenenbildung erinnert.⁵²⁰ Formuliert die Denkschrift von 1925 noch relativ nüchtern: „Der Volksschullehrer muß in erster Linie befähigt sein, als Volksbildner und Volkserzieher zu wirken ...; er muß ein Bildner sein, der in unmittelbarer Berührung mit dem Volke geistiges Leben zu wecken und zu gestalten vermag ...; er muß ... von einem starken, volkserzieherischen Verantwortungsgefühl beseelt sein“⁵²¹ spricht Becker mit der für viele zeitgenössische reformpädagogische Texte charakteristischen Emphase gar von „einem neuen Volksschullehrergeschlecht ...“, das mit dem Bild des neuen Menschen vor der Seele selbst diesem Bilde gleich zu werden strebt und damit die ganze Volksgemeinschaft von der Volksschule her mit neuem Geist durchdringt“. Immerhin umfasst Beckers Vision eines „neuen“ Lehrers – ganz im Sinne der Weimarer Verfassung – neben einer „dienstlichen

516 W. Flitner, Das Pädagogikstudium an der Pädagogischen Akademie (zuerst 1929), in: ders., Die Pädagogische Bewegung. Beiträge – Berichte – Rückblicke, hg. v. U. Herrmann (Gesammelte Schriften, Bd. 4), Paderborn 1987, S.262-278, Zitat S.277.

517 Ebd., S.278.

518 Sandfuchs, Universitäre Lehrerbildung, a.a.O. (Anm. 490), S.101 u. 100f.; vgl. zur Entstehungsgeschichte der Pädagogischen Akademien: R. Weber, Die Neuordnung der preußischen Volksschullehrerbildung in der Weimarer Republik. Zur Entstehung und gesellschaftlichen Bedeutung der Pädagogischen Akademien, Köln/Wien 1984; gegen die von Weber aufgestellte Kontinuitätshypothese zwischen Lehrerseminar und PA: Werth, a.a.O. (Anm. 490), S.44ff.; dort auch eine kritische Auseinandersetzung mit der Überbewertung von Sprangers vermeintlichem Einfluss auf das Konzept der PA, S.68ff.

519 Vgl. Die Neuordnung der Volksschullehrerbildung in Preußen. Denkschrift des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (zuerst 1925) und C. H. Becker, Die pädagogische Akademie im Aufbau unseres nationalen Bildungswesens (zuerst 1926), beide wieder abgedruckt in: H. Kittel, Die Pädagogischen Hochschulen. Dokumente ihrer Entwicklung, Bd. 1: 1920-1932, Darmstadt 1965, S.77-97 (Neuordnung), S.98-139 (Becker).

520 → Beitrag: Erwachsenenbildung.

521 Neuordnung, zit. n. Kittel, a.a.O. (Anm. 519), S.78f.

wie menschlichen“ auch eine „bürgerliche Haltung“, nennt er als wichtige „geistige Einstellungen“ „soziale und religiöse Toleranz“, „Selbstverantwortung“, „Überwindung des Egoismus im Interesse der Gemeinschaft“ sowie Befähigung zur Rücksichtnahme, zur Nächstenliebe wie zur Distanzwahrung.⁵²² Für die außerschulische Zielsetzung boten die aus der Überfüllung im Volksschullehramt resultierenden relativ kleinen Studierendenzahlen der Pädagogischen Akademien günstige Voraussetzungen, ließen sich damit doch neue, reformpädagogisch inspirierte Lebensformen von Lehrenden und Lernenden in einer überschaubaren Gemeinschaft erproben, die gleichsam die gesamtgesellschaftlich angestrebten alternativen Reformvorstellungen vorwegnahmen.⁵²³ Dagegen musste hinsichtlich des erwünschten reformpädagogischen Selbstverständnisses der zukünftigen Lehrer unter dem Aspekt des von Flitner thematisierten Theorie-Praxis-Dilemmas der bereits in der Denkschrift aus finanziellen Erwägungen angekündigte Verzicht auf eigene Akademieschulen als schwere Hypothek erscheinen.⁵²⁴

Die Gründung der ersten drei Akademien erfolgte 1926 in Kiel, Bonn und Elbing – Kiel und Elbing als evangelische, Bonn als katholische PA –, alle drei noch mit Versuchsstatus, mit je 50 Auszubildenden pro Jahrgang sowie je 10 bis 13 Lehrenden; 1927 kam eine simultankonfessionelle Anstalt in Frankfurt/M. hinzu.⁵²⁵ Offensichtlich erfüllten sie die in sie gesetzten reformpädagogischen Erwartungen nicht, weil Akademieschulen fehlten und der „aus einigen Universitätsdozenten, mehreren Gymnasiallehrern, ... einigen Schulräten und erfahrenen Fachlehrern

zusammengefügt[e]“ Lehrkörper⁵²⁶ sich als ungeeignet erwies. Wilhelm Flitner z.B. hatte von den Akademien erwartet, dass sie eine den neuen Richtlinien entsprechende neue Didaktik und Methodik für die Volksschuloberstufe entwickeln und in die Lehrerbildung einführen würden. Doch „von den reformpädagogischen Methoden hatten die Universitätsleute keine Ahnung, die Gymnasialleute dachten als Fachwissenschaftler und hingen den alten Lernmethoden an; beide kannten die Volksschule nicht“⁵²⁷. Deshalb wandte sich Flitner in Abstimmung mit Herman Nohl an den Minister Becker persönlich und schlug ihm vor, für drei der insgesamt noch elf weiteren Akademien

„Kollegien zu verschaffen, die in ihrem pädagogischen Willen von vornherein einmütig zusammenwirken und auch wissenschaftlich als ein Team arbeiten könnten. Man solle weniger danach wählen, ob die Dozenten die akademischen Grade und die *venia legendi* erworben hätten, sondern mehr, ob ihnen die neue Form des Umgangs mit der Jugend, des aktiven Lernens und des gemeinschaftlichen Lebens so vertraut sei, wie das in den Bünden der Jugendbewegung geübt wurde.“⁵²⁸

Den Empfehlungen Flitners und Nohls entsprechend berief Becker mit Otto Haase für die Akademie in Frankfurt/O., Julius Frankenberger für Halle/S. und Erich Weniger für Altona drei „aus der Jugendbewegung hervorgegangene“⁵²⁹ Pädagogen zu Rektoren und überließ ihnen die Zusammenstellung ihrer Kollegien.⁵³⁰ Besonders in der Akademie Halle/S. scheint dieses Vorgehen Früchte getragen und – zumindest kurzzeitig – zur Realisierung eines „interessanten Beispiels“ reformpädagogisch orientierter Lehrerausbildung geführt zu haben.⁵³¹

522 Becker, Pädagogische Akademie, zit. n. ebd., S.130f.

523 Wiederum semantisch hoch aufgeladen in der Terminologie Erich Wenigers: „Das Volk, das werden soll, muß in der Hochschule bereits vorwegnehmend geworden sein, um den Lehrer für seine Volksaufgaben zu bevollmächtigen“, zit. n. Werth, a.a.O. (Anm. 490), S.127.

524 Vgl. Neuordnung, in: Kittel, a.a.O. (Anm. 519), S.87. Somit seien die Akademien „darauf angewiesen, 25 bis 30 der am Orte vorhandenen Volksschulklassen in geschlossenen Systemen ihren Zwecken dienstbar zu machen“ (ebd.).

525 Vgl. die Übersicht über die Pädagogischen Akademien, in: Zierold/Rothkugel, a.a.O. (Anm. 494), S.182.

526 Flitner, Erinnerungen 1889-1945, a.a.O. (Anm. 175), S.327.

527 Ebd.

528 W. Flitner [Selbstdarstellung], in: L. J. Pongratz (Hg.), Pädagogik in Selbstdarstellungen, Bd. II, S.146-197, Zitat S.177f.

529 Ebd., S.178.

530 Vgl. zu Haase, Frankenberger und Weniger: Hesse, a.a.O. (Anm. 466), S.322ff., 288f., 775-779.

531 So K. Ch. Lingelbach im Vorwort zu: Werth, a.a.O. (Anm. 490), S.11ff., Zitat S.11.

Die Akademie Halle/S.⁵³² begann 1930 mit einem ersten Jahrgang von 83 Studierenden, denen 1931 ein weiterer mit 79 Studierenden folgte. Von den 800 Bewerbern und Bewerberinnen wurden 400 zur Vorstellung eingeladen, davon wiederum ca. 60 männliche und 20 weibliche Studierende ausgewählt, wobei ausschlaggebend nicht so sehr die Abiturnote war, als vielmehr der Versuch, eine ausgewogene Mischung der Studierenden nach Alter, Herkunft und beruflichen Vorerfahrungen zu erreichen. In dem vom designierten Akademiedirektor *Julius Frankenberger* (1888-1943) zusammengestellten 15-köpfigen Kollegium dominierten als Pädagogik-Dozenten Georg Geißler und *Elisabeth Blochmann* (1892-1972),⁵³³ beide aus der Nohl-Schule kommend. Julius Frankenberger selber war ein Schul- und Studienfreund Wilhelm Flitners, zwar auch Schüler Herman Nohls, aber nicht von ihm promoviert. Er hatte vor dem Kriege Lehrerfahrungen an der Freien Schulgemeinde Wickersdorf gesammelt und in den 1920er Jahren als Studienrat in Frankfurt/M. gearbeitet, wo er sich zugleich an der Lehrerbildung für Studienreferendare beteiligte.

Eine besondere inhaltliche Akzentuierung der Ausbildung ergab sich in Halle durch die Berufung des von 1923 bis 1929 in der thüringischen Erwachsenenbildung, danach als persönlicher Referent des Preußischen Kultus- und Wissenschaftsministers Becker tätigen *Adolf Reichwein* (1889-1944) als Dozent für Geschichte und Staatsbürgerkunde. Während nämlich für die Nohl-Schüler im Anschluss an Dilthey die „relative Autonomie“ der Pädagogik wie des Erziehungswesens gegenüber Politik und Ökonomie Grundlage ihres wissenschaftlichen Selbstverständnisses war, sie somit von „getrennten Kulturfunktionen“ ausgingen, war für Reichwein der wechselseitige Bezug zwischen Politik und Pädagogik fundamentale Prämisse seines Denkens, so dass die Studierenden hier, anders als bei den Nohl-Schülern, nicht nur auf ihre pädagogische Verantwortung gegenüber dem Kind, sondern auch gegenüber den gesellschaftspolitischen und sozialen Verhältnissen als wichtigen Bedingungsfaktoren des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen aufmerksam gemacht wurden.⁵³⁴

Fragt man nach den neuen Elementen der Lehrerbildung in den Akademien gegenüber denen des Lehrerseminars, wie sie beispielhaft in Halle im Zeitraum 1930-1933 entwickelt werden konnten, muss man zunächst das breite erziehungswissenschaftliche Grundlagenstudium mit historischen und systematischen Elementen, unter Einschluss psychologischer und soziologischer Aspekte, nennen, wobei die zeitgenössische Reformpädagogik einen wichtigen Platz einnahm.⁵³⁵

„Unter der zentralen Fragestellung ‚wie wird erzogen bzw. wie wurde erzogen‘ anstelle der herbartianischen Fragestellung ‚wie soll erzogen werden‘ gew[a]nnen im Selbstverständnis der Nohl-Schule die pädagogischen Theorien und Probleminterpretationen keine normative Funktion gegenüber dem Erziehungshandeln, sondern leist[et]en aus mehreren Perspektiven einen Beitrag zur Aufklärung der subjektiv begrenzten Erfahrungserfahrungen des angehenden Lehrers.“⁵³⁶

Das zweite wichtige Element der Ausbildung bestand in grundlegenden didaktisch-methodischen Studien mit allgemeinen und fachdidaktischen Anteilen, vor allem aber mit dem Versuch, Theorie und Praxis miteinander zu verzahnen. Ganz im Sinne der preußischen Volksschulrichtlinien orientierten sie sich am Ideal des methodisch versierten Lehrers, der aus der Kenntnis einer Fülle von didaktischen Möglich-

532 Vgl. zum Folgenden vor allem Werth, a.a.O. (Anm. 490); aus der Sicht eines ehemals an der PA Halle Studierenden: K. Elstermann, *Erinnerungen an Reichweins Rolle bei der Entwicklung des Lehrerbildungskonzepts an der Pädagogischen Akademie Halle/Saale 1930-1933*, in: A. Reichwein, *Pädagogische Schriften. Kommentierte Werkausgabe in 5 Bden.*, hg. v. K. Ch. Lingelbach u. U. Amlung, Bd. 3, Bad Heilbrunn 2011, S.444-450.

533 Vgl. zur Biographie Hesse, a.a.O. (Anm. 466), S.177ff.

534 Vgl. Werth, a.a.O. (Anm. 490), S.96ff. u.ö.; → Beitrag: *Erwachsenenbildung*

535 Vgl. als Beispiel den von Wilhelm Flitner beschriebenen Zyklus seiner für Kiel und Hamburg entwickelten vier Hauptvorlesungen mit einer „Übersicht über die reformpädagogischen Bestrebungen der Gegenwart“, einer „Geschichte der Erziehung und des Bildungswesens“, einer „Geschichte der erziehenden Ideen“ und einer universellen wie systematischen Erörterung von Fragen der Erziehung und Bildung (Flitner [Selbstdarstellung], a.a.O., Anm. 528, S.181).

536 Werth, a.a.O. (Anm. 490), S.88.

keiten und mit situationsbezogenem Geschick in Bezug auf Klasse und Lehrgegenstand die jeweils angemessene didaktische Entscheidung traf, um die vielfältigen Möglichkeiten eines selbsttätigen Erwerbs der im Lehrplan vorgesehenen Stoffe wie auch deren innerliche Aneignung durch jeden einzelnen Schüler zu sichern. Die zentrale Rolle reformpädagogischer Unterrichtsmethoden verdeutlicht Georg Geißlers Textsammlung „Das Problem der Methode in der Schule“⁵³⁷, die in Halle Grundlage der theoretischen didaktisch-methodischen Ausbildung war.⁵³⁸ Sie enthält, ausgehend von Herbart und seiner Schule, u.a. Texte von Hugo Gaudig und Georg Kerschensteiner (Arbeitsschule), Waltraud Neubert (Erlebnisunterricht), Berthold Otto (Gesamtunterricht), Fritz Karsen, Adolphe Ferrière, Amélie Hamaïde und Maria Montessori (vorwiegend indirekte Führung des Schülers) sowie Julius Frankenberger und Wilhelm Flitner (zur Theorie der Methode). Die Differenz zwischen der didaktisch-methodischen Ausbildung von PA und altem Lehrerseminar veranschaulicht folgender, von den Akademie-Absolventen später gegenüber den Traditionalisten unter ihren Kollegen zur Legitimation der Akademie verwandte Spruch: „Auf den Seminaren wurde den künftigen Lehrern eine Uniform angezogen, bei uns lernt man, wie man sich kleidet.“⁵³⁹

Das von Flitner monierte Theorie-Praxis-Dilemma konnte zwar in Halle so wenig wie in anderen Akademie-Gründungen befriedigend gelöst, durch eine geschickte Verzahnung von Theorie und Praxis jedoch merklich gemildert werden. „Praxis“ hieß zunächst einmal Erkundung des sozialen Umfeldes in Halle durch Exkursionen (Fabriken, Gutshöfe, technische Einrichtungen,

Genossenschaften usw.), dann pädagogische Einblicke in nicht-schulische Institutionen wie Kindergärten, Fürsorge- und heilpädagogische Anstalten, Einrichtungen des Strafvollzugs usw. Verbessert wurde die Kooperation zwischen Akademie und angeschlossenen Hospitationsschulen, in denen – so weit möglich – reformaufgeschlossene und experimentierfreudige Lehrkräfte zum Zuge kamen. Neue Formen von Praktika wie das von Adolf Reichwein konzipierte, auf Anregungen der Jugendbewegung zurückgehende Zeltlager-Landschulpraktikum dienten einer Intensivierung der Betreuung von Studierenden; selbst die Frage nach Überbrückung der Kluft zwischen fortschrittlicher Didaktik während des PA-Studiums und der zumeist noch rückständigen Praxis in den späteren Ausbildungsschulen während der zweiten Phase der Ausbildung fand erste Lösungsansätze, beispielsweise in Formen selbstorganisierter Fortbildung.

Schließlich kam als drittes Element der Ausbildung die bereits in der Denkschrift geforderte Erziehung durch das Akademieleben hinzu, die „vor allem den Zirkel der bruchlosen Tradierung kultureller Werte und menschlicher Verkehrsformen unterbrechen“ und somit den zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern eine Art „alternativer Sozialisation“ vermitteln sollte.⁵⁴⁰ Dazu gehörten – neben der Selbstverwaltung mit weitgehenden Mitbestimmungsmöglichkeiten – vielfältige, auf Eigeninitiative und Mitgestaltung der Auszubildenden angelegte Formen der Begegnung und Zusammenarbeit von Lehrenden und Lernenden wie Akademiefahrten, freiwillige Wandergruppen, Sommer- wie Winterzeltlager, Sportwettkämpfe zwischen den Akademien, Theateraufführungen, Tanzabende, Sonnwendfeiern, Faschings- und andere Feste, zu deren Ausgestaltung die Studierenden mit Volkstanz, Volksmusik, Kabarett und Laienspiel beitrugen. Diesem neuen Akademieleben gelang offensichtlich wenigstens im Ansatz, die in der Hochschule praktizierten überkommenen autoritären und hierarchischen Strukturen aufzubrechen.

Trotz der positiven Entwicklung der Pädagogischen Akademie Halle in den ersten beiden Jahren ihres Bestehens wurde angesichts sich verschärfender Junglehrernot und Brüningscher Sparmaß-

537 G. Geißler (Hg.), *Das Problem der Methode in der Schule*, Langensalza 1931, unter dem Titel: „Das Problem der Unterrichtsmethode in der pädagogischen Bewegung“ (mit neuem Einleitungstext und modifizierter Quellenauswahl) seit 1952 immer wieder neu aufgelegt, zuletzt mit einer Einführung von Dieter Haarmann, Weinheim u.a. 1994⁹.

538 *Georg Geißler* (1902-1980), 1928 bei Herman Nohl promoviert, war von April 1930 bis März 1932 zunächst kommissarischer, dann planmäßiger Dozent für Pädagogik an der PA Halle (vgl. Hesse, a.a.O., Anm. 466, S.299ff.); vgl. zum Geißlerschen Methodenseminar: Werth, a.a.O. (Anm. 490), S.98-103.

539 Elstermann, a.a.O. (Anm. 532), S.444.

540 Werth, a.a.O. (Anm. 490), S.141.

nahmen mit ihrem Abbau begonnen. Statt einen neuen Jahrgang aufzunehmen, musste sie 1932 Studierende des zweiten Jahrgangs aus anderen, bereits geschlossenen Akademien zu integrieren suchen, um sie zusammen mit dem Jahrgang 1931 zum Abschluss zu führen. 1933 wurde sie wie andere Akademien in eine Hochschule für Lehrerbildung mit nazistischer Ausrichtung umgewandelt, 1934 nach Hirschberg verlegt.

8. Das Erbe Weimarer Reformschulen 1933 – 1945 – 1990

a. Reformpädagogik im Schulwesen unter der Nazi-Diktatur

Mit der Machteinsetzung Hitlers war das rasche Ende vieler Weimarer Reformschulen vorprogrammiert, zumal ihre Zielstellungen bereits lange vor 1933 die Gegnerschaft der das NS-System mittragenden konservativen Eliten herausgefordert hatten. Allerdings bedeutete das Jahr 1933 nicht – wie lange angenommen – das Ende jeglicher Reformpädagogik im Schulwesen, ja nicht einmal Beseitigung sämtlicher Reformschulen; Reiner Lehberger spricht von einer Gemengelage aus „verschiedenen Formen des Weiterbestehens, der NS-Integration oder partiell ... einem mehr oder weniger schnellen Ende durch Auflösung seitens der NS-Behörden oder auch Selbstauflösung“⁵⁴¹.

„Auflösung seitens der NS-Behörden“ betraf in erster Linie die explizit demokratischen Weimarer Reformschulen und vollzog sich in einer Mischung aus personellen Zwangsmaßnahmen, die bis zu Gewaltakten gegen die Repräsentanten dieser Schulen reichten, Scheinlegalität während der Gesetzen und Erlassen zur „Säuberung“ der Lehrerschaft wie zur Formierung des äußeren und inneren Schulbetriebs sowie Maßnahmen zur organisatorischen und unterrichtlichen Umstrukturierung der betroffenen Schulen, mit denen deren ursprüngliche Ziele ins Gegenteil verkehrt

wurden. Der Auflösungsprozess konnte nach wenigen Monaten, in Ländern mit bürgerlich-nationalsozialistischen Koalitionen vor 1933 wie in Braunschweig⁵⁴² früher abgeschlossen sein oder sich bis Herbst 1933, gelegentlich sogar noch länger hinziehen. Extrem rasch und obendrein spektakulär gestaltete sich die Zerschlagung der Karl-Marx-Schule in Berlin-Neukölln:⁵⁴³ Ihr Schulgründer und -leiter Fritz Karsen wurde bereits am 21. Februar 1933, noch eine Woche vor dem Reichstagsbrand, telefonisch über seine Amtsenthebung und das Verbot, seine Schule zu betreten, instruiert,⁵⁴⁴ mit Schuljahrsbeginn im April durch einen erklärten Feind und Denunzianten der Schule, Kurt Schwedtker,⁵⁴⁵ ersetzt und von diesem in den folgenden Wochen und Monaten die Entlassung bzw. Zwangsversetzung von weit mehr als der Hälfte (!) des Kollegiums wie auch die Vertreibung eines Großteils der politisch engagierten wie nahezu aller jüdischen Schülerinnen und Schüler betrieben; die völlige Umgestaltung der Schule unter ihrem alten Namen „Kaiser-Friedrich-Realgymnasium“ vollzog sich dann nahezu zwangsläufig mit einer weitgehend neuen – parteinahen – Lehrerschaft.

Ein ähnlich frühes und schlagartiges Ende erlebten die „Gemeinschafts-“ bzw. „Lebensgemeinschaftsschulen“ im Volksschulbereich mit vielfach koedukativem und weltlichem Charakter. Dabei dürfte in den meisten Fällen wie in der Neuköllner Rütli-Schule einer ersten „Phase der Ungewißheit über die Zukunft der Schule (Februar/März 1933)“ eine zweite „der Zerschlagung

542 Vgl. Sandfuchs, Weltliche Schulen, a.a.O. (Anm. 198), S.230ff.

543 Vgl. D. Mischon-Vossellmann, Das Ende der Karl-Marx-Schule, in: Radde u.a., Schulreform – Kontinuitäten und Brüche, a.a.O. (Anm. 225), Bd. 1, S.346-357.

544 Der Völkische Beobachter titelte nur einen Tag nach der Entlassung Karsens: „Die Hochburg der marxistischen Unkultur gesäubert“ (Völkischer Beobachter, Norddeutsche Ausgabe/Ausgabe A v. 22.1.1933, S.1); vgl. zu den Umständen von Entlassung und anschließender Flucht Karsens den Bericht seiner Tochter Sonja: S. P. Karsen, a.a.O. (Anm. 512), S.400ff.

545 Vgl. E. Meier, Wer immer strebend sich bemüht ... Kurt Schwedtker – Eine deutsche Beamtenkarriere, in: Radde u.a., Schulreform – Kontinuitäten und Brüche, a.a.O. (Anm. 225), Bd. 1, S.330-345.

541 R. Lehberger, Weimarer Reformschulen im Nationalsozialismus, in: ders. (Hg.), Weimarer Versuchs- und Reformschulen am Übergang zur NS-Zeit, Hamburg 1994, S.8-19, Zitat S.8; vgl. als Überblick W. Keim, Erziehung unter der Nazi-Diktatur, Bd. 1: Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung, Darmstadt 1995, S.73-123.

der alten Strukturen (April/Mai 1933)⁵⁴⁶ und eine dritte „der Neuformierung und ideologischen Ausrichtung (Juni 1933 bis Ostern 1934)⁵⁴⁶ gefolgt sein. Mit „verzögertem Ende“⁵⁴⁷, etwas moderater in der Abfolge einzelner Schritte, letztlich freilich mit denselben Konsequenzen, vollzogen sich Auflösung bzw. Nazifizierung der Hamburger Lichtwarkschule⁵⁴⁸ und der Berliner Schulfarm Insel Scharfenberg⁵⁴⁹; in beiden Schulen erfolgten tiefgreifende Veränderungen erst nach den Sommerferien bzw. im Herbst 1933.

Den von Auflösung betroffenen Reformschulen gemeinsam war, dass es für sie wegen ihrer Orientierung auf die Weimarer Verfassung und den Weimarer Staat hin nach dem 30. Januar 1933 personell wie konzeptionell kaum eine Chance auf Fortbestand gab. Leichter hatten es die eher kulturkritisch fundierten, teilweise bereits im Kaiserreich gegründeten, der Weimarer Republik skeptisch bis ablehnend gegenüberstehenden Schulen aufgrund ihrer ideologischen Affinitäten zur NS-Ideologie. Noch unerforscht sind die Umstände der Weiterführung der Berthold-Otto-Schule nach dem Tod ihres Gründers im Juni 1933. Für andere Schulen kann dagegen nachgewiesen werden, dass deren Leiter oft bereit waren, sich mit den Nazis zu arrangieren und ihre Schulen in den NS-Staat zu integrieren, z.B. die mit dem Namen von Hermann Lietz verbundenen Landerziehungsheime, die von dessen Nachfolger Alfred Andreesen auf dem Wege der Selbstgleichschaltung zeitnah der NS-Herrschaft unterworfen wurden. Lietz selber war strammer Militarist sowie extremer Antisemit und Rassist,⁵⁵⁰ Andreesen konnte ihn ohne große Verfä-

schungen zum nationalsozialistischen Vorläufer stilisieren.⁵⁵¹ Gemeinsam mit anderen Landerziehungsheimen wie dem Landschulheim am Solling, Salem und der Ursprungsschule schlossen sich die Lietz-Heime zur „Reichsfachschaft Landerziehungsheime“ im Nationalsozialistischen Lehrerbund zusammen, in der Hoffnung, sich auf diesem Wege „einen Platz im neuen System zu sichern“⁵⁵². Allerdings gab es bei den Landerziehungsheimen neben Anpassung und Zerschlagung – z.B. der Walkemühle⁵⁵³ – auch andere Optionen in einem breiten Spektrum von Paktieren, Taktieren und Opponieren,⁵⁵⁴ wobei Letzteres – wie im Falle der Odenwaldschule nach der Emigration ihres Gründers und Leiters Paul Geheeb – bis zur Spaltung führen konnte.⁵⁵⁵

Passagen jetzt wieder abgedruckt in: Koerrenz, Lietz, a.a.O. (Anm. 89), S.190-194.

551 Vgl. zu Andreesens Position R. Koerrenz, Landerziehungsheime in der Weimarer Republik. Alfred Andreesens Funktionsbestimmung der Hermann-Lietz-Schulen im Kontext der Jahre von 1919 bis 1933, Frankfurt/M. 1992; K. König, Nur angepaßt oder überzeugter Nationalsozialist? Alfred Andreesen und die Landerziehungsheime im Nationalsozialismus. Zur Revision eines pädagogischen Mythos, in: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 7, Bad Heilbrunn 2001, S.61-88.

552 H. Alpei, Mitmachen oder Widersetzen? Die Landerziehungsheime in der NS-Zeit, in: Hansen-Schaberg, Landerziehungsheim-Pädagogik, a.a.O. (Anm. 88), S.224.

553 → Beitrag: Erwachsenenbildung.

554 Vgl. Keim, Erziehung unter der Nazi-Diktatur, a.a.O. (Anm. 541), Bd. 1, S.117ff. (mit Nachweisen).

555 Nach mehreren SA-Überfällen und Schikanen der hessischen Behörden emigrierte Geheeb mit 25 Schüler/innen im März 1934 in die Schweiz und gründete hier die École d'Humanité, die sich zu einer der bedeutendsten Exilschulen entwickelte. Die alte Schule wurde unter dem Namen „Gemeinschaft der Odenwaldschule“ von dem ehemaligen Lehrer der Schule Heinrich Sachs weitergeführt, der die Nazifizierung der Geheeb'schen Gründung in Kauf nahm, offensichtlich aber einigen jüdischen Kindern das Überleben ermöglichte; vgl. Näf, a.a.O. (Anm. 121), S.379-427, 633ff., 637-649 u.ö.; D. Shirley, Reformpädagogik im Nationalsozialismus. Die Odenwaldschule 1910 bis 1945, Weinheim/München 2010. – Eine differenzierte Analyse der Praxis der Landerziehungsheime in der NS-Zeit, in der insbesondere unterschiedliche historische Phasen zu berücksichtigen wären, liegt bis heute nicht vor. Vgl. neben der Studie Shirleys bisher vor allem W. Mitgau, Der Nationalsozialismus im Land-

546 Hoffmann, Die Rütli-Schule zwischen Schulreform und Schulkampf, a.a.O. (Anm. 305), S.300.

547 Haubfleisch, Schulfarm Insel Scharfenberg. Mikroanalyse, a.a.O. (Anm. 252), Bd. 1, S.768 (Titel).

548 Vgl. Wendt, a.a.O. (Anm. 263), S.342-367; U. Hochmuth, Lichtwarkschule/Lichtwarkschüler: „Hitler führt ins Verderben – Grüßt nicht!“, in: dies./H.-P. de Lorent (Hg.), Hamburg: Schule unterm Hakenkreuz, Hamburg 1985, S.84-105.

549 Vgl. Haubfleisch, Schulfarm Insel Scharfenberg. Mikroanalyse, a.a.O. (Anm. 252), Bd. 1, S.751-810, Bd. 2, S.812-828.

550 Vgl. z.B. H. Lietz, Des Vaterlandes Not und Hoffnung – Gedanken und Vorschläge zur Sozialpolitik und Volkserziehung, Veckenstedt 1919, zentrale

Beispiel für selbstgleichgeschaltete Gründungen der Weimarer Zeit ist die nach dem Jenaplan arbeitende Universitätsschule Peter Petersens, die dieser teils mit geschickt herausgestellten Affinitäten zur NS-Ideologie, teils mit opportunistische Züge tragenden Anpassungsstrategien erfolgreich durch die Nazizeit manövrieren konnte, während sein Versuch, dem Jenaplan zur Geltung in der nazistischen Schulpolitik zu verhelfen, letztlich scheiterte. Nicht leicht zu beantworten ist die Frage, inwieweit ihre Nähe zum NS-Staat den reformpädagogischen Charakter der selbstgleichgeschalteten Reformschulen verändert hat. In der Mehrzahl der Fälle wird man davon ausgehen können, dass sich ihre spezifischen strukturellen und methodisch-didaktischen reformpädagogischen Elemente zumindest partiell erhalten konnten, die damit ursprünglich verbundenen erzieherischen Intentionen sich jedoch änderten und höchstens noch graduell von den nazistischen Zielvorstellungen anderer Schulen unterschieden haben,⁵⁵⁶ wobei die Möglichkeit zu entsprechenden Verschiebungen für den Jenaplan z.B. schon in Petersens Schulkonzept von 1927 angelegt war.⁵⁵⁷ Wie schwierig und letztlich unmöglich jede Kategorisierung von Weimarer Reformschulen hinsichtlich von Nähe und Distanz zum NS-Regime ist, belegt die Gruppe der Waldorfschulen, die teilweise wie die Stuttgarter Schule – ungeachtet von Berührungspunkten zwischen Anthroposophie und NS-Ideologie – sehr früh geschlossen wurden oder aber wie die Dresdner Schule bis in die Kriegszeit hinein (1941) überleben konnten.⁵⁵⁸

schulheim am Solling, Holzminden 1998; E. Herrenbrück, Theophil Lehmann. Leiter des Landschulheims am Solling. Eine Biografie, Holzminden 2006 sowie R. Poensgen, Schloß Salem im Dritten Reich, in: Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte 44(1996), S.25-54.

556 Vgl. für die Jenaplan-Schule Retter, a.a.O. (Anm. 338), S.468-477, 443f. u.ö.

557 Vgl. mit unterschiedlicher Akzentuierung: Döpp, a.a.O. (Anm. 192); B. Ortmeier, Mythos und Pathos statt Logos und Ethos. Zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit: Eduard Spranger, Herman Nöhl, Erich Weniger und Peter Petersen, Weinheim u.a. 2009; Retter, a.a.O. (Anm. 338).

558 Vgl. Leschinsky, Waldorfschulen, a.a.O. (Anm. 357).

Dass „Reformpädagogik im Nationalsozialismus“⁵⁵⁹ möglich war, zeigt das Beispiel der Landschulreform, die sowohl hinsichtlich der Zahl von Versuchsschulen als auch der Breite und Intensität des Diskurses als ein Schwerpunkt reformpädagogisch orientierter Schulreform bezeichnet werden kann, und zwar die Zäsuren 1933 und 1945 offensichtlich personell wie ideell übergreifend.⁵⁶⁰

„Die Konzepte, die um 1930 auf der Basis breiter praktischer Versuchserfahrungen diskutiert wurden, erfuhren 1933 mit der staatspolitischen Etablierung des Nationalsozialismus zwar eine Ideologisierung, veränderten sich in ihrer Substanz jedoch kaum und blieben bis in die 50er Jahre weitgehend identisch in der Diskussion.“⁵⁶¹ Übersehen werden darf dabei freilich nicht, dass „Reformpädagogik“, verstanden vor allem als Bündelung methodisch-didaktischer Innovationen, sich hier bereits vor 1933 mit eher kulturkritisch, agrarromantisch und irrationalistisch fundierten Vorstellungen einer „dorfeigenen“ Schule und Didaktik verband und somit von Anfang an offen für Überformung durch den NS war – nicht zufällig engagierten sich Repräsentanten der Landschulreform wie *Wilhelm Kircher* (1898-1968)⁵⁶² oder *Franz Kade* (1893-1987)⁵⁶³ nach 1933 in vielfältigen Funktionen für das NS-Regime und machten Karriere in Partei und Nationalsozialistischem Lehrerbund. Ob Reformpä-

559 W. Breyvogel, Eine Paradoxie: Reformpädagogik im Nationalsozialismus, in: Lehberger, Weimarer Versuchs- und Reformschulen, a.a.O. (Anm. 541), S.20-34, Zitat Titel u. S.30, Herv. W.K./U.S.

560 Vgl. J.-W. Link, Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und Wirtschaftswunder. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulreformers Wilhelm Kircher (1898-1968), Hildesheim 1999, spez. S.130-142, 310-324, 347-364, 472-482 u.ö.; als *Kurzfassung*: ders., Ländliche Reformschulen in ihrer Konzeption und Praxis zwischen 1918 und 1945, in: I. Hansen-Schaberg (Hg.), Reformpädagogik. Geschichte und Rezeption, Neuausg., Baltmannsweiler 2012, S.145-191.

561 Link, Reformpädagogik, a.a.O. (Anm. 560), S.537; ähnlich B. Dühlmeier, Und die Schule bewegte sich doch. Unbekannte Reformpädagogen und ihre Projekte in der Nachkriegszeit, Bad Heilbrunn 2004, S.471, der von einer „biographischen Kontinuität der Landschulreform ... von den 20er Jahren bis etwa zum Beginn der 60er Jahre“ spricht.

562 Vgl. zur Biographie: Link, Reformpädagogik, a.a.O. (Anm. 560).

563 Vgl. ebd., S.136, Anm. 25.

dagogik im Kontext nazistischer Propaganda überhaupt noch eine positive Intention im Sinne von Förderung *jedes* einzelnen Schülers haben konnte, oder ob sie nur noch der besseren Zurechtweisung dieses als „wertvoll“ erachteten, zur „Volksgemeinschaft“ gehörigen Teils der nachwachsenden Generation für die menschenverachtenden Ziele des NS-Regimes diene, bleibt eine offene Frage.⁵⁶⁴

Interessant ist in diesem Zusammenhang das Reformschulmodell *Adolf Reichweins* an der einklassigen Landschule in der märkischen, ca. 40 km ostwärts von Berlin liegenden Ortschaft Tiefensee, über dessen Grundzüge und praktische Entwicklung Reichwein 1937 in seinem Buch „Schaffendes Schulvolk“ minutiös berichtet hat.⁵⁶⁵ Voraussetzung, dass er nach seiner aus politischen Gründen erfolgten Entlassung als – sozialdemokratischer – Hochschullehrer an der Akademie Halle/S. im Frühjahr 1933 überhaupt die Möglichkeit zur Entwicklung dieses Schulversuchs erhielt, war neben seinen Kontakten zum zuständigen Abteilungsleiter im Ministerium eben das nach 1933 ungebrochene nationalsozialistische Interesse an der Landschulreform. Reichweins Schulmodell gilt als eine Art Synthese der Reformpädagogik, in der „die Einseitigkeiten mancher Reformschulen in den Anfangsjahren der pädagogischen ‚Bewegung vom Kinde aus‘“ beseitigt und „konsequent die Lehren aus den kontroversen Diskussionen in den 1920er Jahren um die Frage ‚Führen oder Wachsenlassen‘ und um die ‚Wiederentdeckung der Grenze‘ für die Erziehungspraxis“ gezogen worden sind.⁵⁶⁶ Die Einschätzung Tiefensees als Beispiel

einer oppositionellen Pädagogik stützt sich u.a. darauf, dass die im Mittelpunkt der Schularbeit stehenden „Vorhaben“ mit dem Charakter fächerübergreifender Projekte in alters- und leistungsheterogenen Werkgruppen statt völkisch-rassistischer universal-humanistische Zielperspektiven verfolgten, dass Reichweins „pädagogische Wirkungsabsicht darauf gerichtet“ gewesen sei, „den Blick der ‚Landkinder‘ auf die globalen Horizonte ihrer Lebensrealität in der modernen Industriegesellschaft zu erweitern“, statt sie im Sinne des „strukturkonservativen Ansatzes der ‚dorfeigenen Schule“ „in ihre natürliche und kulturtraditionelle Umwelt“ lediglich einzufügen.⁵⁶⁷ In jüngster Zeit verweisen jedoch Kritiker auf Reichweins Stellungnahmen in den Landschulreform-Diskussionen seiner Zeit wie auch die Nähe einiger seiner Schulschriften zur NS-Ideologie.⁵⁶⁸ Dabei sollte man nicht außer Acht lassen, dass auch Reichwein zur Tarnung wie zum eigenen Überleben Kompromisse mit dem NS-System nicht ganz vermeiden konnte, sich im nazistischen Umfeld des Dorfes wie im öffentlichen Landschulreform-Diskurs positionieren musste. Der zuständige Schulrat berichtet z.B. anlässlich einer Visitation der Tiefenseer Landschule, „daß Reichwein schnell den ‚Völkischen Beobachter‘ zur Hand hatte und mit den Kindern im Deutschunterricht die ‚Botschaft des Führers an das deutsche Handwerk‘ behandelte“⁵⁶⁹; Reichweins überliefertes Schrifttum, seine

genkonzept zum NS-Erziehungssystem, in: ders. u.a., a.a.O. (Anm. 123), S.268-288, Zitat S.272.

567 K.-Ch. Lingelbach, Politische Perspektiven des Schulmodells Tiefensee, in: E. Weiß (Hg.), Pädagogische Perspektiven in kritischer Tradition, Frankfurt/M. 2011, S.59-79 (mit weiterführender Literatur), Zitat S.66f.

568 Vgl. J.-W. Link, Pädagogischer Widerstand? Adolf Reichweins „Schaffendes Schulvolk“ im Kontext nationalsozialistischer Landschulreform, in: G. Miller-Kipp/B. Zymek (Hg.), Politik in der Bildungsgeschichte – Befunde, Prozesse, Diskurse, Bad Heilbrunn 2006, S.53-69; in zugespitzter Form: Ch. Hohmann, Dienstbares Begleiten und später Widerstand. Der nationale Sozialist Adolf Reichwein im Nationalsozialismus, Bad Heilbrunn 2007.

569 Amlung, Adolf Reichweins Alternativschulmodell Tiefensee, a.a.O. (Anm. 566), S.281; vgl. jetzt auch die Berichte selbst, in: Reichwein, Pädagogische

564 Breyvogel, a.a.O. (Anm. 559), S.30, spricht analog zur Bezeichnung des NS als „Nischengesellschaft“ von „Reformnischen“, die sich „hier und da ... offenbar“ hätten etablieren können, Link, Reformpädagogik, a.a.O. (Anm. 560), S.551, von „Förderung der Fähigkeiten der Schüler, ihrer aktiven Integration in die Lernprozesse auf der einen und Propaganda für den NS-Staat auf der anderen Seite“ als „dem deutlichsten Ausdruck dieser Ambivalenz.“

565 Vgl. dazu jetzt A. Reichwein, Pädagogische Schriften. Kommentierte Werkausgabe in 5 Bden., Bd. 4: Tiefenseer Schulschriften. 1937-1939, hg. v. K. Ch. Lingelbach u. U. Amlung, Bad Heilbrunn 2011.

566 U. Amlung, Adolf Reichweins Alternativschulmodell Tiefensee 1933-1939. Ein reformpädagogisches Ge-

Korrespondenzen, vielfältige Zeitzeugenberichte, vor allem selbstverständlich seine Mitarbeit im Kreisauer Kreis, die er 1944 mit dem Leben bezahlte, machen diese Version glaubwürdig.

Völlig vergessen werden in der Regel zwei Gruppen reformpädagogischer Schulneugründungen mit eindeutig und uneingeschränkt humanen Zielstellungen: die von den NS-Behörden aus ideologischen Gründen kurzzeitig geduldeten jüdischen Reformschulen in Deutschland und die Exilschulen. Erstere entwickelten sich als Reaktion auf Diskriminierung jüdischer Kinder und Jugendlicher in der Regelschule, später auf ihren Ausschluss, und versuchten, reformpädagogische Traditionen mit einer spezifisch jüdischen Erziehung zu verbinden; Ziel war, die in ihrem Selbstbewusstsein tief getroffenen und existentiell bedrohten jungen Menschen zu stabilisieren, ihnen eine neue – jüdische – Identität zu vermitteln und sie auf die Auswanderung vorzubereiten.⁵⁷⁰ Besonders eindrucksvolle Beispiele sind die in der Tradition der Landerziehungsheime stehenden Landschulheime in Caputh und Herrlingen. Caputh⁵⁷¹, „in der Nähe von Potsdam, an der sich zu Seen weitenden Havel“ gelegen,⁵⁷² wurde 1931 von der Sozialpädagogin *Gertrud Feiertag*⁵⁷³ als Kindererholungsheim gegründet,

1933 angesichts zunehmenden Bedarfs an Heimplätzen zum Jüdischen Kinder- und Landschulheim ausgebaut und beherbergte bis zu knapp 100, durchweg jüngere Schülerinnen und Schüler sowie zwischen acht und zwölf Lehrerinnen und Lehrer, die teilweise reformpädagogische Erfahrungen aus der Odenwaldschule, aus Salem oder aus der Karl-Marx-Schule mitbrachten.⁵⁷⁴ Das in familienähnlichen Hausgemeinschaften nach dem Vorbild der Odenwaldschule gestaltete Heimleben, die Pflege der Schulgemeinschaft wie auch der an Schülerinteressen und Lebenszusammenhängen orientierte, die Eigentätigkeit anregende Unterricht folgten reformpädagogischen Prinzipien. Das Jüdische Landschulheim Herrlingen bei Ulm,⁵⁷⁵ von *Hugo Rosenthal* (1887-1980),⁵⁷⁶ einem Pädagogen

genes Kinderheim eröffnete. 1943 wurde sie nach Auschwitz deportiert und dort ermordet; vgl. Feidel-Mertz/Paetz, a.a.O. (Anm. 571), S.99-120.

Schriften, a.a.O. (Anm. 532), Bd. 3, S.511-519, Bd. 4, S.426-430.

570 Vgl. als Überblicke Keim, *Erziehung unter der Nazi-Diktatur*, a.a.O. (Anm. 541), Bd. 2, S.220-263 (mit weiterführender Literatur); ders., „Aufbau im Untergang“ – jüdische Bildungsarbeit unter der Nazi-Diktatur als „geistiger Widerstand“, in: K. Bergel/W. Keim, *Beiträge zur jüdischen Pädagogik*, Ulm 1999, S.23-50; E. Weißer, *Fürs Leben lernen. Deutsche Reformpädagogik an jüdischen Schulen bis 1939*, in: *Neue Sammlung* 38(1998), S.281-296.

571 Vgl. H. Feidel-Mertz/A. Paetz, *Das Jüdische Kinder- und Landschulheim Caputh (1931-1938). Ein verlorenes Paradies*, Bad Heilbrunn 2009².

572 S. Friedlaender, *Erinnerung an ein verlorenes Paradies. Das Jüdische Landschulheim Caputh 1933-1938*, in: H. Feidel-Mertz, *Schulen im Exil. Die verdrängte Pädagogik nach 1933*, Reinbek 1983, S.43-51, Zitat S.43.

573 *Gertrud Feiertag* (1890 - wahrscheinl. 1943) wuchs in einer assimilierten jüdischen Familie in Berlin auf. Nach dem Ersten Weltkrieg erhielt sie ihre Ausbildung als Kindergärtnerin und Jugendleiterin im Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin-Schöneberg, arbeitete anschließend in einem jüdischen Kindererholungsheim in Norderney, bevor sie 1931 in Caputh ihr ei-

574 So vor allem *Sophie Friedlaender* (1905-2006), die vor dem 1. April 1933 ihr Assessorexamen an der Karl-Marx-Schule ablegte, das für sie als Jüdin jedoch wertlos war, und im Mai bereits eine Anstellung in Caputh, 1937/38 an der Privaten Jüdischen Höheren Schule in Berlin-Moabit, Wilsnacker Straße, fand, bevor sie noch vor der Pogromnacht im September 1938 nach England emigrieren konnte. Sowohl aus ihrer Zeit in Caputh als auch an der Jüdischen Höheren Schule in der Wilsnacker Straße sind von ihr wertvolle Dokumente eines reformpädagogischen Unterrichts überliefert; vgl. zur *Biographie*: S. Friedlaender/H. Jarrecki, *Sophie & Hilde. Ein gemeinsames Leben in Freundschaft und Beruf*, hg. v. B. Schonig, Berlin 1996; zu ihrem *reformpädagogischen Unterricht in Caputh*: Feidel-Mertz/Paetz, a.a.O. (Anm. 571), S.257-312; *an der Jüdischen Höheren Schule Wilsnacker Straße*: B. Schonig, „Zu lernen, zu lehren, zu bewahren und zu tun“ – Zu einigen Dokumenten aus dem reformpädagogischen Unterricht Sophie Friedländers, in: *Mitteilungen & Materialien Arbeitsgruppe Pädagogisches Museum e.V.*, Nr. 39/1993, Berlin 1993, S.7-41; *AG Pädagogisches Museum e.V. (Hg.)*, *Das kalte Herz 1938 und 1992. Ein Abschiedsgeschenk der Sexta M an der Privaten Jüdischen Höheren Schule in Berlin-Moabit für ihre Lehrerin Sophie Friedländer mit drei Versuchen der Annäherung von B. Schonig und K.-W. Beise*, Berlin 1993.

575 Vgl. L. Schachne, *Erziehung zum geistigen Widerstand. Das jüdische Landschulheim Herrlingen 1933-1939*, Frankfurt/M. 1986.

576 Vgl. zur *Biographie*: H. Rosenthal (Josef Jashuvi), *Lebenserinnerungen*, hg. v. M. Prüter-Müller u. P. W. A. Schmidt, Bielefeld 2000.

mit zionistischer Prägung, geleitet, entstand als Nachfolgeeinrichtung eines von *Anna Essinger* (1879-1960)⁵⁷⁷ seit 1926 betriebenen, religiös nicht gebundenen, aber vorwiegend von jüdischen Kindern besuchten Landerziehungsheims, das sie im Frühjahr 1933 angesichts sich verschärfender rassistischer Übergriffe mit einem Teil ihrer Kinder nach England verlegte, wo sie in der Grafschaft Kent „New Herrlingen“ (Bunce Court School) gründete,⁵⁷⁸ während Rosenthal Herrlingen zu einem Heim mit höherer Lehranstalt für über 100, vorwiegend ältere Schülerinnen und Schüler ausbaute. Der Schwerpunkt lag auf einer jüdischen Erziehung ohne jede dogmatische Verengung, die – ganz im Sinne der Reformpädagogik – auf Selbst-, Mitbestimmung und Aktivität der Schülerschaft basierte. In beiden Heimen fand das Bemühen um eine Verbindung von jüdischer Tradition und „moderner“ Pädagogik seinen Ausdruck bei den täglichen Morgenfeiern mit Singen, Musizieren und biblischen Erzählungen, der festlichen Gestaltung des Schabbath wie der jüdischen Feiertage mit Aufführungen dramatisierter biblischer Geschichten und musikalischen Umrahmungen, ebenso im intensiven Hebräisch- oder im Kunstunterricht. Andere Beispiele reformpädagogisch geprägter Schulen im damaligen jüdischen Bildungswesen waren etwa die von Lotte Kaliski 1932 gegründete, der Freiluft- und Waldschulbewegung⁵⁷⁹ verpflichtete Private Jüdische

Waldschule,⁵⁸⁰ eine weiterführende Schule mit Tagesinternat, oder auch ganz einfache jüdische Volks- und höhere Schulen wie die zionistische Theodor-Herzl-Schule in Berlin,⁵⁸¹ deren „im allgemeinen junge und aktive Lehrer in der Mehrzahl aus sog. fortschrittlichen ‚Reformschulen‘ kamen“⁵⁸² und deren Schülerzahl zwischen Ende 1932 und Frühjahr 1934 von weniger als 200 auf 600 anstieg. Nicht zufällig werden diese Schulen von den Kindern und Jugendlichen, die hier lebten, als „rettende Inseln“, als „Inseln der Geborgenheit“ oder sogar als „verlorenes Paradies“ erinnert.⁵⁸³ Spätestens die Pogromnacht im November 1938 bedeutete entweder – wie in Caputh – das gewaltsame Ende oder die Schulschließung infolge dramatisch sinkender Schülerzahlen, ebenso von Verschleppung und Emigration vieler Lehrer. Mit der geheimen Verordnung vom 20.6.1942 wurde „ab 1. Juli 1942 jegliche Beschulung jüdischer Kinder ... untersagt“⁵⁸⁴; zu diesem Zeitpunkt liefen freilich bereits die Deportationen von Kindern wie Lehrern in KZs und Todeslager auf vollen Touren.

Zur zweiten Gruppe, den Exilschulen, gehörten etwa 20, von emigrierten Pädagoginnen und Pädagogen gegründete, über viele europäische

gründet. – K. Triebold, Erholungs- und Heilstätten, in: H. Nohl/L. Pallat, Handbuch der Pädagogik, Bd. 5: Sozialpädagogik, Langensalza 1929, S.85-94 spricht von über 40 Waldschulen in Deutschland.

577 Vgl. zur Biographie: J. P. Krause, Verdrängte Reformpädagogik. Anna Essinger und ihr Landschulheim in Schwaben und Kent, in: M. Lehmann/H. Schnorbach, Aufklärung als Lernprozess. Festschrift für Hildegard Feidel-Mertz, Frankfurt/M. 1992, S.171-179.

578 Vgl. A. Essinger, Die Bunce Court School (1933-1943), in: Feidel-Mertz, Schulen im Exil, a.a.O. (Anm. 572), S.71-88.

579 „Waldschulen“, zunächst für Kinder in der Rekonvaleszenz, insbesondere nach Tuberkuloseerkrankungen, gedacht, dienten später auch ganzen (vor allem großstädtischen) Klassen aller Schularten als Aufenthaltsorte für einen begrenzten Zeitraum. „Meist waren hier Freiluftunterrichtsräume, Liegehallen, Spiel- und Sportplätze, Luft- und Schwimmbäder, Schulgartenanlagen und Werkstätten vorhanden.“ Sie waren zusammengeschlossen in der „Vereinigung deutscher Freiluft- und Waldschulen“, „die zu Beginn der [19]30er Jahre 70 solcher Schulen umfaßte“ (Scheibe, a.a.O., Anm. 25, S.293). Die erste und bekannteste Waldschule wurde 1904 in Berlin-Charlottenburg ge-

580 Vgl. H. L. Busemann u.a., Insel der Geborgenheit. Die Private Waldschule Kaliski Berlin 1932 bis 1939, Stuttgart 1992 (mit biographischen Beiträgen zur Schulgründerin wie zu einzelnen Lehrern).

581 Vgl. H. Gaertner, Probleme der jüdischen Schule während der Hitlerjahre unter besonderer Berücksichtigung der Theodor-Herzl-Schule in Berlin, in: R. Weltsch (Hg.), Deutsches Judentum. Aufstieg und Krise. Gestalten, Ideen, Werke, Stuttgart 1963, S.326-352; J. H. Fehrs, Von der Heidereutergasse zum Roseneck. Jüdische Schulen in Berlin 1712-1942, Berlin 1993, S.273-276.

582 Gaertner, a.a.O. (Anm. 581), S.333.

583 Vgl. ebd., S.351; Busemann u.a., a.a.O. (Anm. 580), Titel; Friedlaender, a.a.O. (Anm. 572), Titel.

584 Schreiben des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung vom 7. Juli 1942 über die Schließung jüdischer Schulen, in: H.-D. Schmidt u.a., Juden unterm Hakenkreuz. Dokumente und Berichte zur Verfolgung und Vernichtung der Juden durch die Nationalsozialisten 1933 bis 1945, Bd. 2: Vertreibung und Vernichtung, Düsseldorf 1983, S.79.

wie außereuropäische Länder verteilte Schulen, zumeist Heimschulen nach dem Vorbild der Landerziehungsheime, die aus Deutschland geflohenen Kindern und Jugendlichen Zuflucht boten; ihre Gründer/innen wie die dort tätigen Pädagoginnen und Pädagogen hatten vor 1933 vielfach Erfahrungen in deutschen Reformschulen gesammelt.⁵⁸⁵ Beispiele sind neben der Bunce Court School⁵⁸⁶ die von Minna Specht in Dänemark und Großbritannien initiierten Nachfolgeschulen des im März 1933 von SA-Trupps gewaltsam aufgelösten Landerziehungsheims Walkemühle bei Melsungen,⁵⁸⁷ die von dem Salem-Gründer und -Leiter Kurt Hahn ins Leben gerufene Heimschule im schottischen Gordons-toun,⁵⁸⁸ die Traditionen der elitären englischen „public schools“ übernahm, gleichzeitig aber ihre Absolventen zu sozialen Diensten wie bei der Feuerwehr oder der Küstenwacht verpflichtete, oder die explizit antifaschistische Pestalozzi-Schule im argentinischen Buenos Aires,⁵⁸⁹ deren z.T. aus „linken“ Weimarer Reformschulen kommende Lehrerschaft sich als undogmatische sozialistische Gruppierung „Das Andere Deutschland“ mit eigener Zeitschrift auch politisch artikuliert. Nur wenige Exilschulen haben Krieg und Nachkriegszeit überdauert: neben der Pestalozzi-Schule vor allem Paul Geheeb's zweite Gründung, die *École d'Humanité*⁵⁹⁰, die erst nach dem Krieg ihren heutigen Standort in Goldern auf dem Hasliberg im

Berner Oberland fand und deren Kennzeichen heute die interkulturelle Orientierung einer international zusammengesetzten Schülerschaft ist.

b. Wiederaufnahme reformpädagogischer Traditionen nach 1945

Nach dem Zusammenbruch des Nazi-Regimes im Frühjahr 1945 traten aufgrund der materiellen Zer- und psychischen Verstörungen, der Sorge ums tägliche Überleben, aber auch gewaltiger Bevölkerungsverschiebungen Fragen der Schulreform für die Mehrzahl deutscher Pädagogen zunächst in den Hintergrund. Angesichts von Schulraummangel, fehlender Lehrer und von Hunger und Verwahrlosung bedrohter Schüler musste es erst einmal darum gehen, einen geordneten Schulbetrieb wieder in Gang zu setzen. Außerdem befand sich Deutschland nach dem Zweiten, anders als nach dem Ersten Weltkrieg, in Zonen aufgeteilt, vollständig unter alliierter Besatzung, so dass das deutsche Bildungswesen „zur Disposition der Siegermächte“ stand, deren zentrales Anliegen vorrangig, wie im Potsdamer Abkommen vom August 1945 bekräftigt, die Entnazifizierung der Lehrerschaft wie auch von Lehrplänen und Schulbüchern war, die aber auch – mehr oder weniger stark – auf die Gestaltung des Schulwesens Einfluss zu nehmen versuchten und damit zumindest in der sowjetischen Besatzungszone erfolgreich waren.⁵⁹¹ Gleichwohl hat es nach 1945 Ansatzpunkte zur Wiederaufnahme reformpädagogischer Schulreformtraditionen gegeben: in Schulplänen und Schulgesetzen, in weitergeführten bzw. wieder begründeten Weimarer Reformschulen bzw. in Neugründungen auf der Grundlage Weimarer Konzepte und Pläne, vor allem aber in der (Neu-)Lehrer-ausbildung, der Schulaufsicht und der Schulverwal-

585 Vgl. als *Überblicke*: Keim, Erziehung unter der Nazi-Diktatur, a.a.O. (Anm. 541), Bd. 2, S.281-291; H. Feidel-Mertz, Schulen, in: C.-D. Krohn u.a., Handbuch der deutschsprachigen Emigration 1933-1945, Darmstadt 1998, Sp.94-101 (beide mit weiterführender Literatur); als *Quellensammlung*: Feidel-Mertz, Schulen im Exil, a.a.O. (Anm. 572).

586 Vgl. Anm. 578.

587 Vgl. B. S. Nielsen, Erziehung zum Selbstvertrauen. Ein sozialistischer Schulversuch im dänischen Exil 1933-1938, Wuppertal 1985; I. Hansen-Schaberg, Minna Specht – Eine Sozialistin in der Landerziehungsheimbewegung (1918 bis 1951). Untersuchung zur pädagogischen Biographie einer Reformpädagogin, Frankfurt/M. 1992.

588 Vgl. K. Hahn, Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze, Stuttgart 1958; Feidel-Mertz, Schulen im Exil, a.a.O. (Anm. 572), S.134-151.

589 Vgl. Schnorbach, Für ein „anderes Deutschland“ – Die Pestalozzischule in Buenos Aires, a.a.O. (Anm. 278).

590 Vgl. Näf, a.a.O. (Anm. 121), S.563ff., 674ff. u.ö.

591 Vgl. als *Überblicke*: Ch. Führ/C.-L. Furck (Hg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart, 2 Bde., München 1998, dazu die kritische Rezension von K. Himmelstein/H. Zimmer, in: Jahrbuch für Pädagogik 2000, S.362-365; G. Geißler, Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis zur Gegenwart, Frankfurt/M. 2011, S.615-703, Zitat S.615; ders., Geschichte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1962, Frankfurt/M. 2000, spez. zu *schul- und sozialpolitischen Nöten* S.61-65 u. 177-186.

tung, und zwar sowohl in den westlichen Besatzungszonen bzw. der frühen Bundesrepublik als auch in der Sowjetischen Besatzungszone und Groß-Berlin. Dabei kamen in der Schulverwaltung und Lehrerausbildung der Vier-Mächte-Stadt viele der 1933 aus politischen Gründen entlassenen und verfolgten Lehrer von zerschlagenen Berliner Reformschulen zum Zuge, während etwa in Niedersachsen in vergleichbaren Funktionen ehemalige Petersen-Mitarbeiter, -Schüler und Jenaplan-Anhänger Fuß fassen konnten.⁵⁹²

Schulpläne und Schulgesetze in reformpädagogischer Tradition entstanden erwartungsgemäß am ehesten in den einstigen Hochburgen der Weimarer Schulreform Hamburg⁵⁹³ und Bremen⁵⁹⁴ sowie der damals noch ungeteilten, von den Besatzungsmächten gemeinsam verwalteten Vier-Sektoren-Stadt Groß-Berlin⁵⁹⁵. Als Vermittler wirkten dabei Repräsentanten Weimarer Reformschulen wie *Heinrich Landahl*⁵⁹⁶ in Ham-

burg, *Christian Paulmann*⁵⁹⁷ in Bremen oder *Ernst Wildangel*⁵⁹⁸ in Groß-Berlin, die – als vom Nazi-Regime Unbelastete – gleich nach dem Krieg von den Alliierten in verantwortliche Positionen berufen wurden und so Einfluss auf die Schulpolitik in konzeptioneller wie personeller Hinsicht nehmen konnten. Für die von ihnen mitgestalteten Aufbaupläne, Denkschriften und schließlich Schulgesetze charakteristisch war eine Verbindung von Demokratisierung der äußeren Schulorganisation, einschließlich bildungspolitischer Rahmenbedingungen (Schulgeld-, Lernmittelfreiheit, Erziehungsbeihilfen), mit reformpädagogischen Elementen einer inneren Schul- und Unterrichtsreform, wie sie in der Weimarer Republik vor allem vom Bund Entschiedener Schulreformer gefordert wurde. „Äußere Reform“ bedeutete in Bremen⁵⁹⁹ und Hamburg⁶⁰⁰ Verlängerung der Grundschule um zwei

592 Vgl. für *Berlin*: Radde, *Lehrerbildung an der Pädagogischen Hochschule Berlin*, a.a.O. (Anm. 391); G. Geißler, *Schulämter und Schulreformer in Berlin nach Kriegsende 1945*, in: Keim/Weber, a.a.O. (Anm. 315), S.137-168; für die *SBZ*: Geißler, *Geschichte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone*, a.a.O. (Anm. 591), S.119f.; für *Niedersachsen*: Dühlmeier, a.a.O. (Anm. 561), S.238ff. u.ö.

593 Vgl. R. Lehberger, *Die Hamburger Schulreform von 1949*, in: M. Heinemann (Hg.), *Zwischen Restauration und Innovation. Bildungsreformen in Ost und West nach 1945*, Köln 1999, S.17-35.

594 Vgl. H. Schulte am Hülse, *Die verbindliche sechsjährige Grundschule in Bremen als Politikum (1949-1957)*, München 1982.

595 Vgl. M. Klewitz, *Berliner Einheitsschule 1945-1951. Entstehung, Durchführung und Revision des Reformgesetzes von 1947/48*, Berlin 1971; G. Radde, *Kontinuität und Abbruch demokratischer Schulreform. Das Beispiel der Einheitsschule in Groß-Berlin*, in: *Jahrbuch für Pädagogik* 1993, S.29-51.

596 *Heinrich Landahl* (1895-1971), seit 1918 Mitglied der DDP, später der Staatspartei, seit 1924 Mitglied der Hamburger Bürgerschaft, 1930 deren Vizepräsident, seit 1920 Lehrer, seit 1927 Schulleiter der Lichtwarkschule, 1933 – aufgrund des „Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ – zunächst als Lehrer an eine andere Hamburger Schule, 1934 in den Ruhestand versetzt; 1945 bis 1953 und 1957 bis 1961 Schul- und Hochschulsenator in Hamburg (inzwischen als Mitglied der SPD); vgl. Wendt, a.a.O. (Anm. 263), S.214-220.

597 *Christian Paulmann* (1897-1970), 1920 Lehrer an der Versuchsschule an der Schleswigerstraße, ab Herbst 1921 an der Versuchsschule an der Helgolanderstraße, 1930-1933 Mitglied der Bremischen Bürgerschaft (SPD), 1933 Entlassung, Tätigkeit im Kohlenhandel, 1945-1951 Bildungssenator in Bremen; vgl. Nitsch/Stöcker, a.a.O. (Anm. 292), S.154; H. Wulff, *Geschichte und Gesicht der bremischen Lehrerschaft. Gestalten und Generationen aus hundert Jahren (1848-1948). Ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Volksschule*, 2 Bde., Bremen 1950, S. 288ff.

598 *Ernst Wildangel* (1891-1951), 1918 Mitglied des Zentrums und dessen Vorsitzender in Mönchengladbach, 1924 SPD, 1930 KPD, seit 1920 im Schuldienst, wegen pazifistischer und anti-kirchlicher journalistischer Betätigung mehrfach strafversetzt und zeitweise beurlaubt, 1931 Lehrer an der Karl-Marx-Schule in Berlin-Neukölln, 1933 entlassen, zeitweise interniert und Exil in Frankreich, 1945 Leiter des Hauptschulamtes in Groß-Berlin, 1950 Stadtschulrat von Berlin (Ost); vgl. Geißler, *Geschichte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone*, a.a.O. (Anm. 591), S.22, Anm. 61.

599 Vgl. Gesetz über das Schulwesen der Freien Hansestadt Bremen v. 4.4.1949, abgedruckt in: L. Froese (Hg.), *Bildungspolitik und Bildungsreform. Amtliche Texte und Dokumente zur Bildungspolitik in Deutschland der Besatzungszonen, der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik*, München 1969, S.114-121.

600 Vgl. Gesetz über das Schulwesen der Hansestadt Hamburg v. 25.10.1949, abgedruckt in: *Hamburger Lehrerzeitung* 2(1949)10, S.9-14, dazu: Schulbehörde der Hansestadt Hamburg (Hg.), *Die Neuordnung des Hamburger Schulwesens. Entwurf und Erläuterungen*

Jahre, im Groß-Berliner Schulgesetz von 1948⁶⁰¹ sogar eine nach dem Kern-Kurs-System differenzierte Mittelstufe für die Klassen 7 und 8 als Teil einer „in sich gegliederten 12-jährigen Einheitsschule“⁶⁰², deren Konzept die Handschrift Paul Oestreichs erkennen lässt, „innere Reform“ hier wie dort – Traditionen der Weimarer Reformschulen entsprechend – „Gemeinschaftserziehung“, „Selbstverwaltung“ und „Gesamtunterricht“. Die auf diesen Konzepten basierenden Schulgesetze hatten jedoch nur wenige Jahre Bestand, weil die Gegner der Reform, wie schon in den Weimarer Verfassungsberatungen und auf der Reichsschulkonferenz, vehement auf dem Erhalt des acht- bzw. neunjährigen Gymnasiums bestanden, den sie in Westdeutschland 1955 mit der Verabschiedung des Düsseldorfer Abkommens durch die Kultusministerkonferenz ohne auch nur den geringsten Abstrich durchsetzen konnten; danach musste selbst bei – „aus pädagogischen Gründen ausnahmsweise“ zu genehmigenden – Schulversuchen „die wesentliche Eigenart der Schultypen erhalten bleiben“, so dass strukturelle Reformansätze nicht einmal erprobt werden durften.⁶⁰³

zu einem Gesetz über das Schulwesen der Hansestadt Hamburg, Hamburg 1949.

601 Schulgesetz für Groß-Berlin v. 26.6.1948, abgedruckt in: Froese, a.a.O. (Anm. 599), S.106-113.

602 Ebd., §4, S.107; vgl. Radde, Kontinuität und Abbruch demokratischer Schulreform, a.a.O. (Anm. 595).

603 Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens (Düsseldorfer Abkommen) v. 17.2.1955, abgedruckt in: Froese, a.a.O. (Anm. 599), S.307-310, Zitat S.310 (§13, Abs. 2). – Lediglich West-Berlin bewahrte als Relikt des Groß-Berliner Schulgesetzes die sechsjährige Grundschule wie auch eine einzige Reformschule nach dem ursprünglichen Einheitschulgesetz, die Fritz-Karsen-Schule in Berlin-Britz. Diese ist ein gutes Beispiel für die Kontinuität reformpädagogisch orientierter Schulreform nach 1945 in personeller wie konzeptioneller Hinsicht. Ihr Leiter, Fritz Hoffmann (1898-1976), war vor 1933 Lehrer an Adolf Jensens Rütli-Schule in Berlin-Neukölln und hat die im Schuljahr 1948/49 auf der Grundlage des Groß-Berliner Schulgesetzes mit einem Wahlkollegium begonnene Einheitsschule in Anlehnung an die Neuköllner Lebensgemeinschaftsschulen der 1920er Jahre gestaltet; vgl. G. Radde, Zum Kern- und Kursunterricht auf der differenzierten Mittelstufe an der Fritz-Karsen-Schule in Berlin (West), in: Keim, Kurs-

Dagegen gelang in der Sowjetisch Besetzten Zone (SBZ) mit dem „im engen Kreis von sowjetischen und deutschen Spitzenfunktionären“⁶⁰⁴ erarbeiteten, Ende Mai/Anfang Juni 1946 „durch jeweiligen Präsidialbeschluss der fünf Länderverwaltungen der SBZ ... wirksam“ gewordenen⁶⁰⁵ „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“⁶⁰⁶ dauerhaft die Realisierung all jener Forderungen einer demokratischen Strukturreform des Schulwesens, die in der Novemberrevolution 1918/19 wie in den Verhandlungen zu den Schulartikeln der Weimarer Reichsverfassung gescheitert war: Weltlichkeit und Unentgeltlichkeit des Schulwesens, Letztere allerdings zunächst noch eingeschränkt auf Grund- und Berufsschule, Verbot von Privatschulen, Koedukation, vor allem aber eine nach Schulstufen gegliederte „demokratische Einheitsschule“ vom Kindergarten bis zur Hochschule mit einer für alle Kinder und Jugendlichen obligatorischen achtjährigen Grundschule, auf der das berufliche Schulwesen sowie eine nach Schultypen (mit alt-, neusprachlichem und naturwissenschaftlichem Schwerpunkt) differenzierte vierjährige Oberschule aufbauten, wobei der Besuch Letzterer „Kindern minderbemittelter Eltern ... durch Schulgeldfreiheit, Stipendien, Beihilfen und andere Maßnahmen ermöglicht“⁶⁰⁷ werden sollte. Auch wenn diese Grundstruktur während der folgenden vier Jahrzehnte verschiedene Modifikationen erfahren hat, sind die genannten Prinzipien für die Schule der DDR bis zu deren Ende bestimmend geblieben.

unterricht, a.a.O. (Anm. 104), S.290-326; zur *Biographie von Fritz Hoffmann*: G. Radde, Fritz Hoffmann, in: Radde u.a., Schulreform – Kontinuitäten und Brüche, a.a.O. (Anm. 225), Bd. 2, S.204-207.

604 S. Baske, Allgemeinbildende Schulen, in: Führ/Furck, a.a.O. (Anm. 591), Bd. 2, S.159-202, Zitat S.162.

605 Geißler, Schulgeschichte, a.a.O. (Anm. 591), S.691.

606 Veröffentlicht durch die Landes- bzw. Provinzialverwaltungen von Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Thüringen, Provinz Sachsen und Mark Brandenburg, abgedruckt in: Pädagogik I(1946), S.2-4, wieder abgedruckt in: D. Benner u.a. (Hg.), Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, Teil 3.1: Staatliche Schulreform und Schulversuche in SBZ und DDR, Weinheim/Basel 2004, S.36-40.

607 Gesetz zur Demokratisierung ..., §5, zit. n. ebd., S.39.

An die Einheitsschule Paul Oestreichs erinnert wiederum die Kern-Kursstruktur in den Klassen 7 und 8, allerdings übernahm sie hier mit dem Angebot wahlfreier Kurse in einer zweiten Fremdsprache oder einem mathematisch-naturwissenschaftlichen Schwerpunkt sehr viel stärker als im Schulgesetz von Groß-Berlin eine die Bildungsgänge des höheren Schulwesens ersetzende Funktion. Vor allem aber verhinderten die aus der „wachsenden volkswirtschaftlichen Anspannung“ resultierende ökonomische Ausrichtung der Bildungspolitik⁶⁰⁸, die Sorge vor Leistungseinbußen angesichts der Schulzeitverkürzung auf 12 Schuljahre sowie der seit Ende der 1940er Jahre zunehmende Druck stalinistischer Sowjetisierung⁶⁰⁹ eine stärkere Orientierung der Einheitsschule an reformpädagogischen Unterrichts- und Erziehungsauffassungen, wie sie vor allem in der älteren Lehrerschaft noch weit verbreitet waren, unter den genannten Vorzeichen aber zunehmend als kontraproduktiv, mithin als Relikte „bürgerlicher“ Pädagogik erschienen. Stattdessen wurde „für die allgemeinbildenden Schulen ... Leistungsorientierung bei straffer Führung und systematischer Gestaltung des Unterrichts“ propagiert, wofür ab Ende 1947 zunehmend deutsche Übersetzungen sowjetischer pädagogischer Lehrbücher die Grundlage bildeten.⁶¹⁰ Unmissverständlich fand die Abgrenzung von der Reformpädagogik ihren für alle Lehrer sichtbaren Ausdruck „im Laufe der ersten Monate des Schuljahres 1950/51“⁶¹¹ mit der „Verordnung über die Unterrichtsstunde als Grundform der Schularbeit, die Vorbereitung, Organisation und Durchführung der Unterrichtsstunde und die Kontrolle und Beurteilung der Kenntnisse der Schüler“⁶¹², in der gefordert wurde, „alle Unterrichtsmethoden, die diesen [in der Verordnung aufgeführten] didaktischen Prinzipien widersprechen oder sie abschwächen, ... aus dem Unterricht zu entfernen“, unter ausdrücklicher Erwähnung einer „Erziehung vom Kinde aus“, von

„freier Erziehung“, von „Arbeitsschulunterricht“, einer „Auflösung des Klassenunterrichtssystems durch Gruppenunterricht“ sowie von „Gelegenheitsunterricht“ als „reaktionären, imperialistischen Unterrichtsmethoden“.⁶¹³

Die Abgrenzung von der Reformpädagogik hatte auch Auswirkungen auf die in der SBZ – ähnlich wie in den Westzonen – nach 1945 weitergeführten bzw. neu begründeten Reformschulen.⁶¹⁴ Geschlossen wurden nicht nur die während der Nazizeit unbeschadet gebliebene Jenaplan-Schule Peter Petersens, die nach dem Krieg wiedereröffnete Rudolf-Steiner-Schule Dresden oder die sich auf Berthold Otto bzw. Hugo Gaudig beziehenden Reformschulen in Magdeburg und Leipzig⁶¹⁵ – alle tendenziell auf eine bürgerlich sozialisierte Schüler- und Elternschaft ausgerichtet –, sondern ebenso ehemals sozialistische Reformschulen in Arbeitervierteln wie die Humboldt-Versuchsschule in Chemnitz, die – nach ihrer Zerschlagung durch die Nazis – erst im September 1948 mit einem neuen Versuchsschulkonzept wieder eröffnet worden war, letzt-

613 Verordnung ..., III.6, zit. n. ebd., S.151; vgl. die Interpretation dieser Verordnung bei D. Benner/H. Kemper, Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, Teil 3.1: Staatliche Schulreform und Schulversuche in der SBZ und DDR, Weinheim/Basel 2005, S.102ff. (mit anderer Akzentuierung).

614 Vgl. R. Lehberger (Hg.), Schulen der Reformpädagogik nach 1945. Beiträge zur dritten schulgeschichtlichen Tagung vom 15. bis 16. November 1994 im Hamburger Schulmuseum, Hamburg 1995.

615 Zum Ende von Petersens *Jenaplan-Schule*: P. Dudek, Peter Petersen: Reformpädagogik in der SBZ und der DDR 1945-1950. Eine Fallstudie, Weinheim 1996; Retter, a.a.O. (Anm. 338), S.545ff.; zur *Magdeburger Berthold-Otto-Schule* nach 1945: R. Bergner, Die Berthold-Otto-Schule in Magdeburg 1945-50: Von einer reformpädagogischen Musteranstalt zur demokratischen Einheitsschule, in: Lehberger, Schulen der Reformpädagogik nach 1945, a.a.O. (Anm. 614), S.17-32; Bergner, Die Berthold-Otto-Schulen in Magdeburg, a.a.O. (Anm. 293), S.371ff.; zur *Leipziger Gaudigschule* 1945-1951: A. Pehnke, Zum Schicksal der Leipziger Gaudigschule (1945-1951). Ein Stück Wirkungsgeschichte aus den Akten der Schulbürokratie, in: Neue Sammlung 37(1997), S.7-25, überarbeitet und erweitert wieder abgedruckt in: ders., Sächsische Reformpädagogik, a.a.O. (Anm. 80), S. 177-194; zur *Dresdener Rudolf-Steiner-Schule*: G. Achtmich/R. Werbter (Hg.), Gedenken an die Rudolf-Steiner-Schule Dresden, Gerlingen 1980.

608 Geißler, Schulgeschichte, a.a.O. (Anm. 591), S.699.

609 Vgl. S. Baske, Pädagogische Wissenschaft, in: Führ/Furck, a.a.O. (Anm. 591), Bd. 2, S.137-157, hier S.142ff.

610 Geißler, Schulgeschichte, a.a.O. (Anm. 591), S.699.

611 Ebd., S.762.

612 Veröffentlicht in: Pädagogik 5(1950)6, S.27-30, wieder abgedruckt in: Benner u.a., Quellentexte, a.a.O. (Anm. 606), Teil 3.1, S.148-154.

endlich jedoch angesichts des „starken Drucks aus der Zentrale“ keine wirkliche Chance hatte,⁶¹⁶ so dass „aus der einmal geplanten, genehmigten, aber abgedrosselten neuen Humboldtversuchsschule nichts geworden ist“⁶¹⁷.

Dass die Bedingungen für den Fortbestand Weimarer Reformschulen über das Jahr 1945 hinweg im Westen durchweg günstiger waren als im Osten, zeigt das Beispiel der Landerziehungsheime. Während etwa die in Thüringen gelegene, von Gustav Wyneken begründete, nach 1933 nazifizierte Freie Schulgemeinde Wickersdorf nach mehreren vergeblichen Anläufen einer demokratischen Erneuerung 1952 in eine staatliche Spezialoberschule mit erweitertem Russischunterricht umgewandelt wurde und damit ihren ehemals reformpädagogischen Charakter verlor,⁶¹⁸ konnten im Westen die in der NS-Zeit weitergeführten Landerziehungsheime in der Regel auch die Nachkriegszeit unbeschadet überstehen, wobei sie durch ein breites Netzwerk ideeller und materieller, in der Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime zusammengeschlossener Träger Unterstützung fanden. Allerdings gestaltete sich auch hier der Neuanfang dieser Heime nicht immer einfach, vor allem

dann nicht, wenn es nach 1933 Sezessionen gegeben hatte und nach 1945 alte und neue Schulleitung um die Rechtmäßigkeit von Ansprüchen stritten, wie etwa in der Odenwaldschule.⁶¹⁹ Dieser gelang dann freilich mit der Gewinnung von Minna Specht als Schulleiterin im März 1946 als einer von wenigen Schulen ein wirklich neuer Anfang unter Berücksichtigung von Erfahrungen aus dem Exil. Spechts Credo gemäß, „das Gute der Vergangenheit wieder [zu] beleben und dem Fortschritt, wie er durch die neue Lage in Deutschland gefordert wird, Rechnung [zu] tragen“, ⁶²⁰ erfuhr die Odenwaldschule eine konzeptionelle Weiterentwicklung, die sie in den 1960er Jahren zu einem der interessantesten Reformmodelle der alten Bundesrepublik werden ließ. Zu den wichtigsten Innovationen der Schule gehörten etwa die Verlängerung der Grundschule um zwei Jahre, eine konsequentere Verbindung theoretischer, praktischer und künstlerischer Bildung, eine stärkere Beachtung von Schülerinteressen und -fähigkeiten oder die Verbesserung methodisch-didaktischer Qualifikationen der Lehrerschaft.

Ähnlich wie ein Großteil der im Westen gelegenen Landerziehungsheime gehörte auch die Berthold-Otto-Schule in Berlin-Lichterfelde zu den Reformschulen, die alle Epochenbrüche überstand; sie existiert als private Grund- und Hauptschule bis heute. Pädagogische Impulse gingen von ihr nach 1945 jedoch nicht mehr aus, vielmehr fokussierte sich das öffentliche Interesse verstärkt auf den Gesamtunterricht, der bis in die 1960er Jahre hinein vor allem im Rahmen der Grundschuldidaktik intensiv rezipiert wurde.

Den größten dauerhaften Erfolg erlebte die Weimarer Reformschultradition nach 1945 im Bereich der Waldorfpädagogik wie des Jenaplans. Während die Neugründung von Waldorfschulen aufgrund von Initiativen der Anthroposophischen Gesellschaft bzw. des Bundes der Freien Waldorfschulen erfolgte, ging die Errichtung zahlreicher Jenaplan-Schulen auf Aktivitäten ehemaliger Mitarbeiter/innen und Schüler/innen Petersens oder auf bereits vor und nach 1933 an Schulversuchen mit dem Jenaplan betei-

616 Vgl. zum Ende der Humboldt-Versuchsschule: Pehnke, Zur Geschichte einer dreimal vertanen Chance, a.a.O. (Anm. 299); ders., Widerständige sächsische Schulreformer im Visier stalinistischer Politik (1945-1959). Biografische Skizzen, neue Befunde und eine tschechische sowie ungarische Vergleichsstudie, Frankfurt/M. 2008, S.17-36, Zitat S.35.

617 So der Leiter der Chemnitzer Versuchsschule, Fritz Müller, aus dem Rückblick, zit. n. Pehnke, Widerständige sächsische Schulreformer, a.a.O. (Anm. 616), S.35. – Die später in der DDR „im Rahmen zentraler pädagogischer Forschungen geplant[en] und in Forschungsschulen, Forschungszustützpunkten und Versuchskreisen ... organisiert[en]“ Schalexperimente hatten mit historischer Reformpädagogik ebenso wenig zu tun wie die Schulversuche der Bildungsreformphase in der Bundesrepublik (s.u.); vgl. zu den späteren Schulversuchen der DDR: D. Kirchhöfer/H. Merckens (Hg.), Vergessene Experimente. Schulversuche in der DDR, Baltmannsweiler 2005, Zitat S.7.

618 Vgl. zu Wickersdorf nach 1933 und nach 1945: Dudek, Versuchsacker, a.a.O. (Anm. 112), S.367ff. u. 445ff.; E. Seeber, Neubeginn im ehemaligen Landerziehungsheim Wickersdorf nach 1945, in: Lehberger, Schulen der Reformpädagogik nach 1945, a.a.O. (Anm. 614), S.117-129.

619 Vgl. H. Alpei, Die Odenwaldschule im Übergang (1945/46), in: Lehberger, Schulen der Reformpädagogik nach 1945, a.a.O. (Anm. 614), S.95-116 (mit weiterführender Literatur).

620 Zit. n. ebd., S.107.

lichte Lehrer/innen, nicht zuletzt auf eine intensive Vortragstätigkeit von Petersen selbst zurück.⁶²¹ Die Besonderheit beider reformpädagogischer Konzepte hatte schon in den 1920er Jahren darin bestanden, dass sie einem relativ starren, als übertragbar angesehenen Schema ideologischer bzw. organisatorischer und methodischer Vorgaben folgten und damit Erziehung und Unterricht stark vorprägten; ähnlich wie die Landerziehungsheime richteten sie sich in erster Linie an eine bürgerliche Klientel.

Von einer Renaissance reformpädagogischer Konzepte lässt sich, z.T. auf der Grundlage von Elementen des Jenaplans, auch im Bereich der wenig gegliederten Landschule sprechen, und zwar vornehmlich dann, wenn – wie in Niedersachsen – entsprechende Anreize durch das Kultusministerium gegeben wurden und als Lehrer/innen Reformpädagogen aus der Landschulbewegung der 1920er und 30er Jahre zur Verfügung standen.⁶²² Dagegen gelang eine Reorganisation der von Arbeiterkindern besuchten, 1933 zerschlagenen städtischen Weimarer Reformschu-

len selten; wo sie versucht wurde, wie in der ehemaligen Bremer (Versuchs-)Schule an der Helgolanderstraße, erwiesen sich Lehrer- wie Schülerschaft als zu heterogen, fehlte der gemeinsame Gestaltungswille, wie er sich in der Weimarer Zeit im Rahmen kollegialer Schulverwaltung und Schulleiterwahl hatte entwickeln können, so dass „Vermittlung, Aneignung und Pflege reformpädagogischer Tradition und Kompetenz in hohem Maße Privatangelegenheit“⁶²³ blieb. Hinzu kommt, dass sich nach 1945 mit der Neukonstituierung gesellschaftlicher Verhältnisse traditionelle Arbeitermilieus zunehmend auflösten.

Als Fazit kann gelten, dass die Wiederaufnahme Weimarer Reformschultraditionen in Westdeutschland ausgesprochen einseitig war, dass aus dem breiten Spektrum der 1920er Jahre lediglich der „eher liberalkonservative Teil“ eine Fortsetzung fand.⁶²⁴ Die Art und Weise der Reformpädagogik-Rezeption im Schulwesen bestätigt somit die Charakterisierung der Schulentwicklung in der Adenauer-Ära als Phase der „Restauration“, der „Non-Reform“ bzw. der „versäumten Chancen“ für einen wirklichen Neubeginn.⁶²⁵

Dies änderte sich erst mit der Bildungsreformphase der End-1960er und 70er Jahre. Sie beendete die schulische Stagnation, ohne freilich an reformpädagogischen Zielvorstellungen, Konzepten und Modellen anzuknüpfen.⁶²⁶ Abgesehen davon, dass

621 H. Chiout weist in einer Mitte der 1950er Jahre durchgeführten Erhebung (Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland. Neue Wege und Inhalte in der Volksschule, Dortmund 1955) 24 Waldorf- und 47 Jenaplan-Schulen nach, unter Letzteren wohl fälschlicherweise die Odenwaldschule (S.135f. u. 137f.). Einschränkend spricht er davon, dass „echte Jenaplan-Schulen, d.h. solche, in denen sich die Planung Peter Petersens möglichst klar widerspiegelt, ... verhältnismäßig selten“ seien, sich aber „zahlreiche Schulen“ fänden, „die ‚im Sinne des Jenaplans‘ arbeiten, die meisten davon in Niedersachsen“ (S.166). B. Dühlmeier (a.a.O., Anm. 561, S.238) kommt für Niedersachsen zu dem Ergebnis, dass es dort sogar „einige mehr“ Jenaplanschulen als die acht von Chiout aufgelisteten gab, dass sie indessen „nicht ausgebaut und nur vorübergehend nach dem Jenaplan ausgerichtet waren“; vgl. zu den Gründen für den Erfolg des Jenaplans in der Nachkriegszeit ebd., S.238ff. u.ö.; Retter, a.a.O. (Anm. 338), S.549ff.

622 Vgl. Dühlmeier, a.a.O. (Anm. 561). – Besonderes Augenmerk auf die Landschulreform wurde von Anfang an auch in der SBZ und in der DDR gelegt, allerdings mit anderen Schwerpunkten wie vor allem der Überwindung der Einklassigkeit durch Bildung von Zentralschulen; vgl. E. Drefenstedt/U. Beyer, Fragen der Landschulentwicklung in der DDR, in: J. Müller u.a., Die Landschule in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik, Schwelm i. Westf. 1957, S.99-152.

623 H. Stöcker, Die Schule an der Helgolanderstraße in Bremen in den ersten Jahren nach 1945 – Rekonstruktion aus Zeitzeugenberichten, in: Lehberger, Schulen der Reformpädagogik nach 1945, a.a.O. (Anm. 614), S.33-48, Zitat S.44.

624 Dühlmeier, a.a.O. (Anm. 561), S.483.

625 Bereits im Titel einschlägig etwa: S. B. Robinsohn/C. Kuhlmann, Two Decades of Non-Reform in West German Education, in: Comparative Education Review 11(1967), S.311-330; C. Kuhlmann, Versäumte Chancen in der Neuordnung des westdeutschen Schulwesens nach 1945, in: J. Speck (Hg.), Probleme der Curriculum-Forschung, Münster 1969, S.43-58; W. Klafki, Restaurative Schulpolitik 1945-1950 in Westdeutschland. Das Beispiel Bayern, in: ders., Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion, Weinheim/Basel 1976, S.253-299.

626 Die grundlegende Differenz zur Reformpädagogik verdeutlicht bereits die – als technokratisch zu kennzeichnende – Sprache entsprechender Publikationen, beispielsweise der entsprechenden Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates,

zu diesem Zeitpunkt die Generation von Lehrer/innen mit „reformpädagogischem Vorleben“ längst nicht mehr aktiv war, orientierten sich die damaligen Reformer an grundlegend veränderten Zielvorstellungen wie der „Modernisierung“ des Bildungswesens für eine hochtechnisierte Gesellschaft, in der Bildung einen immer gewichtigeren Faktor darzustellen schien, der Frage der „gerechten“ Verteilung von Bildungschancen oder der besonderen Förderung sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher. Die Differenz zwischen den „neuen“ Schulen nach dem Ersten Weltkrieg und denen der Bildungsreformphase der ausgehenden 1960er und frühen 70er Jahre lässt sich anhand der alt-bundesdeutschen Gesamtschulmodelle dieser Zeit verdeutlichen, in deren Mittelpunkt die Fachleistungsdifferenzierung als zentrales Instrument einer „gerechten“ Schülerschichtung stand,⁶²⁷ wohingegen die mit der Gesamtschule vergleichbare „Einheitsschule“ des Bundes Entschiedener Schulreformer und noch des Berliner Einheitsschulgesetzes von 1948 ein Kern-Kurssystem auf der Grundlage von Wahl- und Neigungsdifferenzierung ohne Auslesezwänge favorisierte.

Diese Differenz resultiert nicht zuletzt aus dem Bedeutungszuwachs des gesamten Schulsystems als Verteilerstelle gesellschaftlicher Chancen, ebenso dem gewachsenen Anspruch einer *gerechten* Chancenteilung, mit der kaum vermeidbaren Folge zunehmender Konkurrenzorientierung und steigenden Leistungsdrucks, wie er beispielsweise den Weimarer Gemeinschafts- und Lebensgemeinschaftsschulen auf-

grund der Abkoppelung der Volksschule vom Berechtigungssystem noch fremd sein konnte. Im Mittelpunkt der als „demokratische Leistungsschule“ firmierenden Gesamtschule standen deshalb – trotz des mit ihr verbundenen Anspruches „sozialen Lernens“ – auch nicht reformpädagogische Muster einer Erziehung zum Gemeinschaftsgeist, sondern auf Messbarkeit und Überprüfbarkeit von Lernzugewinnen basierende behavioristische Verfahren, wie sie damals aus Amerika rezipiert wurden.

Auf den ersten Blick stärker an der deutschen Reformpädagogik orientiert gewesen zu sein scheint die sog. Alternativschul- bzw. Gegenschulbewegung der 1970er Jahre. Allerdings kamen die Anregungen hier eher aus den „Freien Schulen“ Englands (Summerhill), Dänemarks (Tvind) oder Amerikas (Street-School) und beriefen sich ihre Anhänger auf Konzepte der damaligen „Antiautoritären Bewegung“, die bei allen Parallelen zur deutschen Reformpädagogik und allen gemeinsamen Traditionen mit ihr letztendlich doch einen anderen theoretischen Hintergrund hatte.⁶²⁸

Reformpädagogische Vorbilder der Weimarer Zeit erfreuten sich dagegen nach dem Zusammenbruch der DDR und im Vereinigungsprozess starker Nachfrage, als sich der Blick vieler ostdeutscher Lehrer/innen nach jahrzehntelanger Abstinenz auf „Schulen, die anders waren“⁶²⁹ richtete.

vgl. etwa die Empfehlung zur „Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen“, Stuttgart 1969; zur Kritik: H.-J. Heydorn, Ungleichheit für Alle, in: Das Argument 11(1969), S.361-388; G. Koneffke, Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft, in: Das Argument 11(1969), S.389-430; H. Stubenrauch, Die Gesamtschule im Widerspruch des Systems. Zur Erziehungstheorie der integrierten Gesamtschule, München 1971.

627 Vgl. W. Keim, Arbeiterkind und Gesamtschulreform. Zur Frage: Individueller Aufstieg durch Leistungsauslese oder kollektive Emanzipation durch Veränderung von Bewußtseinsstrukturen?, in: Westermanns Pädagogische Beiträge 27(1975), S.9-21; ders., Fachleistungskurse an Gesamtschulen – eine kritische Bestandsaufnahme, in: ders., Kursunterricht, a.a.O. (Anm. 104), S.436-493.

628 Vgl. aus der Vielzahl zeitgenössischer Publikationen etwa: J. Ramseger, Gegenschulen. Radikale Reformschulen in der Praxis, Bad Heilbrunn 1975; M. Borchert/K. Derichs-Kunstmann (Hg.), Schulen, die ganz anders sind. Erfahrungsberichte aus der Praxis für die Praxis, Frankfurt/M. 1979; L. van Dick, Alternativschulen. Information, Probleme, Erfahrungen, Reinbek 1979. – Die bekannteste Alternativschule ist die von Oskar Negt 1972 gegründete, bis heute bestehende Glockseeschule; vgl. zu den Differenzen bzw. zu den Gemeinsamkeiten mit den Weimarer Reformschulen: O. Negt, Schule als Erfahrungsprozess. Gesellschaftliche Aspekte des Glocksee-Projekts, in: Ästhetik und Kommunikation 6/7(1977)22/23, S.18-37, auszugsweise wieder abgedruckt in: M. S. Baader (Hg.), „Seid realistisch, verlangt das Unmögliche!“ Wie 1968 die Pädagogik bewegte, Weinheim/Basel 2008, S.90-120.

629 So der Titel einer der vielen entsprechenden zeitgenössischen Publikationen: A. Paetz/U. Pilarczyk (Hg.), Schulen, die anders waren. Zwanzig reformpädagogische Modelle im Überblick, Berlin 1990; darin Berichte

Dabei kamen neben den bekannteren Modellen wie den Landerziehungsheimen, der Jenaplan-, der Waldorf-, der Montessori-Schule oder der Hauslehrerschule Berthold Ottos auch die Elastische Einheitsschule des Bundes Entschiedener Schulreformer, die Karl-Marx-Schule Fritz Karsens oder die Schulfarm Insel Scharfenberg ins Gespräch. Letztlich blieb es freilich auch in Ostdeutschland bei einer Renaissance der Modelle, die über entsprechende pressure-groups verfügten und bereits in der Alt-Bundesrepublik Karriere gemacht hatten, nämlich Jenaplan-, Waldorf- und Montessori-Schule.

Die Schulentwicklung der letzten beiden Jahrzehnte hat das Interesse an der Reformpädagogik stark abgekühlt. Denn im Zuge der mit dem Kürzel PISA verbundenen „neuen Lernkulturen“⁶³⁰ stehen nun statt „Schülerorientierung“, „Freude am Lernen“, „Selbsttätigkeit“, „Entwicklung von Interessen und Fähigkeiten“ viel stärker „Standards“, „Kompetenzen“, „Überprüfbarkeit“, „Leistungskontrolle“ und „Leistungsvergleich“ im Mittelpunkt, bleibt angesichts der Verkürzung von Lernzeiten und zunehmender Verschlechterung der Lernbedingungen für außercurriculare Aktivitäten kaum noch Zeit. Schulmodelle der Reformpädagogik wie vor allem die Waldorfschule dienen innerhalb eines boomenden Privatschulsektors allenfalls einer kleineren, bildungsbewussten, über Geld und Beziehungen verfügenden Schicht des alten und neuen Besitz- und Bildungsbürgertums als Fluchtburgen für die eigenen Kinder.⁶³¹ Diesem Trend stellen sich Initiativen wie der Schulverbund „Blick über den Zaun“ entgegen, in dem gegenwärtig über 100 Schulen in privater und staatlicher Trägerschaft organisiert sind, die sich einem reformpädagogischen Selbstverständnis verpflichtet

fühlen.⁶³² Sie könnten in Zeiten stark pragmatischer, bildungsökonomischem Kalkül und individueller Karriereplanung folgenden Ausrichtung von Schule die Erinnerung an deren *pädagogische* Möglichkeiten wachhalten, wobei freilich zu befürchten steht, dass der mit solchen Schulen in der Weimarer Zeit – zumindest *auch* – verbundene demokratische Impetus immer stärker verblasst.

9. Entwicklung und Perspektiven der Forschung

Die Schulen der Reformpädagogik sind schon früh auf großes Interesse gestoßen. Die Landerziehungsheimgründungen des Wilhelminischen Kaiserreiches beispielsweise wurden (von ihren Gründern) mehrfach beschrieben und breit diskutiert, sogar bis in die Periodika der Arbeiterbewegung wie „Die Neue Zeit“ und „Sozialistische Monatshefte“ hinein.⁶³³ In den Anfangsjahren der Weimarer Republik erschienen zahlreiche Sammelbände mit Schulporträts und Berichten aus einzelnen Schulen und erste systematische Darstellungen, die die „neuen Schulen“ in Deutschland bekannt machten.⁶³⁴ Mit *Herman Nohls* Konstruktion der Reformpädagogik als „Bewegung“ entstand dann nicht nur ein an Kategorien der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik orientiertes, bis heute nachwirkendes Deutungsmuster, sondern mit der Unterscheidung von Teilbewegungen wie „Landerziehungsheim-“, „Arbeitsschul-“ oder „Einheitsschulbewegung“ zugleich ein Kanon spezifischer Schulkonzepte und -modelle, die bis heute als typisch reformpädagogisch gelten. Tonangebend für die alte Bundesrepublik waren die von *Wilhelm Flitner* und *Gerhard Kudritzki* herausgegebene Quellensammlung „Die deutsche Reformpädagogik“⁶³⁵, zahlreiche Textsammlungen von „Klinkhardts Pädagogischen Quellentexten“, vor allem aber die in immer neuen Auflagen erschienenen Darstellungen von *Wolfgang Schei-*

über die nachfolgend aufgeführten reformpädagogischen Schulmodelle.

630 Vgl. D. Kirchhöfer/G. Steffens (Red.), *Infantilisierung des Lernens? Neue Lernkulturen – ein Streitfall*. Jahrbuch für Pädagogik 2006, Frankfurt/M. 2007.

631 Die Zahl der Freien Waldorf- bzw. Rudolf-Steiner-Schulen stieg in Westdeutschland von 1945 bis 2011 von 6 auf 205, die Zahl der Schülerinnen und Schüler auf knapp 80.000; hinzu kommen 19 Schulen in den neuen Bundesländern mit 5.500 Kindern und Jugendlichen (vgl. <http://www.bildungsökonomie-waldorf.de/pdfs/schuelerzahlen/zahl-ws-ab1945.pdf>, 05.01.2013).

632 Vgl. Th. Flitner u.a. (Hg.), *Reformpädagogik in der Schulpraxis*, Bad Heilbrunn 2012, im Netz: <http://www.blickueberdenzaun.de/> (15.09.2012).

633 Vgl. die in der Quellensammlung von Christa Uhlig (Rezeption und Kritik, a.a.O., Anm. 66) abgedruckten Beiträge.

634 Vgl. Anm. 253.

635 W. Flitner/G. Kudritzki, *Die deutsche Reformpädagogik*, 2 Bde., Düsseldorf/München 1961/62.

be⁶³⁶ und Hermann Röhrs⁶³⁷. Charakteristisch für sie ist die eindeutige Präferenz und überdimensionierte Gewichtung tendenziell konservativer, allenfalls bürgerlich-liberaler Beispiele und Richtungen wie Landerziehungsheime, Berthold-Otto-, Jenaplan- oder Waldorf-Schule bei gleichzeitiger Marginalisierung oder völliger Ausblendung sozialistischer Konzepte und Modelle wie derjenigen von Heinrich Schulz, Max Greil und selbst Fritz Karsens, der zwar als Gemeinschaftspädagoge, nicht aber als Gründer einer großstädtischen Einheitsschule gewürdigt wird, in der kritisch denkende junge Menschen aus der Arbeiterschicht herangebildet wurden, die sich für eine sozialere Ausgestaltung der Gesellschaft engagierten.⁶³⁸ Nur vereinzelt wird in diesen Darstellungen darüber hinaus der Anteil von Frauen an der Entwicklung und Realisierung reformpädagogischer Schulkonzepte gewürdigt, während heilpädagogische Ansätze keinerlei Berücksichtigung finden. Völlig ausgeblendet blieb das Verhältnis reformpädagogischer Schulen zum Nationalsozialismus; längst nicht alle und oftmals gerade nicht die von Wolfgang Scheibe bevorzugten sind „gewaltsam abgebrochen“⁶³⁹, ihre Repräsentanten aus Deutschland vertrieben worden. Die abseits des nazistischen Interessen- bzw. Einflussbereiches im jüdischen Bildungswesen und im Exil entstandenen Schulen, die – wie gesehen – das Prädikat „reformpädagogisch“ wirklich verdienen, rückten erst in den 1980er Jahren durch die Forschungen von Hildgard Feidel-Mertz, insbesondere ihre „Schulen im Exil“⁶⁴⁰, ins öffentliche Blickfeld.

Eine heutigen Standards genügende Forschung zum Thema hat sich mit der Konstituierung einer sozialwissenschaftlich orientierten Historischen Bildungsforschung jenseits von Geisteswissenschaftlicher Pädagogik in den spä-

ten 1960er und 70er Jahren entwickelt und eine größere Zahl entsprechender Arbeiten in den 1980er und vor allem 90er Jahren erbracht. Dass es dabei zunächst um vergessene Beispiele und Repräsentanten demokratischer Einheitsschulprojekte ging, hatte verschiedene Gründe: das Hinterfragen der unkritischen Reformpädagogik-Rezeption durch die „1968er“, die seit Mitte der 1960er Jahre intensiviert, aber weithin noch ahistorisch geführte Gesamtschuldiskussion, nicht zu vergessen biographische Beziehungen einzelner Forscher oder sich anbietende Nachlässe. In Würzburg z.B. lag ein (Teil-)Nachlass von Schriften und Korrespondenzen Paul Oestreichs, den Winfried Böhm für seine Oestreich-Monographie,⁶⁴¹ Ingrid Neuner für ihre Untersuchung über den Bund Entschiedener Schulreformer⁶⁴² auswerten konnten. In Berlin standen neben Archivalien ehemalige Lehrer/innen und Schüler/innen als wichtige Zeitzeugen zu den Berliner Reformschulen zur Verfügung. Hier entwickelte sich in den 1960er Jahren eine von dem Erziehungshistoriker Wilhelm Richter (1901-1978) und seinem Assistenten Gerd Radde (1924-2008) ins Leben gerufene Arbeitsgemeinschaft zur Berliner Schulgeschichte; Richter, „einer der ersten Schüler des jungen Lehrers Blume ...“, hatte zunächst als Student und dann als Referendar nahezu die gesamte [Scharfenberger] Schulfarmentwicklung in der Weimarer Republik miterlebt und -gestaltet“⁶⁴³, Radde seine Ausbildung zum Lehrer unmittelbar nach dem Kriege an der damals neu gegründeten, von Blume geleiteten Pädagogischen Hochschule Groß-Berlin absolviert, deren Dozenten teilweise aus Weimarer Reformschulen, u.a. der Karl-Marx-Schule, kamen, und anschließend mehr als zehn Jahre an der einzigen über das Jahr 1951 hinaus fortgeführten Einheitsschule in Berlin-Britz unterrichtet, die 1956 nach Fritz Karsen benannt wurde.⁶⁴⁴ Von daher lag es nahe, dass er Karsen zum Thema seiner 1973 erschienenen Dissertation mach-

636 Scheibe, a.a.O. (Anm. 25).

637 H. Röhrs, Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt, Hannover 1980 (Weinheim 1991³, Tb. 2001⁶).

638 Vgl. exemplarisch G. Radde, Verfolgt, verdrängt und (fast) vergessen. Der Reformpädagoge Fritz Karsen, in: W. Keim u.a., Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus. Eine kritische Positionsbestimmung, Marburg 1990, S.87-100, wieder abgedruckt in: Radde, Fritz Karsen, a.a.O. (Anm. 188), S.359-388.

639 Scheibe, a.a.O. (Anm. 25), S.405.

640 Feidel-Mertz, Schulen im Exil, a.a.O. (Anm. 572).

641 W. Böhm, Kulturpolitik, a.a.O. (Anm. 182).

642 Neuner, a.a.O. (Anm. 181).

643 Haubfleisch, Schulfarm Insel Scharfenberg. Mikroanalyse, a.a.O. (Anm. 252), Bd. 2, S.884.

644 Vgl. zur Biographie und Karsen-Forschung Raddes: W. Keim, Die Wiederentdeckung Fritz Karsens, in: Keim/Weber, a.a.O. (Anm. 315), S.179-199 sowie S.403ff.

te.⁶⁴⁵ Sie analysiert auf der Grundlage eines breiten Schrifttums und von Zeitzeugenberichten, u.a. der in New York lebenden Tochter Sonja Karsen,⁶⁴⁶ dessen Entwicklung von einer lebensphilosophischen zu einer soziologisch fundierten und gesellschaftsbezogenen Gemeinschaftspädagogik hin, und zwar in schultheoretischer wie -praktischer Hinsicht, und gilt bis heute als besonders gelungenes Beispiel erziehungshistorischer Schulforschung. Radde war später an der posthumen Herausgabe von Richters „Berliner Schulgeschichte“⁶⁴⁷ (1981) – mit einem ausführlichen Kapitel zu den Weimarer Reformschulen – beteiligt, hat 1993 federführend an zwei, spezifische soziale wie gesellschaftliche Kontexte Weimarer Reformschulen einbeziehenden Sammelbänden zur Schulreform im „Versuchsfeld Berlin-Neukölln“⁶⁴⁸ mitgewirkt und zahlreiche jüngere Forscherinnen und Forscher bei ihren Projekten zur Berliner Reformpädagogik beraten; der 1998 zu seinen Ehren herausgegebene Sammelband „Reformpädagogik in Berlin – Tradition und Wiederentdeckung“⁶⁴⁹ erweitert die aufgeführten Titel um zahlreiche neue Facetten. Dies gilt auch für die 2001 publizierte, in Marburg entstandene zweibändige Untersuchung von *Dietmar Haubfleisch* über die Schulfarm Insel Scharfenberg und deren Gründer Wilhelm Blume. Ihr Untertitel „Mikroanalyse der reformpädagogischen Unterrichts- und Erziehungsrealität“⁶⁵⁰ ist Programm und signalisiert die Abwendung von der lange die Forschung einseitig dominierenden ideengeschichtlichen Historiographie der Reformpädagogik. Auch diese Arbeit kann aufgrund ihrer Materialfülle, der eindrucksvoll herausgearbeiteten Bedingungen und Voraussetzungen von Blumes Schulgründung – der biographischen Prägungen wie personellen Beziehungen und Verflechtungen, die den Scharfenberger Versuch begünstigten –, nicht zuletzt der beeindruckenden Rekonstruktion der Versuchsschular-

beit mit Lehrern wie Schülern als Akteuren exemplarischen Charakter beanspruchen.

Standen Richter und Radde bei ihren in den 1960er Jahren begonnenen schulgeschichtlichen Forschungen noch in direkter oder indirekter persönlicher Verbindung zu den von ihnen untersuchten Reformschulen und ihren Repräsentanten – Lehrern wie Schülern –, gehörten die Autorinnen und Autoren der seit den 1980er Jahren entstandenen Arbeiten durchweg einer jüngeren Generation von Forscherinnen und Forschern an, die mit ihren historischen Beiträgen eine Art Wiederentdeckung betrieben, nicht selten angeregt durch eigene praktische Erfahrungen bzw. aktuelle Problemlagen. Auffallend ist, dass sich das Forschungsinteresse am Thema „Schule und Reformpädagogik“ an wenigen Universitäten, vor allem Marburg, Frankfurt/M., Hamburg, Potsdam und Paderborn, konzentriert hat.

Überblickt man den inzwischen erreichten Forschungsstand, kann man zunächst eine wesentliche Verdichtung von untersuchten Schulen und Schulregionen reformpädagogischer Prägung konstatieren. Relativ breit und differenziert sind wir heute neben Berlin über die Reformzentren Hamburg und Sachsen informiert; zu beiden Regionen liegen außer Arbeiten zu einzelnen Schulen und Gruppen von Schulen Überblicksdarstellungen zu sozialen, gesellschaftlichen und politischen Voraussetzungen der Reform vor: für Hamburg die bereits 1970 erschienene Studie von *Hildegard Milberg* „Schulpolitik in der pluralistischen Gesellschaft. Die politischen und sozialen Aspekte der Schulreform in Hamburg 1890-1935“⁶⁵¹, ergänzt um den von *Hans-Peter de Lorent* und *Volker Ullrich* herausgegebenen Sammelband „Der Traum von der freien Schule. Schule und Schulpolitik in der Weimarer Republik“⁶⁵² (1988) mit einer Fülle schulpolitisch relevanter Einzelaspekte wie „Arbeiter- und Soldatenrat und Schulreform 1918/19“, „Schulpolitik der Linken in der ersten Phase der Weimarer Republik“ oder „Lehrer Arbeitslosigkeit in Hamburg“; für Sachsen die 1993 veröffentlichte Untersuchung von *Burkhard Poste* „Schulreform in

645 Radde, Fritz Karsen, a.a.O. (Anm. 188).

646 Vgl. Anm. 544.

647 Vgl. W. Richter, a.a.O. (Anm. 300).

648 Vgl. Radde u.a., Schulreform – Kontinuitäten und Brüche, a.a.O. (Anm. 225).

649 Vgl. Keim/Weber, a.a.O. (Anm. 315).

650 Haubfleisch, Schulfarm Insel Scharfenberg. Mikroanalyse, a.a.O. (Anm. 252).

651 H. Milberg, Schulpolitik in der pluralistischen Gesellschaft. Die politischen und sozialen Aspekte der Schulreform in Hamburg 1890-1935, Hamburg 1970.

652 De Lorent/Ullrich, a.a.O. (Anm. 173).

Sachsen 1918-1923. Eine vergessene Tradition deutscher Schulgeschichte“, später ergänzt durch den von *Andreas Pehnke* bearbeiteten Band „Sächsische Reformpädagogik. Traditionen und Perspektiven“. ⁶⁵³ Für die Hamburger Gemeinschaftsschulen gelten inzwischen als Standardwerke die 1987 erschienene Studie von *Klaus Rödler* „Vergessene Alternativschulen“ ⁶⁵⁴ sowie von *Joachim Wendt* über die Hamburger Lichtwarkschule ⁶⁵⁵ (2000). Untersuchungen zu Reformschulen anderer Regionen enthalten die Arbeiten von *Reinhard Bergner* über die Berthold-Otto-Schulen in Magdeburg ⁶⁵⁶ (1999) sowie von *Jutta Frieß* über den „Frankfurter Reformschulversuch 1921-1937“ ⁶⁵⁷ (2007); an Letzterem singular, zumindest für die Zeit der Weimarer Republik, ist die Tatsache, dass es sich hierbei um den Vergleich zweier Reformschulen mit konträren Konzepten gehandelt hat. In diesen Kontext gehören als Beispiele reformpädagogisch akzentuierter oder sogar geprägter Lehrerausbildung in der Weimarer Republik die Studien von *Uwe Sandfuchs* zur „Lehrerausbildung an der Technischen Hochschule Braunschweig (1918-1940)“ und von *Wolfgang Werth* zur „Pädagogischen Akademie Halle/Saale (1930-1933)“ ⁶⁵⁸. Über die Vielfalt Weimarer Reformschulen informieren verschiedene Sammelbände; empfehlenswert nach wie vor der von Ullrich Amlung u.a. herausgegebene Band „Die alte Schule überwinden“. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus“ ⁶⁵⁹ (1993), ebenso die von *Inge Hansen-Schaberg* und *Bruno Schonig* gestaltete Sammlung von Überblicken und Quellen zu verschiedenen „Reformpädagogischen Schulkonzepten“, nicht zuletzt Zusammenstellungen mit weit gestreuten Praxisberichten aus Reformschulen, wie sie schon 1969 *Dieter Hoof*, in den

1980er Jahren *Helmut Heiland* und *Karl-Heinz Sahmel*, zuletzt *Inge Hansen-Schaberg* publiziert haben. ⁶⁶⁰ Einen ersten Überblick über reformpädagogische Versuche innerhalb der Heilpädagogik, insbesondere auf dem Gebiet der Hilfsschule, lieferte *Clemens Hillenbrand* (1994). ⁶⁶¹ Zahlreiche biographisch angelegte Studien haben den Blick auf reformpädagogische Initiativen im Bereich des Schulwesens erheblich erweitert und vertieft. Dies gilt für Untersuchungen zu zuvor kaum bekannten Lehrerinnen und Lehrern, ⁶⁶² aber auch für kritische Studien über prominente Vertreter der Reformpädagogik vor und nach dem Ersten Weltkrieg. ⁶⁶³ Ein Blick auf die von Hanno Schmitt erstellte Karte der Versuchs- und Reformschulen um 1930 (vgl. Abb. 7) zeigt jedoch, dass immer noch große Forschungsdefizite außerhalb der intensiv bearbeiteten Schwerpunkte bestehen.

653 Poste, Schulreform in Sachsen, a.a.O. (Anm. 173); Pehnke, Sächsische Reformpädagogik, a.a.O. (Anm. 80).

654 Rödler, a.a.O. (Anm. 262).

655 Wendt, a.a.O. (Anm. 263).

656 Bergner, Die Berthold-Otto-Schulen in Magdeburg, a.a.O. (Anm. 293).

657 Frieß, a.a.O. (Anm. 251).

658 Sandfuchs, Universitäre Lehrerausbildung, a.a.O. (Anm. 490); Werth, a.a.O. (Anm. 490).

659 Amlung u.a., a.a.O. (Anm. 123).

660 I. Hansen-Schaberg/B. Schonig (Hg.), Reformpädagogische Schulkonzepte, 6 Bde., Baltmannsweiler 2002; z.T. überarbeitete Neuausg., hg. v. I. Hansen-Schaberg, Baltmannsweiler 2012; D. Hoof, Die Schulpraxis der Pädagogischen Bewegung des 20. Jahrhunderts. Berichte und Unterrichtsbilder, Bad Heilbrunn (zuerst 1969), neu hg. v. G. Barth, Baltmannsweiler 2010; H. Heiland/K.-H. Sahmel (Hg.), Praxis Schulleben in der Weimarer Republik 1918-1933. Die reformpädagogische Idee des Schullebens im Spiegel schulpädagogischer Zeitschriften der Zwanziger Jahre, Hildesheim u.a. 1985; I. Hansen-Schaberg (Hg.), Die Praxis der Reformpädagogik. Dokumente und Kommentare zur Reform der öffentlichen Schulen in der Weimarer Republik, Bad Heilbrunn 2005.

661 C. Hillenbrand, Reformpädagogik und Heilpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Hilfsschule, Bad Heilbrunn 1994. → Beitrag: Heilpädagogik.

662 Vgl. exemplarisch für Pädagogen der Hamburger Lebensgemeinschaftsschulen: A. Klenner, Reformpädagogik konkret. Leben und Werk des Lehrers Carl Friedrich Wagner. Ein Reformpädagoge an der Hamburger Versuchsschule Telemannstraße 10, Hamburg 2002; T. Zürn, Der Reformpädagoge Max Tepp. Leben und Werk eines gescheiterten Hamburger Volksschullehrers, Köln 2001. Für die Hilfsschulpädagogik: S. Ellger-Rüttgardt, „Die Kinder, die waren alle so lieb ...“. Frieda Stoppenbrink-Buchholz. Hilfsschulpädagogin, Anwältin der Schwachen, soziale Demokratin, Weinheim/Basel 1987.

663 Bezüglich Breite der Materialbasis und Differenziertheit der Darstellung beispielhaft die Doppelbiographie Martin Näfs, Paul und Edith Geheeb-Cassirer. Gründer der Odenwaldschule und der École d'Humanité, a.a.O. (Anm. 121).

Neben dem Spektrum untersuchter Schulen, Schulregionen und Repräsentanten haben sich auch methodisches Repertoire und Fragestellungen erweitert, verfeinert und ausdifferenziert. Exemplarisch genannt seien dafür neben der erwähnten Arbeit von *Dietmar Haubfleisch* die ebenfalls bereits genannte Untersuchung von *Burkhard Poste* mit einem sozialgeschichtlichen Ansatz sowie von *Jörg-W. Link* über den Landschulreformer Wilhelm Kircher⁶⁶⁴ (1999), der Clifford Geertz' Konzept der „dichten Beschreibung“ folgt. Die letztgenannten Arbeiten geben gleichzeitig Einblick in bisher kaum beachtete Bereiche reformpädagogischer Schulreform: *Poste* in die vielfältigen Reformaktivitäten in Sachsen während der kurzen sozialistischen Ära vor der „Reichsexekution“, *Link* in das erst von ihm aufgezeigte reformpädagogische Potential der Landschulreform. In diesen Kontext gehören auch die zahlreichen Einzelstudien zu Reformschulen im jüdischen Bildungswesen und im Exil, die im Anschluss an den von *Feidel-Mertz* herausgegebenen Sammelband „Schulen im Exil“ entstanden und z.T. von ihr angeregt worden sind.⁶⁶⁵ Wenigstens hingewiesen sei auf die Bereicherung der Untersuchungsperspektiven durch die Frauen- und Geschlechterforschung, z.B. in den Arbeiten von *Inge Hansen-Schaberg* über „Koedukation und Reformpädagogik. Untersuchung zur Unterrichts- und Erziehungsrealität in Berliner Versuchsschulen der Weimarer Republik“⁶⁶⁶ (1999) sowie von *Ellen Schwitalski* „Werde, die du bist“. Pionierinnen der Reformpädagogik. Die Odenwaldschule im Kaiserreich und in der Weimarer Republik“⁶⁶⁷ (2004).

Seit den 1990er Jahren wird die lange verdrängte NS-Zeit mit der zentralen Frage nach Affinitäten und Schnittmengen reformpädagogischer Schulkonzepte zur NS-Ideologie nicht nur berücksichtigt, sondern – wie z.B. in den Untersuchungen über Martin Luserke⁶⁶⁸ und Wilhelm Kircher – in den Mittelpunkt gerückt. Besondere

Aufmerksamkeit gilt dabei den Übergängen von Weimar zur NS- und von der NS- zur Nachkriegszeit; sie waren Schwerpunkte zweier, von *Reiner Lehberger* in Hamburg veranstalteten und dokumentierten schulgeschichtlichen Tagungen⁶⁶⁹ und bestimmten zunehmend die Auseinandersetzung mit Peter Petersen,⁶⁷⁰ der inzwischen als Prototyp NS-affiner Reformpädagogik gilt.⁶⁷¹ Wenngleich nach jahrzehntelangen Kontroversen zwischen Anhängern und Kritikern Petersens sich die Diskussion etwas versachlicht hat, sind die wechselseitigen Animositäten doch immer noch spürbar. Lange Zeit wurde in Adolf Reichwein der Antipode zu Petersen gesehen, in jüngster Zeit entbrannte jedoch auch ein Streit um ihn und seine Schulpädagogik in Tiefensee.⁶⁷² Unverzichtbar sind *Ullrich Amlungs* Reichwein-Biographie (1991)⁶⁷³ und die Bände 3 und 4 der von ihm und *Karl-Christoph Lingelbach* herausgegebenen und kommentierten 5-bändigen Werkausgabe mit Schriften Reichweins und zentralen, bislang größtenteils unveröffentlichten Dokumenten zu seiner Biographie (2011).⁶⁷⁴

Gegenüber den genannten Studien, welche die Kenntnis der deutschen Reformpädagogik erheblich erweitert, z.T. auch umfangreiches neues Quellenmaterial erschlossen haben, sind in jüngeren Gesamtdarstellungen der Reformpädagogik vor allem neue Interpretationsansätze erprobt worden. Dies gilt vorrangig für den breit rezipierten diskursanalytischen Zugriff von *Jürgen*

669 Vgl. Lehberger, Weimarer Versuchs- und Reformschulen am Übergang zur NS-Zeit, a.a.O. (Anm. 541); ders., Schulen der Reformpädagogik nach 1945, a.a.O. (Anm. 614).

670 Vgl. T. Rülcker, Zur erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Peter Petersen und seinem Werk, in: I. Hansen-Schaberg (Hg.), *Jenaplan-Pädagogik (Reformpädagogische Schulkonzepte, Bd. 3)*, Neuausg., Baltmannsweiler 2012, S.139-173.

671 Vgl. Anm. 557. – Kontroversen haben sich jedoch keineswegs nur auf Petersen beschränkt, sondern sich beispielsweise auch an der Untersuchung von Jörg-W. Link über Kircher entzündet, vgl. I. Hansen-Schaberg, Fragen einer Lesenden, in: *Pädagogisches Forum* 14(2001)2, S.88-91.

672 Vgl. Anm. 568.

673 Vgl. U. Amlung, *Adolf Reichwein 1898-1944. Ein Lebensbild des politischen Pädagogen, Volkskundlers und Widerstandskämpfers*, 2 Bde., Frankfurt/M. 1991.

674 Vgl. Anm. 532 u. 565.

664 Link, *Reformpädagogik*, a.a.O. (Anm. 560).

665 Vgl. Kap. 8.

666 Hansen-Schaberg, *Koedukation und Reformpädagogik*, a.a.O. (Anm. 315).

667 E. Schwitalski, „Werde, die du bist“. Pionierinnen der Reformpädagogik. Die Odenwaldschule im Kaiserreich und in der Weimarer Republik, Bielefeld 2004.

668 Schwerdt, a.a.O. (Anm. 95).

Oelkers, der den Epochenstatus der historischen Reformpädagogik in seiner „kritischen Dogmengeschichte“ energisch bestritten hat,⁶⁷⁵ und für die ideologiekritisch angelegte Studie von Roland Bast, der verschiedene schulpädagogische Ansätze der Reformpädagogik vor und nach dem Ersten Weltkrieg im Zusammenhang konservativ-revolutionärer Positionen analysiert.⁶⁷⁶ Ähnlich wie Oelkers haben auch Dietrich Benner und Herwart Kemper in ihrer historisch weit ausgreifenden Darstellung pädagogischer Bewegungen seit dem 18. Jahrhundert deren Kontinuitäten von der Aufklärungsepoche bis heute betont,⁶⁷⁷ demgegenüber eher konventionell die Darstellung Ehrenhard Skieras, der ähnlich wie einige Jahrzehnte zuvor bereits Hermann Röhrs die internationalen Bezüge des reformpädagogischen Diskurses akzentuiert.⁶⁷⁸ Zuletzt haben die 100-Jahrs-Jubiläen einiger prominenter Reformmodelle den Anlass zur kritischen Vergegenwärtigung der Geschichte der Schulen geliefert.⁶⁷⁹

675 Vgl. vor allem Oelkers, Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte (zuerst 1989), a.a.O. (Anm. 4). Gegenüber den frühen Arbeiten zur Reformpädagogik, die lange Zeit eingefahrene Interpretationsgewohnheiten hinterfragt und produktive Kontroversen ausgelöst haben, ist in Oelkers' jüngeren Schriften eine zunehmende Tendenz zu undifferenzierter Abrechnung mit „der“ deutschen Reformpädagogik erkennbar. In diesem Gestus zuletzt: Eros und Herrschaft, a.a.O. (Anm. 125).

676 R. Bast, Kulturkritik und Erziehung. Anspruch und Grenzen der Reformpädagogik, Dortmund 1996.

677 Vgl. D. Benner/H. Kemper, Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus, Weinheim 2001, Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik, Weinheim/Basel 2003, Teil 3.1: Staatliche Schulreform und Schulversuche in SBZ und DDR, Weinheim/Basel 2005, Teil 3.2: Staatliche Schulreform und reformpädagogische Schulversuche in den westlichen Besatzungszonen und in der BRD, Weinheim/Basel 2007; als *phasenspezifische Quelleneditionen* 2000, 2001, 2004 und 2007.

678 E. Skiera, Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung, München/Wien 2003; bereits früher M. S. Seyfarth-Stubenrauch/E. Skiera (Hg.), Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Grundlagen, Geschichte und Aktualität, 2 Bde., Hohengehren 1996.

679 Vgl. z.B. Dudek, Versuchsacker, a.a.O. (Anm. 112), und Kaufmann/Priebe, a.a.O. (Anm. 121).

In der DDR konnte sich aufgrund der jahrzehntelang nachwirkenden Deklassierung der Reformpädagogik als problematisches Erbe imperialistischer bürgerlicher Pädagogik⁶⁸⁰ eine entsprechende Schulforschung erst sehr spät etablieren.⁶⁸¹ Wie verschiedentlich beschrieben, entwickelte sie sich in den 1980er Jahren vor allem an der Pädagogischen Hochschule „Clara Zetkin“ Leipzig, wobei im Mittelpunkt der Leipziger Lehrerverein sowie „Unterrichtstheoretische Aspekte der Reformpädagogik“ standen – so das Thema einer 1986 in Leipzig durchgeführten Reformpädagogik-Tagung.⁶⁸² Die Ergebnisse dieser Forschungen sind u.a. in eine Reihe, vielfach unveröffentlichter Qualifikationsarbeiten eingegangen, etwa zur „Entwicklung von Auffassungen in der Lehrerbewegung über die Aktivierung des Schülers im Unterricht der deutschen

680 So vor allem G. Hohendorf, Die pädagogische Bewegung in den ersten Jahren der Weimarer Republik, Berlin 1954. – Hohendorf hat später, und zwar noch vor dem Oktober 1989, seine Position zur Reformpädagogik revidiert: vgl. G. Hohendorf, Das 20. Jahrhundert – das Jahrhundert des Kindes?, in: F. Klein/K. O. von Aretin (Hg.), Europa um 1900. Texte eines Kolloquiums, Berlin (Ost) 1989, S.327-337; G. Hohendorf, Reformpädagogik und Arbeiterbewegung (Oldenburger Universitätsreden, Nr. 29), Oldenburg 1989.

681 Gleichwohl entstanden bereits seit den 1950er Jahren einige wichtige Arbeiten zur reformpädagogischen Schulforschung: Ahrbeck, a.a.O. (Anm. 153); K.-H. Günther, Über die Persönlichkeitspädagogik Hugo Gaudigs, Berlin (Ost) 1957; Bauer, a.a.O. (Anm. 122); Autorenkollektiv (Leitung R. Alt/W. Lemm), Zur Geschichte der Arbeiterziehung in Deutschland, 2 Bde. (Monumenta Paedagogica, Bd. 10 u. 11), Berlin (Ost) 1970/71. – 1978 wurde auf Anregung der DDR Paul Oestreich anlässlich seines 100. Geburtstages auf die UNESCO-Gedenkliste gesetzt, verbunden mit einer Tagung zu Ehren Oestreichs, vgl. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, Arbeitsstelle für Geschichte der Erziehung (Hg.), Prof. Dr. h.c. Paul Oestreich 1878-1959, Berlin (Ost) 1978 (hekt.).

682 A. Pehnke, Leipziger Reformpädagogikforschung im letzten DDR-Jahrzehnt und ausgewählte Diskussionsangebote für die Reformpädagogik-Rezeption an der Pädagogischen Hochschule Leipzig, in: ders., Sächsische Reformpädagogik, a.a.O. (Anm. 80), S.212-222, Zitat S.214; vgl. auch Ch. Uhlig, Zur Rezeption der Reformpädagogik in der DDR in den 70er und 80er Jahren vor dem Hintergrund der Diskussion um Erbe und Tradition, in: E. Cloer/R. Wernstedt (Hg.), Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung, Weinheim 1994, S.134-155, spez. S.139ff.

Volksschule von 1900 bis 1918“ (Pehnke) bzw. zu den „schulpolitischen und pädagogischen Auffassungen des Reformpädagogen Fritz Gansberg ... unter besonderer Berücksichtigung der Subjektposition des Schülers“ (Eberhard Ulm). Die aufgeführten Themen deuten darauf hin, dass, ähnlich wie in der alten Bundesrepublik, aktuelle Fragestellungen wie hier die nach der Subjektposition des Schülers im Unterricht das erkenntnisleitende Forschungsinteresse (mit)bestimmen. Im Übrigen belegt die 1987 erschienene 14./15. und zugleich letzte Auflage des von Karl-Heinz Günther u.a. herausgegebenen Standardwerkes zur „Geschichte der Erziehung“ erstmals eine durchgängige Liberalisierung der Sichtweise in Bezug auf die nicht-kommunistische sozialistische Reformpädagogik, derzufolge etwa die Karl-Marx-Schule von Fritz Karsen nun im Unterschied zu den vorangegangenen Auflagen Anerkennung findet.⁶⁸³ Diesen Trend bestätigt eine anlässlich der 750-Jahr-Feier Berlins 1987 erschienene, von Werner Lemm u.a. erarbeitete „Schulgeschichte in Berlin“, die ein ausführliches, interessante eigene Akzente setzendes Kapitel über die Weimarer Reformschulen mit tendenziell positiver Bewertung enthält.⁶⁸⁴ Von den in den 1980er Jahren in der Qualifizierungsphase befindlichen jüngeren Schulforschern hat nach der Vereinigung vor allem Andreas Pehnke die zu DDR-Zeiten begonnenen Forschungsprojekte zur Weimarer Reformpädagogik weitergeführt und sich dabei u.a. kritisch mit restriktiven Tendenzen der DDR-Schulpolitik gegenüber den nach 1945 wieder eröffneten Weimarer Reformschulen beschäftigt.⁶⁸⁵

Fragt man nach Perspektiven für die zukünftige Erforschung des reformpädagogischen Praxisfelds Schule, ist zunächst darauf zu verweisen, dass die in den 1980er und 90er Jahren entwickelten Zugriffe bei weitem nicht ausgeschöpft

sind. *Differenzierte mikroanalytische Studien* zur reformpädagogischen Schulpraxis sollten vermehrt auch auf weniger prominente Einrichtungen der staatlich getragenen Schulreform der Weimarer Zeit Anwendung finden. Nicht zuletzt durch die Erschließung neuer Quellen – neben Befragungen, die aufgrund des historischen Abstands heute immer seltener möglich sind, auch autobiographisches Material, Photographien⁶⁸⁶ oder Unterrichtsmaterialien und pädagogische Objekte⁶⁸⁷ – böte sich die Chance, das noch immer vor allem durch programmatische Selbstdarstellungen bestimmte Bild reformpädagogischer Schulen zu erweitern, u.U. auch zu korrigieren.⁶⁸⁸ Forschungsmethodisch bietet hier das inzwischen breit entfaltete Instrumentarium einer qualitativ ausgerichteten Schul- und Unterrichtsforschung erhebliches Anregungspotenzial.⁶⁸⁹ Eine *Sozialgeschichte der Reformpädagogik* ist bis heute ein uneingelöstes Desiderat. Für das Praxisfeld Schule wäre z.B. noch erheblich differenzierter zu untersuchen, aus welchen sozialen Milieus heraus unterschiedliche reformpädagogische Konzepte entwickelt, in welches gesellschaftliche Umfeld hinein praktische Reformversuche unternommen wurden und welchen Einfluss ökonomische und politische, aber z.B. auch de-

686 Vgl. R. Lehberger/L. Schmidt, *Früchte der Reformpädagogik. Bilder einer neuen Schule*, Hamburg 2002. Unter forschungsmethodischer Perspektive: U. Pilarczyk/U. Mietzner, *Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften*, Bad Heilbrunn 2005.

687 Vgl. zuletzt: Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte, in: *ZfPäd* 58(2012)58. Beiheft.

688 Was die Erschließung nicht publizierter Quellen betrifft, bleibt für die bildungshistorische Forschung zur Reformpädagogik noch immer viel zu tun. Von herausragender Bedeutung ist hier die Arbeit der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin mit den von ihr herausgegebenen Bestandsverzeichnissen. Vgl. vor allem: U. Basikow/I. Lenze (Bearb.), *Nachlässe, Autographen und Sammlungen als Quellen für die bildungsgeschichtliche Forschung*. Bestandsverzeichnis des Archivs der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, Bd. 11, Berlin 2004.

689 B. Friebertshäuser u.a. (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, 3., vollst. überarb. Aufl., München 2010.

683 Vgl. Günther u.a., a.a.O. (Anm. 197), S.587.

684 Vgl. W. Lemm u.a., *Schulgeschichte in Berlin*, Berlin (Ost) 1987, S.114-132; beispielsweise würdigen Lemm u.a. Karsens Schulenkomples „als bedeutendsten und weitestgehenden Reformversuch im Bereich des höheren Schulwesens im Berlin der zwanziger Jahre“ (S.127).

685 Vgl. Pehnke, *Widerständige sächsische Schulreformer im Visier stalinistischer Politik (1945-1959)*, a.a.O. (Anm. 616).

mographische Faktoren (wie etwa steigende bzw. sinkende Schülerzahlen oder Konjunkturen der Lehrerbefähigung) für Modi der öffentlichen Wahrnehmung, für Erfolg oder Scheitern besaßen.

Jüngere Ansätze der sog. „*neuen Ideengeschichte*“ in den Kulturwissenschaften, die sich darum bemühen, die sozio-ökonomischen und sozio-kulturellen „Einbettungen von ‚Ideen‘“⁶⁹⁰ offenzulegen, bieten für die Forschung zur Reformpädagogik darüber hinaus zahlreiche Anknüpfungspunkte, die Einseitigkeiten der traditionellen geistesgeschichtlich orientierten Ideengeschichte zu überwinden. Als Beispiel sei an dieser Stelle nur auf *Verfahren der historischen Diskursanalyse* hingewiesen, die verstärkt genutzt werden könnten, um reformpädagogische Debatten jenseits einzelner Modelle und Konzeptionierungen bzw. pädagogischer „Bewegungen“ zu analysieren.⁶⁹¹ Interessante Aufschlüsse wären zudem durch *international-vergleichende Studien* zu erwarten, und zwar weit über die Analyse von wechselseitiger Rezeption und Netzwerkbildung hinaus, vor allem in Bezug auf strukturelle Gemeinsamkeiten und Differenzen von Diskurskonstitution und Systembildung.⁶⁹² Erheblicher Forschungsbedarf besteht trotz bahnbrechender Studien der vergangenen Jahre weiterhin für die *Frauen- und Geschlechterforschung* zur Reformpädagogik.⁶⁹³ Weiter gefasste Forschungsperspektiven zu Fragen von „*diversity*“,⁶⁹⁴ etwa im Rahmen der sog. „*disability-*

history“,⁶⁹⁵ sind zur Reformpädagogik bisher nicht entwickelt worden. Inwieweit diese Theoriereferenzen für die historische Forschung zum reformpädagogischen Praxisfeld Schule produktiv zu machen wären, bleibt abzuwarten. Offen ist auch, ob es gelingt, durch Erschließung neuen Quellenmaterials gegenwärtig bestehende *regionale Ungleichgewichte* der Forschung zu relativieren. Neue Erkenntnisse könnten sich hierbei vor allem aus Studien zu reformpädagogischen Schulversuchen in West- und Süddeutschland, aber auch aus Arbeiten zu Gebieten außerhalb des heutigen deutschen Staatsgebiets, besonders in Schlesien, ergeben.⁶⁹⁶

Interessant dürfte vor allem sein, in welcher Weise zukünftige Forschungen dazu beitragen werden, den Korpus reformpädagogischer Initiativen innerhalb des Praxisfeldes Schule neu zu bestimmen und durch die Einbeziehung bisher unberücksichtigter oder vernachlässigter Perspektiven unterschiedliche Positionen auch inhaltlich deutlicher zu konturieren als bisher.

690 L. Raphael, „Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit“. Bemerkungen zur Bilanz eines DFG-Schwerpunktprogramms, in: ders., *Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte*, München 2006, S.11-27, Zitat S.13.

691 F. X. Eder (Hg.), *Historische Diskursanalysen. Genealogie, Theorie, Anwendungen*, Wiesbaden 2006.

692 Vgl. den knappen aber instruktiven Überblick bei E. Fuchs/C. Lüth, *Transnationale Bildungsbemühungen und die Konstruktion des Raumes in historischer Perspektive*, in: *Bildung und Erziehung* 61(2008)1, S.1-9.

693 Vgl. W. Hoff u.a. (Hg.), *Gender-Geschichte/n. Ergebnisse bildungshistorischer Frauen- und Geschlechterforschung*, Köln 2008; → Beitrag: *Frauenbewegung*.

694 Vgl. G. Krell u.a. (Hg.), *Diversity studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze*, Frankfurt/M. 2007.

695 Vgl. E. Bösl u.a. (Hg.), *Disability History. Konstruktionen von Behinderung in der Geschichte: Eine Einführung*, Bielefeld 2010.

696 Vgl. für Westdeutschland den Überblick bei W. Breyvogel/M. Kramp, *Weltliche Schulen in Preußen und im Ruhrgebiet. Forschungsstand und statistische Grundlagen*, in: *Amlung u.a., a.a.O.* (Anm. 123), S.185-220. Für Bayern, allerdings nur mit sehr knappen Verweisen auf reformpädagogische Initiativen: M. Liedtke (Hg.), *Handbuch der Geschichte des bayerischen Bildungswesens*, Bd. 3: *Geschichte der Schule in Bayern von 1918 bis 1990*, Bad Heilbrunn 1997. Für Breslau: R. B. Müller, *Das Breslauer Schulwesen in der Weimarer Republik*, Dresden 2003. Ein Beispiel für die späte Wiederentdeckung einer reformpädagogischen Versuchsschule: H. Kessler, *Versuchsschule Freudenheim 1922-1933. Die vergessene Reformpädagogik Enderlins und Lays*, Mannheim-Freudenheim 1995.

10. Auswahlbibliographie

a. Archive

- Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (Berlin)
- Archiv der deutschen Jugendbewegung (Burg Ludwigstein, Witzenhausen)
- Archiv der Odenwaldschule
- Archiv des Hamburger Schulmuseums
- Archiv des Schulmuseums Bremen
- Archiv für Reformpädagogik des Instituts für Erziehungswissenschaften der Humboldt Universität (Berlin)
- Archiv Museum Neukölln (Weimarer Reformschulen in Berlin-Neukölln)

b. Bibliographien und Literaturdokumentationen

- Beckers, E./Richter, E., Kommentierte Bibliographie zur Reformpädagogik, Sankt Augustin 1979.
- Büttner, V./Ribbschlaeger, A., Sekundärliteratur zur Reformpädagogik. Ein thematisches Bestandsverzeichnis – Auswahl, Frankfurt/M. 1994.
- Coriand, R., Pädagogischer Herbartianismus. Fachsystematische Bibliographie für datenbasierte Grundlagenforschung, 2 Bde., Jena 2010.
- Schwarz, K., Bibliographie der deutschen Landerziehungsheime, Stuttgart 1970.
- Wiegmann, U. unter Mitarbeit von S. Barkowski und J. Wiegmann, Pädagogikgeschichtliche Gesamtdarstellungen, Quellenbände und Periodika, Berlin 2008.
- Literaturdokumentation Peter Petersen und der Jenaplan, <http://www.jenaplan-archiv.de/literatur.html> (15.09.2012).

c. Quellen

- Andreesen, A. (Hg.), Das Landerziehungsheim. Im Auftrage des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht, Leipzig o.J. [1926].
- Alberts, H., Aus dem Leben der Berthold-Otto-Schule, Berlin 1925.

- Arbeitskreis Lichtwarkschule, Die Lichtwarkschule. Idee und Gestalt, Hamburg 1979.
- Barth, G./Henseler, J. (Hg.), Berthold Otto. Pädagogische, psychologische und politische Schriften, Baltmannsweiler 2008.
- Benner, D./Kemper, H. (Hg.), Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, Teil 2: Die pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik, Weinheim 2001.
- Geheeb, P., Die Odenwaldschule 1909-1939. Texte von Paul Geheeb, Berichte und Diskussionen von Mitarbeitern und Schülern, hg. v. U. Herrmann, Jena 2010.
- Göring, H., Die neue deutsche Schule. Ein Weg zur Verwirklichung vaterländischer Erziehung, Leipzig 1890.
- Grunder, F., Land-Erziehungsheime und Freie Schulgemeinden, Leipzig/Berlin 1916.
- Hansen-Schaberg, I. (Hg.), Die Praxis der Reformpädagogik. Dokumente und Kommentare zur Reform der öffentlichen Schulen in der Weimarer Republik, Bad Heilbrunn 2005.
- Heiland, H./Sahmel, K.-H. (Hg.), Praxis Schulleben in der Weimarer Republik 1918-1933. Die reformpädagogische Idee des Schullebens im Spiegel schulpädagogischer Zeitschriften der Zwanziger Jahre, Hildesheim u.a. 1985.
- Hoof, D., Die Schulpraxis der Pädagogischen Bewegung des 20. Jahrhunderts. Berichte und Unterrichtsbilder, Bad Heilbrunn (zuerst 1969), neu hg. v. G. Barth, Baltmannsweiler 2010.
- Hilker, F. (Hg.), Deutsche Schulversuche, Berlin 1924.
- Karsen, F., Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme, Leipzig 1923.
- Karsen, F. (Hg.), Die neuen Schulen in Deutschland, Langensalza o.J. [1924].
- Karstädt, O., Neuere Versuchsschulen und ihre Fragestellungen, in: Jahrbuch des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht 4(1922), Berlin 1923, S.87-133.
- Karstädt, O., Versuchsschulen und Schulversuche, in: H. Nohl/L. Pallat (Hg.), Handbuch der Pädagogik, Bd. 4: Die Theorie der Schule und der Schulaufbau, Langensalza 1928 (Reprint Weinheim/Basel 1981), S.333-364.
- Koerrenz, R., Hermann Lietz. Einführung mit zentralen Texten, Paderborn u.a. 2011.

- Eckhardt, K./Konetzky, St. (Hg.), Grundschararbeit, Langensalza 1928.
- Kittel, H. (Hg.), Die Pädagogischen Hochschulen. Dokumente ihrer Entwicklung, Bd. I: 1920-1932, Darmstadt 1965.
- Lehberger, R. (Hg.), Die Lichtwarkschule in Hamburg. Das pädagogische Profil einer Reformschule des höheren Schulwesens in der Weimarer Republik. Darstellung und Quellen, Hamburg 1996.
- Lietz, H., Emlohstobba. Roman oder Wirklichkeit? Bilder aus dem deutschen Schulleben der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft?, Berlin 1897.
- Lietz, H., Des Vaterlandes Not und Hoffnung, Veckenstedt 1919.
- Messer, A., Pädagogik der Gegenwart, Berlin 1926, 2. erw. Aufl., Leipzig 1931.
- Die Neue Erziehung. Zweiwochen-/Monatschrift für Entschiedene Schulreform und freiheitliche Schulpolitik, hg. v. P. Oestreich u.a. (mit wechselnden Untertiteln und Herausgebern), Erscheinungszeitraum 1(1919) bis 15(1933)7.
- Nohl, H., Die pädagogische Bewegung in Deutschland, in: H. Nohl/L. Pallat (Hg.), Handbuch der Pädagogik, Bd. 1: Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens, Langensalza 1933 (Reprint Weinheim/Basel 1981), S.302-374.
- Nydahl, J. (Hg.), Das Berliner Schulwesen, Berlin 1928.
- Oestreich, P. (Hg.), Entschiedene Schulreform. Vorträge, gehalten auf der Tagung entschiedener Schulreformer am 4. und 5. Oktober 1919 im „Herrenhause“ zu Berlin, Berlin 1920.
- Oestreich, P. (Hg.), Menschenbildung. Ziele und Wege der entschiedenen Schulreform. Vorträge entschiedener Schulreformer, gehalten im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht zu Berlin Januar bis März 1922, Berlin 1922.
- Otto, B., Beiträge zur Psychologie des Unterrichts, Leipzig 1903.
- Otto, B., Die Reformation der Schule, Groß-Lichterfelde 1912.
- Otto, B., Volksorganisches Denken. Vorübungen zur Neubegründung der Geisteswissenschaften, 4 Bde., Berlin 1925/26.
- Petersen, P., Die Neuropäische Erziehungsbe-
wegung, Weimar 1926.
- Petersen, P., Der Jena-Plan einer freien all-
gemeinen Volksschule, Langensalza 1927.
- Petersen, P., Schulleben und Unterricht einer
freien allgemeinen Volksschule nach den
Grundsätzen Neuer Erziehung, Weimar 1930.
- Petersen, P./Förtsch, A. (Hg.), Das gestaltende
Schaffen im Schulversuch der Jenaer Univer-
sitätsschule 1925-1930, Weimar 1930.
- Petersen, P./Wolff, H. (Hg.), Eine Grundschule
nach den Grundsätzen der Arbeits- und Le-
bensgemeinschaftsschule, Weimar 1925.
- Porger, G. (Hg.), Neue Schulformen und Ver-
suchsschulen, Bielefeld/Leipzig 1925.
- Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorge-
schichte und Vorbereitung und ihre Verhand-
lungen. Amtlicher Bericht, erstattet vom
Reichsministerium des Innern, Leipzig 1921
(Reprint Glashütten/Ts. 1972).
- Reichwein, A., Pädagogische Schriften. Kom-
mentierte Werkausgabe in 5 Bden., Bd. 3:
Schriften zur Lehrerbildung und frühen
Schulpädagogik. 1930-1936, Bd. 4: Tiefen-
seer Schulschriften. 1937-1939, beide hg. v.
K. Ch. Lingelbach u. U. Amlung, Bad Heil-
brunn 2011.
- Reinlein, H., Der Versuchsschulgedanke und
seine praktische Durchführung in Deutsch-
land, Gotha 1919.
- Rühle, O., Sechs Jahre in einem sächsischen
Lehrerseminare, 1. Teil: Die Behandlung der
Seminaristen, 2. Teil: Die Lehrmethode, 3.
Teil: Wie in Oschatz Zensuren gemacht wer-
den, alle Leipzig 1896.
- Rühle, O., Die Volksschule wie sie ist, 2., umge-
arb. Aufl., Berlin 1909.
- Rühle, O., Die Volksschule wie sie sein soll,
Berlin 1903.
- Uhlig, Ch. (Hg.), Reformpädagogik: Rezeption
und Kritik in der Arbeiterbewegung. Quellen-
auswahl aus den Zeitschriften *Die Neue Zeit*
(1883-1918) und *Sozialistische Monatshefte*
(1895/97-1918), Frankfurt/M. u.a. 2006.
- Uhlig, Ch. (Hg.), Reformpädagogik und Schulre-
form. Diskurse in der sozialistischen Presse
der Weimarer Republik. Quellenauswahl aus
den Zeitschriften *Die Neue Zeit/Die Gesell-
schaft* und *Sozialistische Monatshefte* (1919-
1933), Frankfurt/M. 2008.

Wünsche der sächsischen Lehrerschaft zu der Neugestaltung des Volksschulgesetzes. Nach den Beschlüssen der Vertreterversammlung zusammengestellt und begründet vom Vorstande des Sächsischen Lehrervereins, Leipzig 1911.

Wyneken, G., Schule und Jugendkultur, Jena 1914.

Wyneken, G., Wickersdorf, Lauenburg (Elbe) 1922.

Zeidler, K., Die Wiederentdeckung der Grenze. Beiträge zur Formgebung der werdenden Schule, Jena 1926, neu hg. mit Kommentar u. pragmatischer Bibliographie v. U. Sandfuchs, Hildesheim/New York 1985.

d. Gesellschaftliche und erziehungshistorische Kontextualisierung

Berg, Ch. (Hg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. IV: 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs, München 1991.

Büttner, U., Weimar. Die überforderte Republik 1918-1933, Stuttgart 2008.

Geißler, G., Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart, Frankfurt/M. 2011.

Günther, K.-H. u.a. (Hg.), Geschichte der Erziehung, Berlin (Ost) 1987.

Herrmann, U. (Hg.), „Neue Erziehung“ – „Neue Menschen“. Ansätze zur Erziehungs- und Bildungsreform in Deutschland zwischen Kaiserreich und Diktatur, Weinheim/Basel 1987.

Kühnl, R., Die Weimarer Republik. Errichtung, Machtstruktur und Zerstörung einer Demokratie. Ein Lehrstück, überarb. Neuaufl., Heilbronn 1993.

Langewiesche, D./Tenorth, H.-E. (Hg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. V: 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur, München 1989.

Michael, B./Schepp, H.-H. (Hg.), Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Eine Quellensammlung zum Verhältnis von Gesellschaft, Schule und Staat in 19. und 20. Jahrhundert, 2 Bde., Frankfurt/M. 1973/74; in einer stark gekürzten einbändigen Fassung von denselben Herausge-

bern unter dem Titel: Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert, Göttingen/Zürich 1993.

Tenorth, H.-E., Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung, 3., völlig überarb. u. erw. Aufl., Weinheim/München 2000, 2010⁵.

Wehler, H.-U., Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 3: Von der „Deutschen Doppelrevolution“ bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges 1849-1914, München 1995.

Wehler, H.-U., Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 4: Vom Beginn des Ersten Weltkrieges bis zur Gründung der beiden deutschen Staaten 1914-1949, München 2003.

e. Sekundärliteratur

Amlung, U. u.a. (Hg.), „Die alte Schule überwinden“. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus, Frankfurt/M. 1993.

Bauer, H., Zur Theorie und Praxis der ersten Landerziehungsheime, Berlin 1961.

Benner, D./Kemper, H., Einleitung zur Neuherausgabe des Kleinen Jena-Pans, Weinheim/Basel 1991.

Benner, D./Kemper, H., Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik, Weinheim/Basel 2003.

Bergner, R., Die Berthold-Otto-Schulen in Magdeburg. Ein vergessenes Kapitel reformpädagogischer Schulgeschichte von 1920 bis 1950, Frankfurt/M. 1999.

Bernhard, A., Demokratische Reformpädagogik und die Vision von der neuen Erziehung. Sozialgeschichtliche und bildungstheoretische Analysen zur Entschiedenem Schulreform, Frankfurt/M. 1999.

Böhm, W., Kulturpolitik und Pädagogik Paul Oestreichs, Bad Heilbrunn 1973.

Böhme, G., Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht und seine Leiter. Zur Pädagogik zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus, Neuburgweier 1971.

- De Lorent, H.-P./Ullrich, V. (Hg.), „Der Traum von der freien Schule“. Schule und Schulpolitik in der Weimarer Republik, Hamburg 1988.
- Döpp, R., Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zum Ende der Eindeutigkeit, Münster 2003.
- Dudek, P., „Versuchssacker für eine neue Jugend“. Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf 1906-1945, Bad Heilbrunn 2009.
- Dühlmeier, B., Und die Schule bewegte sich doch. Unbekannte Reformpädagogen und ihre Projekte in der Nachkriegszeit, Bad Heilbrunn 2004.
- Ellerbrock, W., Paul Oestreich. Porträt eines politischen Pädagogen, Weinheim/München 1992.
- Feidel-Mertz, H. (Hg.), Schulen im Exil. Die verdrängte Pädagogik nach 1933, Reinbek 1983.
- Frieß, J., Der Frankfurter Reformschulversuch 1921-1937. Verdrängt und vergessen, Frankfurt/M. 2007.
- Hansen-Schaberg, I., Koedukation und Reformpädagogik. Untersuchung zur Unterrichts- und Erziehungsrealität in Berliner Versuchsschulen der Weimarer Republik, Berlin 1999.
- Hansen-Schaberg, I., Der Beitrag Lydia Stöckers zur Mädchenbildung und Koedukation in den zwanziger Jahren im Kontext der zeitgenössischen Koedukationsdebatte, in: I. Hansen-Schaberg (Hg.), Reformpädagogik. Geschichte und Rezeption (Reformpädagogische Schulkonzepte, Bd. 1), Baltmannsweiler 2012², S.205-227.
- Hansen-Schaberg, I. (Hg.), Reformpädagogische Schulkonzepte, 6 Bde., Neuausgabe, Baltmannsweiler 2012 (mit Quellentexten).
- Haubfleisch, D., Schulfarm Insel Scharfenberg. Mikroanalyse der reformpädagogischen Unterrichts- und Erziehungsrealität einer demokratischen Versuchsschule im Berlin der Weimarer Republik, 2 Bde., Frankfurt/M. 2001.
- Herrmann, U./Schlüter, S. (Hg.), Reformpädagogik – eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung, Bad Heilbrunn 2012.
- Hoffmann, V., Die Rütlihschule – zwischen Schulreform und Schulkampf (1908-1950/51), im Selbstverlag o.O. [Berlin] o.J. [1991].
- Keim, W. (Hg.), Kursunterricht – Begründungen, Modelle, Erfahrungen, Darmstadt 1987.
- Keim, W., Erziehung unter der Nazi-Diktatur, Bd. 1: Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung, Bd. 2: Kriegsvorbereitung, Krieg und Holocaust, Darmstadt 1995/97.
- Keim, W./Weber, N. H. (Hg.), Reformpädagogik in Berlin – Tradition und Wiederentdeckung. Für Gerd Radde, Frankfurt/M. 1998.
- Lehberger, R. (Hg.), Nationale und internationale Verbindungen der Versuchs- und Reformschulen in der Weimarer Republik, Hamburg 1993.
- Lehberger, R. (Hg.), Weimarer Versuchs- und Reformschulen am Übergang zur NS-Zeit, Hamburg 1994.
- Lehberger, R. (Hg.), Schulen der Reformpädagogik nach 1945, Hamburg 1995.
- Lehberger, R., Die städtischen Versuchsschulen in der Weimarer Republik, in: I. Hansen-Schaberg (Hg.), Reformpädagogik. Geschichte und Rezeption (Reformpädagogische Schulkonzepte, Bd. 1), Baltmannsweiler 2012², S.89-126.
- Leschinsky, A., Waldorfschulen im Nationalsozialismus, in: Neue Sammlung 23(1983), S.255-283.
- Link, J.-W., Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und Wirtschaftswunder. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulreformers Wilhelm Kircher (1898-1968), Hildesheim 1999.
- Näf, M., Paul und Edith Geheeb-Cassirer. Gründer der Odenwaldschule und der École d'Humanité. Deutsche, schweizerische und internationale Reformpädagogik 1910-1961, Weinheim u.a. 2006.
- Neuner, I., Der Bund Entschiedener Schulreformer 1919-1933. Programmatik und Realisation, Bad Heilbrunn 1980.
- Oelkers, J., Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, 4., vollst. überarb. u. erw. Aufl., Weinheim/München 2005.
- Oelkers, J., Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik, Weinheim/Basel 2011.
- Pehnke, A., Sächsische Reformpädagogik. Traditionen und Perspektiven, Leipzig 1998.

- Poste, B., Schulreform in Sachsen 1918-1923. Eine vergessene Tradition deutscher Schulgeschichte, Frankfurt/M. 1993.
- Radde, G., Fritz Karsen. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit. Erweiterte Neuausgabe. Mit dem „Bericht über den Vater“ von Sonja Karsen, Frankfurt/M. 1999.
- Radde, G. u.a. (Hg.), Schulreform – Kontinuitäten und Brüche. Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln, 2 Bde., Opladen 1993.
- Retter, H., Reformpädagogik und Protestantismus im Übergang zur Demokratie. Studien zur Pädagogik Peter Petersens, Frankfurt/M. 2007.
- Richter, W., Berliner Schulgeschichte. Von den mittelalterlichen Anfängen bis zum Ende der Weimarer Republik, Berlin 1981.
- Rödler, K., Vergessene Alternativschulen. Geschichte und Praxis der Hamburger Gemeinschaftsschulen 1919-1933, Weinheim/München 1987.
- Scheibe, W., Die reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Eine einführende Darstellung, 1. Aufl. 1969; mit einem Nachwort v. H.-E. Tenorth. Unveränderter Nachdruck der 10., erw. Aufl. 1994, Weinheim/Basel Tb. 1999, 2010³.
- Schmitt, H., Zur Realität der Schulreform in der Weimarer Republik, in: T. Rülcker/J. Oelkers (Hg.), Politische Reformpädagogik, Bern u.a. 1998, S.619-643.
- Schwerdt, U., Martin Luserke (1880-1968). Reformpädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und kulturkritischer Ideologie – eine biographische Rekonstruktion, Frankfurt/M. u.a. 1993.
- Schwerdt, U., Landerziehungsheime – Modelle einer „neuen Erziehung“?, in: I. Hansen-Schaberg (Hg.), Landerziehungsheim-Pädagogik (Reformpädagogische Schulkonzepte Bd. 2), Baltmannsweiler 2012², S.54-111.
- Solzbacher, C., Literarische Schulkritik des frühen 20. Jahrhunderts. Ihre Beziehung zur zeitgenössischen Philosophie und Pädagogik, Frankfurt/M. 1993.
- Stroß, A. M., Pädagogik und Medizin. Ihre Beziehungen in „Gesundheitserziehung“ und wissenschaftlicher Pädagogik 1779-1933, Weinheim 2000.
- Ullrich, H., „Ver-Steiner-te“ Reformpädagogik. Anmerkungen zur neuerlichen Aktualität der Freien Waldorfschulen, in: Neue Sammlung 22(1982), S.539-564.
- Ullrich, H., Rudolf Steiner. Leben und Lehre, München 2011.
- Wendt, J., Die Lichtwarkschule in Hamburg 1921-1937. Eine Stätte der Reform des höheren Schulwesens, Hamburg 2000.
- Werth, W., Die Vermittlung von Theorie und Praxis an den Preussischen Pädagogischen Akademien 1926-1933 – dargestellt am Beispiel der Pädagogischen Akademie Halle/Saale (1930-1933), Frankfurt/M. 1985.

Berufsbildung

Wolf-Dietrich Greinert/Stefan Wolf

1. Die Entstehung des „deutschen Systems“ der Berufsausbildung
– ein Rückgriff auf die vormoderne Berufstradition
2. Die Produktionsschule als sozialistisches Gegenmodell zur Arbeitsschule
– Annäherung an ein utopisches Erziehungsmodell
3. Die Produktionsschule aus berufspädagogischer Sicht
– ein realitätshaltiges Gegenprogramm
4. Berufsausbildung und Berufsschule
– reformpädagogische Perspektiven und die ausbildungspolitische Realität
5. Berufsschulunterricht und praktisch-berufliche Ausbildung
– Fernwirkungen der Reformpädagogik
6. Zur Beziehung Reformpädagogik – Berufsbildung: ein kurzes Fazit
7. Auswahlbibliographie

Der Versuch, möglicherweise vorhandene Beziehungen zwischen Reformpädagogik und Berufsbildung zu identifizieren, ist bislang noch nicht als dringendes Desiderat der Erziehungswissenschaft artikuliert worden, vielleicht vor allem deshalb nicht, weil es da – auf den ersten Blick zumindest – nicht viel zu berichten gibt. Allerdings fällt bei genauerer Betrachtung der Soziogenese von Reformpädagogik und Berufsbildung auf, dass beide eine nahezu parallel verlaufende entscheidende Entwicklungsphase aufweisen: Sie umfasst die Jahre nach 1890 – mit Unterbrechung durch den Ersten Weltkrieg – bis zum Ende der Weimarer Republik im Jahre 1933. In diesem Zeitraum, in dem die „Reformpädagogische Bewegung“ sich entfaltete, fand die Gründungs- oder Protophase des „deutschen Systems“ der Berufsausbildung ihren Abschluss und es begann eine lang anhaltende Epoche der Konsolidierung des Systems, an deren Ende die klassische Ausprägung des heute sog. „Dualen Systems“ stand.¹

Wohl begründet kann also die Frage gestellt werden, *ob die beiden pädagogischen „Bewegungen“ während dieser Zeit in nähere Bezie-*

hungen getreten sind, bzw. ob sie sich intentional und/oder praktisch beeinflusst haben. Denn nicht nur ihr zeitliches Zusammentreffen stützt die Berechtigung dieser Überlegung, mehr noch tut dies ein eher qualitatives Argument: Bei beiden – Reformpädagogik wie Berufsbildung – kann im Hinblick auf den Zeitraum von 1890 bis 1933 zusammenfassend bzw. übergreifend von „Reform“ bzw. von einer Reformphase gesprochen werden.

Der folgende Beitrag gliedert sich in die folgenden – weitgehend historisch orientierten – Untersuchungsabschnitte: (1.) eine kurze Darstellung der Soziogenese des „deutschen Systems“ der nicht-akademischen Berufsausbildung, (2./3.) die Analyse der für die „Reformpädagogische Bewegung“ wie für die Berufliche Bildung wichtigsten pädagogischen Konzeption: die Produktionsschulidee, einschließlich ihrer praktischen Realisierung, (4.) die Reformpädagogik und ihre Wahrnehmung berufspädagogischer Institutionen: Berufsschule und betriebliche Berufsausbildung, (5.) die reformpädagogischen Einflüsse auf Berufsschulunterricht und praktische Berufsausbildung, und (6.) ein kurzes Fazit bezüglich der Beziehungen zwischen Reformpädagogik und Berufsbildung.

1 Vgl. W.-D. Greinert, *Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus. Zu Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsbildung*, Frankfurt/M. 2007/08, S.37ff.

1. Die Entstehung des „deutschen Systems“ der Berufsausbildung – ein Rückgriff auf die vormoderne Berufstradition

Anders als England und Frankreich reagierte Deutschland auf den Verfall des vormodernen Produktionsmodells und seines spezifischen Qualifizierungsmusters am Ende des 19. Jahrhunderts nicht mit Entwicklung einer neuen, modernen Ausbildungsform, die einer Gesellschaft hätte angemessen sein können, die sich in der Phase der Hochindustrialisierung befand. Vielmehr griff man weitgehend auf die im Hochmittelalter entstandene Form der ständischen Handwerkererziehung zurück, die sich in der Folgezeit in Deutschland zum Leitbild der nicht-akademischen Berufsausbildung überhaupt entwickeln sollte. Dieser Rückgriff auf die Tradition, der sich an der Schwelle zum 20. Jahrhundert nicht an den technischen Qualifikationsbedürfnissen einer expandierenden Industriegesellschaft orientierte, scheint irritierend, er lässt sich jedoch verständlich interpretieren als Begleiterscheinung einer umfassenden Reaktion auf soziale und ökonomische Krisenerscheinungen in einer erst spät geeinten Nation. Die Restauration der handwerklichen Ausbildung mit den alten Qualifikationsstufen Lehrling – Geselle – Meister erfolgte im Zuge der sog. „Mittelstandspolitik“ des Kaiserreiches, dem groß angelegten Versuch, den alten – sozial und ökonomisch verfallenden – Mittelstand (Handwerk, Kleinhandel und Kleinbaurntum) vor der weiteren Proletarisierung zu bewahren und in die „Phalanx der staatstragenden Kräfte“ einzu beziehen, ihn in ein „Bollwerk gegen die Sozialdemokratie“ zu verwandeln.²

Die Restitution des handwerklichen Ausbildungsmodells ist politisch durchgesetzt worden durch einschlägige Novellen zur bestehenden liberalen Gewerbeordnung, beschlossen durch die konservative Mehrheit des Reichstages. Die wichtigste Novelle von 1897 legalisierte zur Wahrnehmung der Interessen von selbständigen Handwerkern die Gründung von Handwerkskammern und Innungen, denen die Verwaltung

und Kontrolle der (handwerklichen) Lehrlingsausbildung – einschließlich des Prüfungswesens – übertragen wurde. Außerdem regelte diese Novelle das gesamte gewerbliche Lehrlingswesen grundsätzlich neu, zementierte damit allerdings auch eine lange anhaltende Bevorrechtigung des Handwerks in diesem Bereich gegenüber der Industrie, die sich damals an strengeren gesetzlichen Ausbildungsvorschriften (noch) nicht interessiert zeigte.

Während die Wiederbelebung der Organisationsrechte des Handwerks und seiner alten Form der Nachwuchserziehung als eine konservative Variante von Mittelstandspolitik bezeichnet werden kann, ist der Versuch, den zweiten Lernort „dualer“ Berufsausbildung, die sog. „Fortbildungsschule“, zu institutionalisieren, als liberale Form von Mittelstandspolitik einzuordnen. Fortbildungsschulen existierten in Deutschland seit dem 18. Jahrhundert, sowohl als allgemeine Erziehungsanstalten für die schulentlassene Jugend (sog. „Sonntagsschulen“) als auch als gewerbliche, insbesondere der Handwerker Ausbildung dienende Einrichtungen. Es waren indes keine erfolgreichen, meist privat unterhaltene Schulen, deren Bestand dauernder Gefährdung unterlag.³

Eine größere Dynamik entwickelte die Fortbildungsschulpolitik in den deutschen Staaten erst im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts, als infolge des rapiden Bevölkerungswachstums und der Verstädterung, besonders in den industriellen Ballungszonen, die Lücke in der sekundären Sozialisation – der nicht vorhandene Erziehungseinfluss des Staates zwischen Schulentlassung und Militärdienst – für die bürgerliche Gesellschaft zu einem nicht mehr ignorierbaren Massenproblem zu werden schien. Allerdings schlug der erste staatlich verantwortete Versuch, über eine *allgemeine*, dem Programm der Volksschule angepasste *Fortbildungsschule* erzieherischen, und das heißt eher politisch-ideologischen Einfluss auf die kleinstädtischen und proletarischen (männlichen) Jugendlichen auszuüben, ganz und gar fehl.⁴

2 Vgl. H. A. Winkler, *Mittelstand, Demokratie und Nationalsozialismus*, Köln 1972.

3 Vgl. S. Thyssen, *Die Berufsschule in Idee und Gestaltung*, Essen 1954.

4 Vgl. W.-D. Greinert, *Schule als Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen*, Hannover u.a. 1975, S.21ff.

Die etwa 1890 einsetzende kritische Auseinandersetzung mit diesem Versuch normativer Indoktrination und politischer Disziplinierung, der sich allzu offen als ein weiteres Instrument des Klassenkampfes zu erkennen gab, gipfelte um 1900 in dem Vorschlag des Münchener Stadtschulrates *Georg Kerschensteiner* (1854-1932), diese Schule in eine konsequent an der Berufsausbildung bzw. am künftigen Beruf des Jugendlichen orientierte Einrichtung umzuwandeln, wozu die 1897 erfolgte gesetzliche Neuordnung der handwerklichen Lehre eine reelle Chance bot. *Hier nun treffen wir auf die erste – und wohl auch bekannteste – Berührungsstelle von Reformpädagogik und Berufsbildung:* Die Person Kerschensteiner und seine reformpolitischen Aktivitäten sind eindeutig beiden „Bewegungen“ zuzurechnen. Als Hauptvertreter der „Arbeitsschulbewegung“ tritt er als bedeutender „Klassiker“ der Reformpädagogik hervor,⁵ als führender Kopf der Fortbildungsschul-Reformer („Vater der Berufsschule“) als einer der „Säulenheiligen“ der Berufsbildung.⁶

Die Idee Kerschensteiners, über eine staatlich geregelte Berufsausbildung – d.h. die Unterstützung zur Erlangung einer Erwerbschance – die Jugendlichen aus den unterbürgerlichen Schichten für den bürgerlichen Nationalstaat zu gewinnen – niedergelegt in seiner berühmten Preisschrift „Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend“ (1901) – markiert nicht nur den Weg in Richtung einer neuen Schule, der *Berufsschule* mit öffentlichem Bildungsauftrag; unter internationaler Perspektive handelt es sich dabei um eines der weltweit am meisten beachteten schulischen Reformkonzepte im 20. Jahrhundert.⁷

2. Die Produktionsschule als sozialistisches Gegenmodell zur Arbeitsschule – Annäherung an ein utopisches Erziehungsmodell

Der Reformpädagoge *Georg Kerschensteiner* nimmt sicherlich eine wichtige Position im Entfaltungprozess des modernen deutschen Bildungswesens ein. Was ihn auszeichnet ist sein erziehungspolitisches Grundprinzip: konsequent in seinem „Werk“ – und das bedeutet in Praxis und Theorie – an den Begriffen „Arbeit“ und „Beruf“ im Zusammenhang mit Bildung und Erziehung festgehalten zu haben, Bezugsnormen, die er für die allgemeine Schule wie für die Berufsausbildung als unumgängliche Zielperspektive begriff. Sein Konzept der „staatsbürgerlichen Erziehung“ über Berufsausbildung hat in diesem Zusammenhang zwar nachhaltige bildungs- und sozialpolitische Wirkungen erzielt, letztlich fußt es jedoch auf einem – eher religiös bzw. ständisch orientierten – vormodernen Berufs- und Sozialisations-Modell. Dieser Rückgriff begründete nun endgültig das Schisma zwischen zwei klassenspezifischen Formen der Vergesellschaftung der nachwachsenden Generation in Deutschland: Während für die bürgerliche und akademische Oberschicht („humanistische“) *Bildung* das Medium sein sollte, das sie gesellschaftsfähig macht, tritt an diese Stelle für die „handarbeitende Bevölkerung“ der *Beruf*.⁸ *John Dewey* (1859-1952), der überzeugte Demokrat, hatte die Kehrseite dieser Berufsschultheorie“ seines Freundes Kerschensteiner schnell erkannt und seinen ganzen Einfluss darangesetzt, die Einführung eines vom allgemeinen Schulwesen abgetrennten Berufsschulwesens nach deutschem Muster in den USA zu verhindern.⁹

In der erziehungswissenschaftlichen Literatur werden verbreitet die schulpolitischen Reformkonzepte Kerschensteiners, insbesondere sein Arbeitsschulkonzept, als eher affirmative, d.h.

5 Vgl. P. Gnonon, Arbeitsschule und Qualifikation. Arbeit und Schule im 19. Jahrhundert, Kerschensteiner und die heutigen Debatten zur beruflichen Qualifikation, Bern 1992.

6 Vgl. K. Geißler u.a. (Hg.), Von der Staatsbürgerlichen Erziehung zur politischen Bildung (1901-1991). 90 Jahre Preisschrift Georg Kerschensteiners, Berlin/Bonn 1992.

7 Vgl. K. Knoll, Dewey gegen Kerschensteiner. Der Streit um die Einführung der Fortbildungsschule in den USA, in: Pädagogische Rundschau 47(1993), S.131-145.; I. Mchitarjan, Die Rezeption der deutschen Reformpädagogik in Rußland (1900 -1917): Das Beispiel Georg Kerschensteiner, in: A. Pehnke u.a. (Hg.), Anregungen international verwirklichter Re-

formpädagogik. Traditionen, Bilanzen, Visionen, Frankfurt/M. u.a. 1999, S.571–597.

8 Vgl. G. Kerschensteiner, Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend: Gekrönte Preisschrift, Erfurt 1901.

9 Vgl. Knoll, a.a.O. (Anm. 7), S.135ff.

bürgerliche Variante der Integration von (praktischem) Arbeiten und (theoretischem) Lernen bezeichnet. Unter den weiteren reformpädagogischen Ansätzen, die auf eine Einbeziehung des praktischen Lernens in das erzieherische Curriculum abzielen – z.B. Landerziehungsheimbewegung, Waldorfpädagogik – kann die Variante der sozialistischen Erziehungsbewegung besonderes Interesse beanspruchen, die eine Art Gegenmodell zur Kerschensteinerschen Arbeitsschulpädagogik darstellt – wenn man so will: mit eher pädagogisch-emanzipatorischer Grundierung. Die *Produktionsschule* steht für die sozialistische Variante der Verbindung von Arbeiten und Lernen.¹⁰ Sie reflektiert den expandierenden industriellen Arbeitstypus, während der Verweis auf den handwerklichen Arbeitstypus für die Arbeitsschule Kerschensteiners charakteristisch erscheinen soll. Diese etwas schlichte Differenzierung ist nicht unproblematisch wie ein kurzer Abriss der historischen Entwicklung des Produktionsschulgedankens zeigt.

Für (reform-)pädagogisches Bewusstsein gilt *Karl Marx* als Urheber der Idee einer Verbindung von Arbeiten und Lernen. Als oberstes Ziel sozialistischer Erziehung definiert er „das total entwickelte Individuum“, das in der kommunistischen Gesellschaft verschiedene Aufgaben wahrnehmen sollte, im Unterschied zum „Teilindividuum“ der kapitalistischen Gesellschaft, das lediglich Träger einer gesellschaftlichen Teilfunktion ist. Als Dreh- und Angelpunkt sozialistischer Erziehung definiert er unter diesem Gesichtspunkt das „praktische Lernen“, und zwar als Kombination von „produktiver Arbeit“ und „polytechnischer Erziehung“. In der Anthropologie von *Karl Marx* ist der Arbeit, genauer der „produktiven“ Arbeit, eine zentrale Stellung zugewiesen: mit ihrem Vollzug entwirft sich der Mensch sowohl als Individuum wie auch als Gattungswesen. Eine explizit pädagogische Funktion erhält produktive Arbeit indes erst mit dem Hinzutreten der „polytechnischen Erziehung“, welche die „allgemeinen Prinzipien aller Produktionsprozesse vermittelt und gleichzeitig das Kind und die junge Person einweiht in den praktischen Gebrauch und die Handhabung der elementaren Instrumente aller

Arbeitszweige“. In Bezug auf die Umsetzung dieser Idee spricht Marx in den „Instruktionen für die Delegierten des ersten Kongresses der Internationale“ (1866) von „polytechnischen Schulen“, deren Kosten „teilweise durch den Verkauf ihrer Produkte gedeckt werden“ sollen.¹¹

Der Berufspädagoge zögert, aus derartig bruchstückhaften Anmerkungen und den spärlichen Hinweisen von Marx zu Erziehung und Schule im „Kapital“ oder in den sog. „Randglossen“ zum Gothaer Programm (1875) den ersten Umriss eines *Produktionsschul-Konzeptes* erkennen zu können. Es dürfte daher auch kaum zufällig sein, dass in den relativ umfangreichen schriftlichen Äußerungen von Erziehungstheoretikern der deutschen Sozialdemokratie die von Marx nur schwach vorgezeichneten Grundlinien einer produktiven Arbeitspädagogik sich schon bis zur Unkenntlichkeit verwischt zeigen, ja zu „verbalradikaler Schlagwortseligkeit verkommen“ erscheinen.¹²

Größere Beachtung wurde dagegen dem sozialistischen Arbeitsschulmodell des sowjetischen Pädagogen *Pavel Petrovic Blonskij* (1844-1941) zuteil, das dieser für das nachrevolutionäre Russland entworfen hatte.¹³ Sein berühmtes Buch „*Trudovaja Škola*“ (= Arbeitsschule) – von *H. M. Baege* unglücklich mit „Produktionsschule“ übersetzt – gab nicht nur der sowjetischen Pädagogik vor Stalin wesentliche Impulse, auch in der deutschen reformpädagogischen Diskussion erregte es – vor allem wegen seiner radikalen pädagogischen Position – nicht unerhebliches Aufsehen.¹⁴

11 Vgl. W. Keim, Praktisch-berufliches Lernen als Teil der Allgemeinbildung – Eine historisch-systematische Studie, in: F. Edding u.a. (Hg.), *Praktisches Lernen in der Hibernia-Pädagogik*, Stuttgart 1985, S.223-278, Zitat S.257.

12 N. Schwarte, Schulpolitik und Pädagogik der deutschen Sozialdemokratie an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert, Köln/Wien 1980, S.290; vgl. Keim, a.a.O. (Anm. 11), S.258.

13 Vgl. H. E. Wittig, Leben und Werk des frühsowjetischen Reformpädagogen und Bildungspolitikers *Pavel P. Blonskij*, in: U. Klemm/A. K. Treml (Hg.), *Apropos Lernen: alternative Entwürfe und Perspektiven zur Staatsschulpädagogik*, München 1989, S.181-198.

14 Vgl. H. E. Wittig (Hg.), *P. P. Blonskij: Die Arbeitsschule*, Paderborn 1973.

10 Vgl. K. Dern, *Der Produktionsschulgedanke der „Entschiedenen Schulreformer“*, Diss. phil., Gießen 1926.

Blonskij ging es letztlich um die Einführung der nachwachsenden Generation „in die Beherrschung der modernen industriellen Kultur“¹⁵, die er als den eigentlichen Träger des gesellschaftlichen Fortschrittes begreift. Ganz im Sinne von Karl Marx setzt er dabei auf „Polytechnik“ – im Sinne von Durchdringung der Logik industrieller Produktion – und auf „produktive Arbeit“ – im Sinne der Beherrschung ihrer Techniken der Handhabung. Blonskij schlägt eine gestufte Lernorganisation vor, die für das Kind mit der Arbeit im Spiel beginnt, in schulischen Arbeitsgemeinschaften ab dem siebten Lebensjahr fortgeführt wird und mit der Eingliederung der Jugendlichen in den industriellen Arbeitsprozess durch Besuch einer direkt in der Fabrik verankerten „Industrieschule“, die als „Produktionsschule“ interpretiert werden kann, ihren Abschluss findet. Obwohl Blonskij diese Gliederung entwicklungspsychologisch begründet, hält er auf Distanz zu amerikanischen und europäischen Pädagogen und legitimiert sein Konzept eher vom wachsenden Erleben und Verstehen des Produktionsprozesses her, ein praktisches Lernen, das vorzugsweise im Kollektiv bzw. in der Arbeitsgemeinschaft seine Vervollendung findet.

Auch Blonskij's radikales Modell einer Arbeitspädagogik ist Programm geblieben; seine enge Verbindung von Fabrik und Schule hat ihm dafür bei den konservativen Pädagogen den Vorwurf eines Befürworters von Kinderarbeit eingetragen. Doch seine Bedeutung dürfte sehr wohl in der zentralen originär reformpädagogischen Absicht liegen, die „alte Schule“ des 19. Jahrhunderts von Grund auf zu erneuern, und zwar ohne auf vergangenheitsfixierte Lernformen wie das handwerkliche Sozialisationsmodell zurückzugreifen. Dies allerdings begleitet von einer heute nicht mehr nachvollziehbaren Technik- und Fortschrittsgläubigkeit.

Eher im Gegensatz zum radikal sozialistischen Erziehungs- und Schulmodell Blonskij's entwickelte sich in Deutschland im Vorfeld der „Reichsschulkonferenz“ (1920) ein ganz eigenes, unseres Erachtens: typisch deutsches *Produktionsschulmodell*. Ähnlich wie das hundert Jahre früher entstandene neuhumanistische Er-

ziehungdenken entstand seine Konzeption in der strikten Absetzung von revolutionären Ideen und Intentionen, orientiert an der Idee eines sog. „utopischen Sozialismus“, dessen entscheidende Überzeugung darin bestand, im Hinblick auf notwendige gesellschaftliche Reformen *zuerst den Menschen und dann die politischen Verhältnisse ändern zu müssen*.¹⁶

In dem durch Abspaltung vom Philologenverband entstandenen *Bund Entschiedener Schulreformer* – sicherlich die progressivste Lehrervereinigung der Weimarer Zeit – waren (zumal nach seiner Öffnung auch für nicht-akademisch ausgebildete Lehrer) zwar vielfältige reformerische Ideen und Interessen versammelt, unter seinem führenden Kopf *Paul Oestreich* (1878-1959) konnte man sich jedoch auf das umfassende Reformkonzept einer „Elastischen Einheitsschule“ als „Lebens- und Produktionsschule“ einigen, das dann verbreitet als das „sozialistische“ Gegenmodell zur Arbeitsschule Kerschenssteiners verstanden wurde. *Franz Hilker* (1881-1969), einer der Wortführer des Bundes, umreißt die neue Schulidee 1924 wie folgt:

„Die Produktionsschule führt ihren Namen von der produktiven Arbeit, die hier in dreifachem Sinne geleistet wird. Die Schule ... soll produktiv sein sowohl im pädagogischen Sinne, in der Herausformung aller gesunden, d.h. persönlichkeits- und gesellschaftsfördernden individuellen Anlagen, als auch in methodischer Hinsicht durch die besondere Wertschätzung und Entwicklung der schaffenden Kräfte ... , wie endlich in der sozialen Einstellung, indem sie den jungen Menschen von klein auf an seine gesellschaftlichen Aufgaben gewöhnt durch nutzbringende Leistungen, die seiner Lebensstufe und seiner Begabung angemessen sind.“¹⁷

Die *Produktionsschule* war von den Protagonisten der Entschiedenen Schulreformer als eine Enklave gedacht, in der es möglich sein sollte, eine gerechte Gesellschaft aufzubauen – „als Stätte, in der die neue Gesellschaft immer von

16 W.-D. Greinert, *Realistische Bildung in Deutschland. Ihre Geschichte und ihre aktuelle Bedeutung*, Baltmannsweiler 2003, S.3.

17 F. Hilker, *Der Produktionsschulgedanke*, in: P. Oestreich, *Die Produktionsschule als Nothaus und Neubau*, Berlin 1924, S.29-40, Zitat S.33.

15 Blonskij, zit. n. Wittig, a.a.O. (Anm. 14), S.21; vgl. Keim, a.a.O. (Anm. 11), S.261f.

neuem geboren wird“¹⁸. Diese sollte in alle Lebensbereiche hineinwirken, so dass das ganze Volk, schließlich die gesamte Menschheit, sich in einer harmonischen Gemeinschaft zusammenfinden würde. In derartigen Aussagen spiegelt sich klar die von Oestreich postulierte bewusste Utopie, die er als einen notwendigen Bestandteil pädagogischen Denkens begriff. Natürlich stellte er sich auch die Frage, ob Erziehung das leisten könne. Der Umstand, dass er sich dafür entschied, trotz aller Zweifel an seinem radikalen Konzept festzuhalten, verhinderte jedoch in der Folgezeit selbst eine nur ansatzweise praktische Umsetzung seiner Ideen.¹⁹ Oestreich widersetzte sich explizit – angesichts der bildungspolitischen Situation in der Weimarer Zeit verständlich – jeder Erprobung seines als Produktionsschule bezeichneten Einheitsschulmodells, weil er fürchtete, dass es dadurch nur verwässert werden würde.²⁰

Doch in Wahrheit wurde die Erprobung der Produktionsschulidee des Bundes in der gesellschaftlichen und pädagogischen Wirklichkeit durch einen ganz anderen grundlegenden Mangel verhindert. Durchforscht man kritisch die einschlägige umfangreiche Literatur, so kann man über den ideologischen Überbau, die Produktionsschul-Idee, nahezu unübersehbare Mengen von Äußerungen – auch beträchtlich heterogener Art – zusammentragen, über die konkrete Gestaltung der Schule findet sich dagegen fast nichts. Einige der wenigen Hinweise finden wir wieder bei Franz Hilker:

„Die Produktionsschule liegt am Rande der Siedlung, von Garten, Feld und Spielplatz umgeben. Sie besteht aus einfachen Gebäuden, die Unterrichtssäle, Werkstätten, Wirtschaftsräume und Stallungen enthalten. In dieser Umgebung verbringen die Kinder nicht nur die Stunden des

Vormittags, sondern den größten Teil des Tages bis zum späten Nachmittag, arbeitend, spielend und ruhend“.²¹

Eine trennscharfe Abgrenzung des Produktionsschulkonzeptes der Entschiedenen Schulreformer von der Arbeitsschule Kerschensteiners und Blonskijs ist von Seiten der Protagonisten des Bundes nie erfolgt, so dass sich bezüglich der Produktionsschulidee des Bundes eine Vielzahl von schwärmerischen, romantischen und idealistischen Vorstellungen finden lassen, die nur eines gemeinsam haben: ihre nahezu unendliche Ferne von der Arbeitswelt des 20. Jahrhunderts. Wenn beispielsweise *Anna Siemsen* (1882-1951) ihre Vorstellungen von der „normalen Form“ der Produktionsschule als „kleinen landwirtschaftlichen Betrieb (Schulgarten) mit angegliederten Werkstätten“ konkretisiert²² und *Olga Essig* (1884-1965) „das Bildungsproblem im modernen Berufsleben“ im Rückgriff auf „Wilhelm Meisters Lehr- und Wanderjahre“ zu deuten versucht,²³ dann muss sich der Berufspädagoge einfach fragen, wie auf der Grundlage derart sozialromantischer Vorstellungen die Erziehungsprobleme einer Industriegesellschaft wenigstens reflektiert, wenn schon nicht gelöst werden könnten.

Verglichen mit den handfesten arbeitspädagogischen Konzepten Kerschensteiners und auch Blonskijs kann man das Produktionsschulkonzept Oestreichs und der Entschiedenen Schulreformer lediglich als vage Idee einstufen. Oestreich und seine Mitkämpfer setzten – ganz im Sinne des utopischen Sozialismus – nicht auf Klassenkampf und Revolution, sie glaubten vielmehr an die Möglichkeit der Schaffung eines „neuen Menschen“ durch eine „neue Erziehung“, der Träger einer besseren Gesellschaft sein könnte, in der das Privateigentum vergesellschaftet und eine Arbeitspflicht für jeden gesunden Erwachsenen bestehen sollte. Dies vermittelt den Eindruck, dass Oestreich und seine Mitstreiter die „neue Gesellschaft“ weniger als Ziel, sondern eher als Voraussetzung für die

18 S. Kawerau, Die Produktionsschule in der Gesellschaft und Wirtschaft, in: Oestreich, Die Produktionsschule, a.a.O. (Anm. 17), S.176-187, Zitat S.180.

19 Vgl. W. Böhm, Kulturpolitik und Pädagogik Paul Oestreichs, Bad Heilbrunn 1973, S.224ff.

20 Zum Problem von Versuchsschulen bei Oestreich: vgl. ebd., S.147ff.; über die Frage von Realismus und Utopie schulreformerischen Denkens ist es bereits in der Weimarer Zeit zu einer interessanten Kontroverse zwischen Theodor Litt und Paul Oestreich gekommen, vgl. Die Neue Erziehung 6(1924), S.369-378.

21 Hilker, a.a.O. (Anm. 17), S.37f.

22 A. Siemsen, Möglichkeiten der Linienführung in Grundschule und Aufbau, in: P. Oestreich (Hg.), Zur Produktionsschule (Entschiedene Schulreform III), Berlin 1921, S.15-18, Zitat S.15.

23 O. Essig, Beruf und Menschentum, Berlin 1924, S.7f.

Realisierung ihrer „neuen Schule“ erwarteten, eine zutiefst unpolitische Einstellung. Daraus erwächst auch folgerichtig das praktisch unkonkrete Produktionsschulkonzept der Entschiedenen Schulreformer; es trägt – sieht man genauer hin – mehr den Stempel der pädagogischen Tradition als den des sozialistischen Fortschritts.²⁴ Es ist wohl kaum ein Zufall, dass der Tagungsband der Entschiedenen Schulreformer von 1921 „*Georg Kerschensteiner, dem Wegkundigen, in Dankbarkeit*“ gewidmet ist.²⁵

Die grundsätzliche pädagogische Zielperspektive der Entschiedenen Schulreformer ist die *Erziehung bzw. die Bildung des Subjekts*. So wird die „Totalität [der] Persönlichkeit in der Totalität der Gesellschaft“ von Oestreich als oberstes Leitziel definiert, also das Ideal eines schöpferischen, seiner Begabung gemäß vollständig entwickelten, gleichwohl auch gemeinschaftsfähigen Menschen, der laut Oestreich seine vornehmliche Aufgabe vor allem darin sehen soll, die „Widermenschlichkeit“ der technischen Zivilisation zu überwinden.²⁶

Es ging Oestreich und den Entschiedenen Schulreformern also nicht um Polytechnik im Verständnis von Marx und Blonskij, nicht um rationale Durchdringung und Beherrschung von Technik und industrieller Produktion, es ging ihnen vielmehr um die pädagogische Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen, kurz: um das „Fähigmachen zu aktiver Lebensgestaltung“²⁷. So soll zwar produziert werden in der von Oestreich und vom Bund propagierten Einheitsschule, aber gewissermaßen nur unter strikt pädagogischer Perspektive. Ziel ist nicht die Qualifizierung für einen Erwerbsberuf – laut Oestreichs reichlich abfälliger Bemerkung handelt es sich dabei lediglich um „Handwerksler-

nen“ und „Berufsbildungsverfahren“. Praktische Arbeit auf der Schulfarm, in Werkstätten und im Haushalt dient in der „elastischen Einheits-, Lebens- und Produktionsschule“ in erster Linie der körperlichen Ertüchtigung, der Entwicklung „leib-seelisch-geistiger Einheit“ und der „Gemeinschaftsbildung“.²⁸

3. Die Produktionsschule aus berufspädagogischer Sicht – ein realitätshaltiges Gegenprogramm

Der Begriff und die Institution „Produktionsschule“ spielen auch in der Berufsbildung eine gewichtige Rolle, indes nicht als Signaturen speziell arbeitsorientierter oder praktischer Pädagogik, sondern als lange bekannte Konzepte erfolgreicher Erwerbsqualifizierung. Sowohl in historischer Perspektive wie aus aktueller Sicht ergibt sich daher für die Produktionsschulidee ein ganz anderes Tableau als das im vorausgegangenen Kapitel skizzierte. Zum ersten – so das Ergebnis der historischen Berufsbildungsforschung – ist die Idee der Kombination von Erziehung und produktiver Arbeit nicht sozialistischen Ursprungs, sie hat ganz eindeutig eine bürgerlich-gewerbliche Wurzel; und entstanden ist sie weder in Deutschland noch in der Sowjetunion, sondern im Frankreich des 18. Jahrhunderts.

Im Jahre 1788 gründete der Herzog *Francois-Alexandre Frédéric de La Rochefoucauld-Liancourt* (1747-1827) eine *École des métiers*, eine Militärwaisenschule auf seiner Domäne, in der die Soldatensöhne und Waisen seines Dragonerregiments von Invaliden seiner Truppe militärisch erzogen und theoretisch in den Elementarfächern unterrichtet wurden. Zugleich erhielten sie eine berufliche Ausbildung durch die Handwerksmeister seines Regiments. Nach Rückkehr aus dem zehnjährigen Exil in England gelang es dem Herzog, *Napoleon Bonaparte* von der Notwendigkeit einer technischen Ausbildung auf der mittleren Qualifikationsebene zu überzeugen, um den industriellen Fortschritt im Lande zielstrebig zu unterstützen und einen Ersatz für die traditionelle handwerkliche Meisterlehre zu finden, welche die Revolutionäre mitsamt der zugehörigen Zunftorganisationen

24 Vgl. Dern, a.a.O. (Anm. 10), S.37ff.; Keim, a.a.O. (Anm. 11), S.264; M. Kipp, Produktionsschule – über die neuerliche Faszination und Wirksamkeit einer alt-europäisch-pädagogischen Idee in Deutschland, in: U. Buchmann u.a. (Hg.), Lesebuch für Querdenker, Frankfurt/M. 2006, S.133-155, hier: S.136.

25 P. Oestreich, Die elastische Einheitsschule: Lebens- und Produktionsschule, Berlin 1921, S.3 (unpag.).

26 Vgl. Böhm, a.a.O. (Anm. 19), S.179ff.; Oestreich-Zitat in: P. Oestreich, Die Schule zur Volkskultur, München/Leipzig 1923, S.160.

27 Oestreich-Zitat, in: Hilker, a.a.O. (Anm. 17), S.40.

28 Vgl. ebd., S.32ff.

rigoros beseitigt hatten. Der Herzog konnte mit seiner Idee einen historisch zu nennenden Erfolg verbuchen: Mit Datum vom 25. Februar 1803 ordnete Napoleon an, dass in Compiègne eine *École des arts et métiers* gegründet werden solle, in der *sous-officiers pour l'industrie, contre-maîtres pour les manufactures* und *chefs d'ateliers* ausgebildet werden sollten.²⁹ *Damit war die erste staatliche gewerblich-technische Produktionsschule aus der Taufe gehoben.*

1806 verlagerte man diese Schule nach *Châlons-sur-Marne*, da man hier die Möglichkeit hatte, eine komplette Maschinenfabrik mit den entsprechenden Werkstätten einzurichten. 1815 und 1843 nahmen gleichartige Ausbildungsstätten in *Angers* und in *Aix-en-Provence* ihre Arbeit auf. Die drei Schulen, die heute noch als Ingenieur-Eliteschulen existieren, waren für je 300 Schüler eingerichtet, das Mindestalter der jährlich neu aufzunehmenden Schüler war auf 14 Jahre festgelegt; die gesamte Ausbildung dauerte drei Jahre. Jede Schule hatte neben den üblichen Unterrichtsräumen vier sog. „Ateliers“ (Modellwerkstatt, Schmiede, Gießerei und Maschinenschlosserwerkstatt, später noch eine Ziselierwerkstatt), die mit Dampfmaschinen ausgestattet waren. Ausgebildet wurde in den Berufen Gießer, Dreher, Bau- und Kunsttischler, insbesondere für die staatlichen Manufakturen.

Die Schüler arbeiteten täglich sieben Stunden in den Werkstätten und fünfeneinhalb Stunden in den Klassenräumen und Zeichensälen. In den spezialisierten Werkstätten herrschten zwar immer noch handwerkliche Produktionstechniken und eine entsprechende Arbeitsorganisation vor, der parallel stattfindende berufstheoretische Unterricht umfasste dagegen schon Modernes: Darstellende Geometrie, Zeichnen und das Lesen von Maschinenplänen. Dazu wurden die Prinzipien der Mechanik gelehrt. Die Produktion folgte gleichfalls dem handwerklichen Auftragsprinzip. Bis in die 40er Jahre des 19. Jahrhunderts herrschte die Fertigung von „Einzelstücken auf Bestellung“ vor (z.B. Möbel, Stadt- und Kirchturmuhren, Bronzeapplikationen). Ansätze einer Serienfertigung konnte nur die Stellma-

cherei realisieren: sie baute Pack- und Kastenwagen für die Armee.³⁰

Die erheblichen Kosten, die für die als Internatsschulen konzipierten „Kunstgewerbeschulen“ entstanden, wurden zum Teil durch Schulgeld, vor allem aber durch den Verkauf der in den Werkstätten gefertigten Produkte gedeckt. So waren die Schulen in der Lage, im Jahre 1851 etwa 40 Prozent aller benötigten Finanzmittel zu erwirtschaften.³¹ Es ist uns nicht bekannt, ob *Karl Marx* von diesen Schulen genauere Kenntnis hatte, unwahrscheinlich ist es jedenfalls nicht, da er die französischen Verhältnisse sehr genau beobachtete.

Das Konzept einer „von der Produktion getrennten, jedoch nicht produktionsfremden, systematischen, nach pädagogischen Gesichtspunkten geordneten praktischen Berufsausbildung“,³² die Entstehung des ersten „didaktischen“ modernen Berufsausbildungsmodells in Europa, ist das Ergebnis eines höchst komplexen historischen Prozesses. Wirtschaftshistorisch nahm die Idee erste Gestalt an der Schwelle der Industrialisierung in Frankreich an, entwickelte sich indes im 19. Jahrhundert zu einem europäischen Ereignis: in Preußen, Bayern, Österreich, Russland und der Schweiz kam es zu Fachschulgründungen nach diesem Muster. Die Produktionsschule kann also als ein sehr erfolgreiches *Instrument der Gewerbeförderung* in der ersten Industriellen Revolution beschrieben werden.³³

In seiner Entstehungsphase wurde dieses Modell der Erwerbsqualifizierung aber auch stark beeinflusst von den humanistischen Idealen und dem naturwissenschaftlichen Weltbild der Aufklärung. Die Idee einer planmäßigen Erziehung des Menschen zu „gemeinnütziger Brauchbarkeit“ und zur „Industriosität“, wie sie in Deutschland beispielsweise die Philanthropen in die Praxis umgesetzt hatten, bildete ebenso eine Orientierungsgrundlage des Produktions-

30 Vgl. ebd., S.48.

31 Vgl. W.-D. Greinert/J. Meyser, Lernchancen in Produktionsschulen, in: B. Bonz (Hg.), *Didaktik der Berufsbildung*, Stuttgart 1996, S.132-143, hier S.33.

32 G. Grüner, Modell Iserlohn – zur Entwicklung und Bedeutung beruflicher Vollzeitschulen, in: *Die berufsbildende Schule* 29(1977), S.724-734, Zitat S.730.

33 Vgl. W.-D. Greinert, *Berufliche Breitenausbildung in Europa*, Luxemburg 2005, S.48ff.

29 Vgl. J. Meyser, Die berufspädagogische Genese des Produktionsschulprinzips. Von den Ursprüngen im 18. Jahrhundert zur aktuellen Situation, Frankfurt/M. 1996.

schulgedankens wie die damals schon seit längerem bestehenden französischen höheren technischen Schulen, die *École Polytechnique* und die Ingenieurschulen, die sich in ihrem Programm schon ganz dem naturwissenschaftlich-technischen Fortschritt verschrieben hatten.

Das berufspädagogische „Konzept Produktionsschule“ hat bis heute seine Aktualität bewahren können. Wir finden beispielsweise verschiedene Varianten dieser Schule in den Entwicklungs- und Schwellenländern, wo sie in etwa die gleiche Funktion erfüllen wie im Europa des 19. Jahrhunderts.³⁴ Der Orden der *Salesianer* unterhält weltweit über 300 handwerkliche und landwirtschaftliche Ausbildungsstätten, die praktisch dem Produktionsschulprinzip folgen.³⁵ Zahlreiche westliche Industriebetriebe haben aus Kostengründen ihre Berufsausbildung produktionsorientiert organisiert. *Dänemark* hat ein flächendeckendes System von Produktionsschulen eingerichtet, um Schulabbrecher und sozial gefährdete Jugendliche in den Arbeits- und/oder Ausbildungsprozess eingliedern zu können,³⁶ ein sozial-pädagogisches Konzept, das seit den 1990er Jahren auch in anderen europäischen Ländern vereinzelt Anwendung findet.³⁷ In der Bundesrepublik haben einige *Waldorfschulen* durch produktionsorientiertes Lernen ihr Programm erweitert; die konsequenteste Realisierung einer kombinierten Arbeits- und Produktionsschule bietet in der Bundesrepublik eine den Waldorfschulen geschwisterlich verbundene, in Konzeption wie Praxis in der pädagogischen Menschenkunde *Rudolf Steiners* verankerte „Gesamtschule eigener Art“, die *Hibernia-Schule in Wanne-Eickel*, ein einsamer Leuchtturm in-

novativer Schulorganisation im Deutschland des 20. Jahrhunderts.³⁸

Die staatlich anerkannte Privatschule wird von etwa 1200 Kindern und Jugendlichen im Alter von vier bis zwanzig Jahren besucht; sie umfasst einen dreijährigen Kindergarten sowie eine in Unterstufe (1. bis 6. Schuljahr), Mittelstufe (7. bis 10. Schuljahr) und Oberstufe (11. bis 14. Schuljahr) gegliederte Gesamtschule. Die *Hibernia-Schule* ist ein

„Komplex von Werkstätten, in denen wirtschaftlich produziert und mit Wirtschaftsbetrieben der benachbarten Region zusammengearbeitet wird. Sie ist auch eine Stätte vielfältiger künstlerischer Betätigung, in der gemalt und gebildhauert, Theaterstücke gespielt, Chor- und Orchesterwerke aufgeführt werden. Sie ist schließlich eine Lebensgemeinschaft, an der die Eltern genauso beteiligt sind wie ihre Kinder und deren Einrichtungen von den Lehrern, Eltern und älteren Schülern gemeinsam getragen und betrieben werden.“³⁹

Die *Hibernia-Schule* vermittelt ihren Schülern also eine allseitige Bildung vor allem durch die innige Verbindung von Arbeiten und Lernen in einer dem Lebensalter angemessenen Weise. Sie kennt kein Sitzenbleiber-Elend, fördert durch eine geschickt gestufte praktische Ausbildung vielmehr ihre Schüler so, dass *alle* im 12. Schuljahr in einem anerkannten Facharbeiterberuf einen geprüften Abschluss, zwei Drittel von ihnen im Anschluss daran noch die Hochschulreife erlangen.

Die *Hibernia-Schule* ist ohne Zweifel die späte Weiterentwicklung eines spezifischen reformpädagogischen Konzeptes: Ihre pädagogische Konzeption folgt dem Ideengut eines Reformpädagogen, organisatorisch ist sie eine Einheitsschule, und mit ihrer Einbeziehung der praktisch-beruflichen Bildung kommt sie dem seit *Pestalozzi* oft und eifrig verkündeten, doch kaum irgendwo realisierten Idealmodell der Erziehung – *Bildung von Kopf, Herz und Hand* – sehr nahe. Man kann sich vorstellen, dass in dieser „anderen Schule“ (Fintelmann) Paul

34 Vgl. W.-D. Greinert/G. Wiemann, Produktionsschulprinzip und Berufsbildungshilfe, Baden-Baden 1993².

35 Vgl. K. Oerder, Produktionsschulen der *Salesianer* Don Boscos in Afrika, Asien und Lateinamerika, in: Arbeitsgemeinschaft Produktionsschule. Produktionsschulprinzip im internationalen Vergleich, Alsbach 1992, S.126-137.

36 Vgl. W. Wirsich, Produktionsschulen in Dänemark. Ein Beispiel: Die „Produktionsschule Brusgaard“ in Randers, in: Arbeitsgemeinschaft Produktionsschule, a.a.O. (Anm. 35), S.138-151.

37 Vgl. Kipp, Produktionsschule, a.a.O. (Anm. 24), S.141.

38 Vgl. F. Edding, Praktisches Lernen in der *Hibernia-Pädagogik*, Stuttgart 1985; K. J. Fintelmann, *Hibernia – Modell einer anderen Schule*, Stuttgart 1990.

39 Fintelmann, a.a.O. (Anm. 38), S.13.

Oestreich und die Entschiedensten Schulreformer ihr Modell der „Produktionsschule“ als verwirklicht sehen könnten. Doch es gibt einen wesentlichen Unterschied zwischen ihrer reformpädagogisch inspirierten Idee und der heute vorfindlichen Realform *Hibernia*: die Rolle und Funktion der Berufsausbildung. Der kritische Vergleich zeigt eines deutlich, nämlich dass die Idee der Produktionsschule leer bleibt ohne ein Bekenntnis zur Erwerbsqualifizierung.

4. Berufsausbildung und Berufsschule – reformpädagogische Perspektiven und die ausbildungspolitische Realität

Seine moderne Ausprägung erhielt das Duale System der Berufsausbildung in Deutschland erst in der Epoche des entwickelten Industrialismus. Während in der skizzierten Protophase ganz eindeutig das ständische Modell der handwerklichen Berufserziehung den Orientierungsrahmen für Legitimation, Rechtsstruktur und Didaktik seiner Neueinrichtung abgab, bestimmte in der nächsten Entwicklungsphase – etwa von 1920 bis 1975 – die (Groß)Industrie sowohl ausbildungstechnisch konzeptionell wie politisch die weitere Konsolidierung des dualen Qualifizierungsmodells.⁴⁰

Nicht mehr der „tüchtige Geselle“ bildete fortan das Leitbild des „deutschen Systems“ der Erwerbsqualifizierung, sondern der „Facharbeiter“ bzw. die „Fachkraft“. Dabei konstituierte sich das Prinzip Facharbeit gewissermaßen aus modernen und traditionellen Elementen. Als modern zu werten ist die von der Industrie nach dem Vorbild der „wissenschaftlichen Betriebsführung“ konzipierte neuartige Ausbildungspraxis – mit Lehrwerkstatt, Werkschule, systematischer Lehrgangsausbildung, psychotechnischen Auswahlverfahren und bedarfsgerecht konstruierten und geordneten Ausbildungsberufen –, als traditional können die Beibehaltung der Berufsförmigkeit der Ausbildung und ihre korporatistisch – über das Kammersystem – organisierte Selbstverwaltung gelten.⁴¹

Für die Berufsschule markieren die Weimarer Jahre bis 1933 eher eine von gegensätzlichen Tendenzen bestimmte Transformationsphase als eine Reformphase.⁴² Einerseits hatte die Novemberrevolution eine Konzeption von Berufserziehung als Perspektive hervorgebracht, die der schulischen Seite Legitimität dadurch verschaffte, dass diese sich auf die Ergänzung der – handwerklichen, industriellen und auch kaufmännischen – Lehre konzentrieren sollte. Wenngleich auf der „Reichsschulkonferenz“ 1920 die „neue Berufsschule“ bestenfalls als Vision beschworen wurde, herrschte über ihre neue Funktion über alle Interessengruppen hinweg doch Einigkeit: Die Berufsschule sollte durch Ergänzung und Vertiefung der beruflichen Ausbildung ihrer Schüler deren leistungsorientierte Teilnahme am Arbeitsleben der Gesellschaft fördern. Der *moderne Beruf als soziales Tauschmuster im Industrialismus* – und nicht mehr mittelständische Berufsidentität und Staats-treue – sollten vorzugsweise den berufspädagogisch-didaktischen Kern des neuen Schulkonzeptes bilden.

Aus ihrer kritischen Perspektive interessierte die Entschiedensten Schulreformer die Berufsschule in erster Linie als „Reformfall“. Nach Einschätzung von *Olga Essig* war die

„Synthese von Lernschule, Schulbürokratie und privatwirtschaftlichem Egoismus zum heutigen Berufsschulsystem erstarrt. Seine fundamentalsten Fehler liegen in der mangelnden Anpassung an die Gebote unseres Maschinenzeitalters hinsichtlich seiner technologischen, sozialen und psychologischen Anforderungen, in mangelnder Objektivität seines Lehrgutes gegenüber dem Kampf alter und neuer Wirtschaftsformen und -theorien und in der Beschränkungen seines Bildungszieles auf ein nur fachliches Teilmenschentum“.⁴³

Der Bund hatte der Berufsschule folglich in seinem inhaltlich als Produktionsschule gedachten Einheitsschulkonzept in der „Oberstufe“ (11. bis 13. Schuljahr) eine wichtige Rolle zuge-dacht, die sich stark an das von Kerschensteiner

40 Vgl. W.-D. Greinert, Das „deutsche System“ der Berufsausbildung. Tradition, Organisation, Funktion, Baden-Baden 1998³.

41 Ebd., S.58ff.

42 Vgl. F. Schütte, Berufserziehung zwischen Revolution und Nationalsozialismus, Weinheim 1992, S.13.

43 O. Essig, Im Kampf um die Berufsschule, Berlin 1924, S.11.

schon 1914 vorgestellte Modell eines „theoretischen“ (Gymnasium) und eines „praktischen“ (Berufsschul-)Zweiges in der Sekundarstufe II anlehnte.⁴⁴ Die Berufsschule war dabei als „Glied der Produktionsschule“ gedacht, nicht aber als ihre singuläre Ausprägung.⁴⁵ Doch abweichend von Kerschensteiners Idee bedeutete diese Positionszuweisung die Unterstellung der Berufsschule unter den Primat der allgemeinen Bildung, keinesfalls wurde umgekehrt damit ein berufliches Bildungskonzept in die elastische Einheitsschule projiziert.

Das nachhaltige Interesse nicht nur des Bundes Entschiederer Schulreformer, sondern beispielsweise auch des Jenenser Pädagogen *Peter Petersen* (1884-1952) an der Berufsschule äußerte sich in zahlreichen Aufsätzen in Zeitschriften und Sammelwerken, vor allem aber in speziellen Tagungen, die sich mit dem Thema Berufsbildung auseinandersetzten. Da in diesem umfangmäßig begrenzten Beitrag nicht die Gesamtheit der entsprechenden Literatur dargestellt werden kann, beschränken wir unsere Analyse auf zwei repräsentative Sammelbände zur Berufsschulfrage, in denen zahlreiche Stimmen der „Reformpädagogischen Bewegung“ zu Wort kommen konnten. – 1925 erschien, herausgegeben von *Peter Petersen* und *Waldemar Zimmermann*, der Band „Die Aufgaben des neuen Berufsschulwesens und die Berufsschulgemeinde“. Die enthaltenen Beiträge behandeln vor allem sozialpolitische Gesichtspunkte und „die eigentümliche seelische Lage unserer Jugendlichen, um die ungeheure Bedeutung der *erzieherischen* Seite des neuen Berufsschulwesens stärker zur Geltung zu bringen, als es leider gemeinhin der Fall ist“ – so im Vorwort des Buches. Der Schwerpunkt liegt also – wie der Untertitel auch schon deutlich macht – auf Jugendkunde und sozialer Politik.

Konkrete Vorstellungen und Forderungen zur Gestaltung der neuen Berufsschule enthalten nur die letzten beiden Beiträge, von denen der von *Peter Petersen* aufgrund seiner speziellen Perspektive als der typischere, weil für spä-

ter politisch folgenreichere gelten kann. Petersens Programm für die weitere Entwicklung der Berufsschule gibt sich in dieser seiner ersten Stellungnahme zum noch unentwickelten Berufsschulwesen erstaunlich konkret und kritisch. So reflektiert seine erste Forderung die Funktion der Berufsschule und definiert sie als eine *primär erzieherische Einrichtung*. Vorrang soll ihre Ausrichtung auf die „Volksgemeinschaft“ und nicht auf die Interessen „der Wirtschaft“ haben. Bis zum 18. Lebensjahr, so Petersen, sollten die Jugendlichen eigentlich überhaupt vom Druck des Erwerbslebens entlastet werden. Die generelle Einstellung der Berufsschule auf die Bedürfnisse und Interessen der Jugendlichen sieht er in der Bildung von „Berufsschulgemeinden“ gesichert, die nicht dem Klassenprinzip folgen, sondern „das von den Jugendlichen selber geschaffene und unterhaltene Gemeinschaftsleben in den mancherlei Verbänden und Bünden fruchtbar zu machen“ versuchen. Bezüglich der Organisationsfrage fordert Petersen in diesem Beitrag: die Berufsschule solle in enger Verbindung zu den oberen Klassen der Volksschule konzipiert werden und sie sollte Übergangsmöglichkeiten zu allen Hochschulen bieten. Die Forderung nach der Einrichtung einer akademischen Ausbildung für alle Berufsschullehrer rundet ein Programm ab, dessen Zukunftsorientierung trotz der unverkennbaren ständisch-völkischen Zwischentöne noch heute Erstaunen erregt.⁴⁶

Allerdings besteht eine breite Kluft zwischen diesen weitgehenden konzeptionellen und bildungspolitischen Forderungen Petersens und der eher bürgerlich-affirmativen „Reformperspektive“, die die sog. „Klassiker der Berufspädagogik“ – *Georg Kerschensteiner* (1854-1932), *Eduard Spranger* (1882-1963), *Aloys Fischer* (1880-1937) und *Theodor Litt* (1880-1962) – etwa ab den 1920er Jahren entwickelt hatten, um insbesondere der Berufsschule zu einer pädagogischen Legitimation zu verhelfen. In traditioneller Weise knüpften die oben Genannten – mit Ausnahme von *Fischer* – an die für das

44 Vgl. G. Kerschensteiner, Das einheitliche deutsche Schulsystem. Sein Aufbau, seine Erziehungsaufgaben, mit einer schematischen Darstellung, Leipzig u.a. 1922², S.102.

45 Vgl. O. Essig, Die Berufsschule als Glied der Produktionsschule, Berlin 1921, S.14.

46 Vgl. P. Petersen, Die vier Hauptaufgaben des neuen Berufsschulwesens, in: ders./W. Zimmermann (Hg.), Die Aufgaben des neuen Berufsschulwesens und die Berufsschulgemeinde im Lichte der Jugendkunde und sozialer Politik, Weimar 1925, S.134-163, Zitat S.158.

deutsche Bildungswesen zentrale neuhumanistische Bildungsauffassung an. Die „Idee der Bildung durch den Beruf“, so *Theodor Wilhelm* auf dem 9. Deutschen Berufsschultag 1966, „ist gewissermaßen das Äußerste an Modernität, was die neuhumanistischen Ideen herzugeben vermochten“.⁴⁷ Im Sinne dieser Denkfigur wurde die vor allem von dem Universitätspädagogen *Eduard Spranger* formulierte „Berufsbildungstheorie“ für die Berufsschule zum wichtigsten Legitimationskonstrukt, für den sich formierenden Berufsschullehrerstand zum zentralen Element professionellen Selbstverständnisses und für die aufstrebende Disziplin „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ zum beherrschenden Paradigma.⁴⁸ Erst Ende der 1960er Jahre brach dieses spekulative Legitimations- und „Wissenschaftssystem“ unter dem Druck massiven Ideologieverdachts endgültig zusammen.

Wenn dagegen Petersen hervorhebt, dass die „neue Berufsschule“ eine „Schule des Berufs“ sein müsse, so meint er, „daß sie zwischen dem *Gegensatz Mensch und Beruf* eine Brücke zu schlagen habe, so daß sich eine innere Einheit bildet“.⁴⁹ Der von Petersen konstatierte Gegensatz zwischen Mensch und Beruf ergibt sich nach seiner Meinung, wenn man die moderne Berufsarbeit „entromantisiert“ und sie als das darstellt, was sie objektiv ist, nämlich „eine schwere Nötigung aus Lebensnot“. Unter dieser Prämisse erscheint es folgerichtig, wenn Petersen die Berufsschule als eine Institution begreift, in der „Jugendliche mit geistigen Gegenwerten“ ausgestattet werden müssen, um drohender „Materialisierung und Entseelung“ entgegen und um ihr Menschentum im Arbeits-

und Wirtschaftsleben erhalten zu können.⁵⁰ Die hier sichtbar werdende massive Frontstellung Petersens gegen die moderne Industriegesellschaft, vermischt mit anti-demokratischen Impulsen, unterscheidet sich zwar erheblich von der Bildungsideologie der berufspädagogischen Klassiker, beide Deutungsmuster können indes ohne jede Einschränkung unter der Rubrik „sozial-defensiver Konservatismus“ abgelegt werden. – *Berufserziehung* in diesem Sinne ist bei Petersen folglich nur als *Berufsschulerziehung* denkbar. Damit scheidet der „Betrieb als Erziehungsfaktor“⁵¹ sowie Lernort aus, und das entscheidende Grundprinzip des deutschen Dualen Systems der Berufsausbildung verfällt dem Verdikt der ideologisch konstruierten Fiktion.

Petersens spezifische Art der „Reformorientierung“ in Sachen Berufsschule unterscheidet sich allerdings auch wesentlich von der unentschlossenen Haltung des *Bundes Entschiedener Schulreformer* – dessen Mitglied er nicht war – gegenüber der Berufsschule. Diese Einsicht vermittelt vor allem der Berichtsband von der Tagung der Entschiedenen Schulreformer im Jahre 1928 in Dresden mit dem Titel „*Beruf – Mensch – Schule*“, herausgegeben von *Paul Oestreich* und *Erich Viehweg*. Es scheint, dass inzwischen die nun für jeden offenbar gewordene totale Blockierung reformorientierter Bildungspolitik in der Weimarer Republik auf die Gemütslage der Lehrerschaft verheerende Wirkungen ausgeübt hatte. Jedenfalls spricht Oestreich in seinem Schlusswort zur Tagung im Hinblick auf die versammelten Beiträge von „Gewirr und Gewölle“, ja von „Chaos“, worin sich indes auch allzu deutlich die Enttäuschung darüber offenbart, was die Tagung „in die Scheuern“ gebracht hatte, nämlich kaum etwas Verwertbares.

Oestreich spricht in diesem kurzen Text wohl erstmals offen aus, dass die Hantierung mit der Utopie keine realistische Reformper-

47 T. Wilhelm, Das Arbeitsethos der Gegenwart im Lichte der deutschen Bildungsüberlieferung. Festvortrag anlässlich des 9. Deutschen Berufsschultages, in: Die berufsbildende Schule 18(1966), S.472-484, Zitat S.472.

48 Vgl. U. Müllges, Bildung und Berufsbildung. Die theoretische Grundlegung des Berufserziehungsproblems durch Kerschensteiner, Spranger, Fischer und Litt, Ratingen 1967; G. Stütz, Berufspädagogik unter ideologiekritischem Aspekt, Frankfurt/M. 1970.

49 Vgl. P. Petersen, Berufsbildung und Allgemeinbildung der Jugendlichen, in: Mitteilungen für die Lehrerschaft der Schuhmacherfachklassen der Berufsschule, Berlin 1926, S.8-21, Zitat S.9.

50 Petersen, Die vier Hauptaufgaben, a.a.O. (Anm. 46), S.147f.; vgl. G. P. Bunk, Peter Petersens Berufsschulpädagogik, in: Pädagogische Rundschau 44(1990), S.3-23.

51 Vgl. K. Abraham, Der Betrieb als Erziehungsfaktor. Die funktionale Erziehung durch den modernen wirtschaftlichen Betrieb, Köln-Braunsfeld 1953, Freiburg 1957².

spektive zulässt, sondern zwangsläufig in Resignation umschlagen muss. Die *pädagogisch* notwendige Produktion der Gesellschaft ist sozusagen mit der *gesellschaftlich* notwendigen Produktion nicht mehr vermittelbar: „Wir *bezweifeln alles*, was der egoistische Mensch verspricht,“ so die bewegende Klage Oestreichs, „wir *wollen das ‚Unmögliche‘ vom totalen Menschen*.“ Und deshalb „taten wir *nicht* das, was etwa Berufsschullehrer-Tagungen erfüllt: Aufbau der Berufsschule, Wege zu ihrer Reform, Methoden der Berufsschulstoffe, Psychologie der Berufsschüler! Sondern wir *zweifelten*, ...“⁵²

Vor allem meldeten – nicht nur während der Tagung – zahlreiche Mitglieder und Mitstreiter des Bundes Zweifel an der *Zukunftsfähigkeit des Berufsprinzips* an: neben *Oestreich* z.B. *Anna Siemsen*, *Erna Barschak*, *Paul Honigsheim*, *Olga Essig*, um nur die prominentesten zu nennen. Anna Siemsen z.B. kritisierte scharf Kerschenssteiners kulturphilosophisch grundiertes Berufskonzept als offensichtlichen Anachronismus angesichts fortschreitender Industrialisierung und Taylorisierung der Arbeit. Der Beruf, so Siemsen, werde ausgerechnet zu der Zeit als „Bildungszentrum“ anerkannt, „wo er allgemein zum bloßen Erwerb zusammengeschumpft, für weiteste Kreise nicht einmal die primitivste Funktion der Lebenssicherung erfüllt“.⁵³ Olga Essig, die engagierte Förderin der Mädchen-Berufsschule, trat vehement für eine vom reaktionären Ballast der Mittelstandspolitik befreite Berufsausbildung und Berufsschule ein. Nach ihrer Vorstellung sollten beide konsequent nach sozialistischen Ideen und den Interessen der Industriearbeiterschaft gestaltet werden.⁵⁴ Beiden streitbaren Damen war wohl entgangen, dass schon seit Anfang des 20. Jahrhunderts die Industrie darangegangen war, ein eigenes originäres Ausbildungssystem zu entwickeln, das die traditionelle Handwerksausbildung an Modernität weit übertraf, gleichwohl ihre Vorteile zu bewahren suchte.

Nichtsdestoweniger bekamen gerade Anna Siemsen und Olga Essig die Gelegenheit, ihren schulpolitischen Veränderungswillen als leitende Verwaltungsbeamtinnen wenigstens zeitweise unmittelbar in das tagespolitische Geschäft einzubringen. Siemsen, die soziologisch orientierte Publizistin und Pädagogin, war schon 1919 in der Berufsschulverwaltung in Düsseldorf tätig, ab 1921 in Berlin, ab 1923 in Thüringen.⁵⁵ Essig, Schulleiterin und Frankfurter SPD-Abgeordnete, war 1923 auf die Stelle einer Referentin für das Berufsschulwesen im Volksstaat Thüringen berufen worden. Hier versuchte der Volksbildungsminister *Max Greil* (SPD), Mitglied einer 1921 zustande gekommenen rein sozialistischen Regierung, allgemeines und berufliches Schulwesen ansatzweise zu einer Einheit zu verklammern: ein auf der Berufsschule aufbauendes weiterführendes berufliches Schulwesen mit den Stufen *Berufsmittelschule – Berufsoberschule – Berufshochschule* sollte einen *zweiten Bildungsweg* entstehen lassen, der das Berechtigungsmonopol des Gymnasiums erstmals durchbrochen hätte.⁵⁶ Doch die im Herbst 1923 – nach dem Einmarsch der Reichswehr in Thüringen – neu installierte bürgerliche Regierung wollte von diesem Experiment nichts mehr wissen. Sie ließ lediglich die Ostern 1923 gestartete Berufsmittelschule bestehen, die als Überbrückung der Kluft zwischen Berufsschule und den höheren Fachschulen (allerdings ohne Zugangsmöglichkeit zur Obersekunda), sozusagen als erste Realisierung der dann nach 1945 geschaffenen *Berufsaufbauschule* gelten kann. Olga Essig war es indes nicht vergönnt, diesen wichtigen Fortschritt beruflich zu begleiten: sie wurde 1924 nach anderthalbjähriger Amtszeit in den Wartestand versetzt.⁵⁷

52 P. Oestreich, Schlusswort, in: P. Oestreich/E. Viehweg (Hg.), *Beruf – Mensch – Schule*. Tagungsbuch der Entschiedenen Schulreformer, 29. Sept. bis 2. Okt. 1928 in Dresden, Frankfurt/M. 1929, S.176-178, Zitate S.176, 178 u. 177.

53 Vgl. A. Siemsen, *Beruf und Erziehung*, Berlin 1926, S.163.

54 Vgl. O. Essig, *Beruf und Menschentum*, Berlin 1924.

55 Vgl. A. Siemsen, *Anna Siemsen – Leben und Werk*, Hamburg 1951; M. Jungbluth, *Anna Siemsen – Eine demokratisch-sozialistische Reformpädagogin*, Frankfurt/M. 2012.

56 Vgl. Keim, a.a.O. (Anm. 11), S.227f.; zu Olga Essig: I. Neuner, *Der Bund entschiedener Schulreformer 1919-1933*, Bad Heilbrunn/Obb. 1980, S.197-204.

57 Vgl. W. Wittwer, *Die sozialdemokratische Schulpolitik in der Weimarer Republik*. Ein Beitrag zur politischen Schulgeschichte im Reich und in Preußen, Berlin 1980, 263ff.; H. Spitzer, *Olga Essig*. Ein Leben für die Berufsschule, in: *Berufspädagogische Zeitschrift* 4(1955), S.237 und 239.

Die spezifische Entwicklung der Berufsschule in den 1920er Jahren gab danach wenig Anlass, auf die Zukunftsfähigkeit dieser Schule zu setzen, da zum einen die zunehmende Dominanz der Industrie in der Lehrlingsausbildung diese zu dem ehrgeizigen Versuch verführte, für den industriellen Ausbildungssektor ein privates betriebspezifisches Berufsschulwesen politisch durchzusetzen.⁵⁸ Diese Strategie scheiterte zwar in der Weltwirtschaftskrise nach 1930, doch zu diesem Zeitpunkt hatte die Berufsschule schon seit längerem von der Politik eine ganz andere Aufgabe zugeteilt bekommen als die, für die sie eigentlich – wie beschrieben – vorgesehen war, nämlich die Ergänzung des Lernortes Betrieb durch Vermittlung einer berufstheoretischen Ausbildung.

Schon in der sog. „Stabilisierungskrise“ (1923–1926) der Weimarer Republik wurde diese eher als sozialpolitische Spielmasse begriffene pädagogische Institution massiv in die Maßnahmepolitik zur Bekämpfung der dramatischen Jugendarbeitslosigkeit einbezogen. Im Rahmen der 1918 eingeführten Erwerbslosenfürsorge konnten ab November 1923 jugendliche Arbeitslose, sofern sie älter als 16 Jahre waren, zum Berufsschulbesuch gezwungen werden. Mit dem Erlass des *Reichsarbeitsministers* zur beruflichen Betreuung der jugendlichen Erwerbslosen vom 29.11.1926 wurden diese Maßnahmen vereinheitlicht und noch ausgedehnt, so dass nun ausnahmslos alle arbeitslosen Jugendlichen zwischen 14 und 18 Jahren in die „beruflichen Bildungsmaßnahmen“ der Berufsschulen sowie anderer Träger aus dem Bereich der privaten und öffentlichen Wohlfahrt einbezogen werden konnten.⁵⁹

Diese Erweiterung der Berufsschulpflicht bedeutete die Einrichtung von „Tagesklassen“ von bis zu 50 Schülern und 36 Stunden Unterricht in der Woche sowie die Durchführung von arbeitserzieherischen „Kursen“, die vor allem das Ziel verfolgten, die Arbeitsbereitschaft der jugendlichen Erwerbslosen aufrecht zu erhalten und verderbliche Einflüsse und Versuchungen aus ihrem Umfeld zu neutralisieren. In den Jahren 1930 bis 1933 kam es zu einer verschärften Wiederholung dieser Konstellation.⁶⁰ Die In-

dustrieregionen in West- und Mitteldeutschland, vor allem in Preußen, verzeichneten eine durch die Weltwirtschaftskrise ausgelöste erhöhte Jugendarbeitslosigkeit, die sich in Kürze zu einem jugend- und arbeitspolitischen Problem erster Ordnung ausweitete.

Die Überlastung des Berufsschulsystems durch dieses „Modell der Jugendfürsorge durch schulische Berufsausbildung“ begann sehr schnell den berufspädagogischen Kern der „neuen“ Schule zu bedrohen, das Prinzip des berufstheoretisch bestimmten Unterrichts, und war nach den verfügbaren Notverordnungen des Reichspräsidenten geeignet, auch deren materielle Basis zu zerstören.⁶¹ Doch praktisch-politisch betrachtet, war eigentlich schon nach dem unbefriedigenden Ausgang der sog. „Reichsschulkonferenz“ (1920) die in der Weimarer Verfassung angestrebte „nationale und soziale Einheitsschule“, in der auch nach Vorschlägen einiger reformorientierter Berufsschulmänner ihre Schule aufgehen sollte,⁶² in das Reich der bildungspolitischen Illusionen verwiesen worden. Mit der Degradierung der Berufsschule zu einem bloßen Instrument der Arbeits- und Sozialpolitik war diese Schule in den 1920er Jahren erst einmal rigoros in das bildungspolitische Abseits gestellt worden.

Unter dieser für Bildungsreformen ziemlich aussichtslosen Perspektive muss die oben skizzierte weitgehend resignativ bestimmte Tagung der Entschiedenen Schulreformer von 1928 in Dresden gesehen werden. Sie markiert sehr deutlich „Abschied“ von Berufsbildung und Berufsschule, die dann nach 1933 eine Entwicklung einschlugen, die noch sehr viel stärker von politischen, ökonomischen und technischen Abhängigkeiten bestimmt wurde, als sie sich die Entschiedenen Schulreformer in der Weimarer Zeit vorstellen konnten.⁶³ Die Berufsschule als noch weitgehend unfertige pädagogische Institution schlug in diesem Zusammenhang der weiteren „technischen Perfektionierung“ des Systems endgültig den Weg zu einer „niederer Fach-

58 Vgl. Greinert, *Schule als Instrument*, a.a.O. (Anm. 4), S.110.

59 Vgl. Schütte, a.a.O. (Anm. 42), S.41ff.

60 Vgl. ebd., S.175ff.

61 Vgl. ebd., S.97ff.

62 Vgl. Greinert, *Schule als Instrument*, a.a.O. (Anm. 4), S.177.

63 Vgl. Greinert, *Das „deutsche System“ der Berufsausbildung*, a.a.O. (Anm. 40), S.69ff.

schule mit Pflichtcharakter“ ein und erhielt – befördert durch den zentralistischen Zugriff nationalsozialistischer Bildungspolitik – in diesen Jahren ihre „klassische“ Rechtsform, die dann in der Bundesrepublik – unter verändertem politischen Vorzeichen – die Umsetzung und flächendeckende Realisierung fand. Die große Idee der Entschiedenen Schulreformer, die integrierte Einheitsschule, ist dagegen in Deutschland bis heute Utopie geblieben.

5. Berufsschulunterricht und praktisch-berufliche Ausbildung – Fernwirkungen der Reformpädagogik

Während in institutioneller Hinsicht Reformpädagogik und Berufsbildung trotz vorhandener Anknüpfungsmöglichkeiten zu keinem konstruktiven Verhältnis finden konnten, lassen sich auf der didaktischen, also unmittelbaren Lerner-Ebene zwischen beiden durchaus positive Beziehungen ausmachen, die zudem noch weit über die 1930er Jahre hinausreichen. Diese späte Rezeption zeigt sich vor allem verursacht durch die eingeeengte Bewegungsmöglichkeit der beruflichen Bildung in der Weimarer Zeit. Erst in der NS-Zeit – doch dies dann in reichlich problematischer Weise – entfaltete reformpädagogisches Gedankengut auch im Bereich der Berufsbildung Interesse und Wirkungen; sodann ein letztes Mal in der Nachkriegszeit. Die wichtigsten Näherungen wurden vor allem durch den Jenaer Erziehungswissenschaftler Peter Petersen und sein spezifisches Erziehungskonzept bestimmt.⁶⁴

Petersen übernahm im Jahre 1923 mit seiner Professur an der Universität Jena auch die „Übungsschule der Erziehungswissenschaftlichen Anstalt“ der Hochschule. Hier entwickelte er seinen, 1927 auf der vierten Internationalen Konferenz der „New Education Fellowship“ in Locarno erstmals vorgestellten Jenaplan (→ Bei-

trag: Schule). Doch schon vor seiner Übersiedlung nach Jena hatte er in Hamburg zusammen mit der Hamburger Ortsgruppe des Zentralverbandes der Angestellten (ZdA, Kaufmännische Gewerkschaft) Bildungsveranstaltungen für kaufmännische Jugendliche durchgeführt, die auf große Resonanz stießen. Beeindruckt von den Ideen Petersens experimentierten die Handelslehrer *H. Maschmann* und *A. W. Christensen* mit den neuen Erziehungs- und Unterrichtsformen in vom ZdA veranstalteten kaufmännischen Kursen und bildeten unter dem Dach der Kaufmännischen Gewerkschaft 1923 eine Arbeitsgemeinschaft mit dem Namen „Hamburgische Berufsschulgemeinde“.⁶⁵

Die Mitglieder einer sozialistisch orientierten Gewerkschaft verstanden dabei die „Erziehungsfeindlichkeit der Wirtschaft“ – ebenso wie Peter Petersen – als Legitimationsgrundlage für ihre konkreten pädagogischen Gestaltungsabsichten. Es ging ihnen darum, die „kalt-dämonischen Mächte von Gesellschaft und Wirtschaft“ und die „ermattende und abnützende Tagesarbeit“ durch positive Erziehungsarbeit in der Berufsschule zu neutralisieren, ja den Jugendlichen zu helfen, „im Abwehrkampf gegen die Arbeit, die sein Menschentum sonst ersticken würde“, geeignete Gegenkräfte zu mobilisieren.⁶⁶ Ihre Grundsätze für eine „Neuorganisation des bislang vollständig mechanischen Schulbetriebes“ in der Berufsschule fasst Bunk in Anlehnung an Maschmann in folgenden Punkten zusammen: „1. Bildung des kaufmännischen Menschen und Ausbildung seines sittlichen Empfindens für die sozialen und ethischen Grundlagen seines Berufs. 2. Verwirklichung des Arbeitsschulgedankens. 3. Befreiung von einem starren Lehrplan durch die Bearbeitung von Vorhaben. 4. Aufgabe des Fachklassenprinzips zugunsten gemischtberuflicher Klassen, in denen berufsspezifisch gruppenorientiert an Gemeinschaftsprojekten gearbeitet werden kann. 5. Einrichtung einer Schüler selbstverwaltung. 6. ... Durchdringung der Erzieher mit den neuen Ideen der Erziehung“ als „unerläßliche Vorbedingung“.⁶⁷

64 Vgl. R. Döpp, *Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zum Ende der Eindeutigkeit*, Münster u.a. 2003, S.577-596; T. Schwan, *Die Petersen-Rezeption in der Bundesrepublik Deutschland 1948 bis 1960. Die Darstellung und Resonanz Peter Petersens und des Jenaplans im Spannungsfeld von Pädagogik und Schulreform*, Braunschweig 2000, S.91-204.

65 Vgl. Bunk, a.a.O. (Anm. 50), S.11.

66 P. Petersen, *Allgemeine Erziehungswissenschaft*, Berlin/Leipzig 1924, S.130.

67 Bunk, a.a.O. (Anm. 50), S.12; H. Maschmann, *Vom Ausbau der Berufsschule auf erzieherlicher Grundlage*

Dieser erste Hamburger Ansatz zu einer reformpädagogischen Ausrichtung des noch wenig gefestigten Berufsschulunterrichts fand in den 1920er und 30er Jahren keine weitere Nachahmung. Erst 1942 nahm *Simon Thyssen* (1898-?), Professor am „*Staatlichen Berufspädagogischen Institut*“ (BPI) in Berlin – einer der Stätten preußischer Gewerbelehrausbildung –, die Diskussion über das Thema „Jenaplan und Berufsschule“ wieder auf. Seinem Einfluss war es zu verdanken, dass im Rahmen der regelmäßig stattfindenden „Pädagogischen Wochen“ des Instituts die 21. (1942) und die 22. Tagung (1943) ausschließlich der Thematik „Jenaplan und Berufsschule“ gewidmet wurden. Als zentrales Ergebnis der ersten Tagung findet sich der Beschluss, am BPI Berlin ein Archiv „Der Jenaplan und die Berufsschule“ einzurichten, dessen Verbleib indes heute ungeklärt ist.⁶⁸

Die auf diesen Veranstaltungen vorgestellten Praxisbeispiele, die im gewerblich-technischen, kaufmännischen, hauswirtschaftlichen und landwirtschaftlichen Berufsschulsektor angesiedelt waren, gingen jedoch – infolge der kriegsbedingten Umstände – über das Versuchsstadium nicht hinaus. In der einschlägigen Literatur werden sie – und die entsprechenden Versuche in den 1950er Jahren – als eine „Kultivierung des Gruppenunterrichts in der Berufsschule“⁶⁹ charakterisiert. Eine neue Methode macht indes – nach der realistischen Einschätzung Petersens – noch keine neue Schule. Doch trotz schulspezifischer bedingter Reduzierungen der eigentlichen Grundidee des Jenaplans – in freier Schüleraktivierung in lebensnah zusammenarbeitenden und sich gegenseitig unterstützenden, alters-, begabungsmäßig und auch nach der sozialen Herkunft gemischten Groß- und Kleingruppen, die als sich selbst erziehende Gemeinschaft das Schulleben organisieren, – sind in der Berufsschule die Ideen Petersens an verschiedenen Stellen praktisch umgesetzt worden.⁷⁰

im Sinne von Berufsschulgemeinden, in: Petersen/Zimmermann, a.a.O. (Anm. 46), S.164-196, Zitat S.192.

68 Vgl. Schwan, a.a.O. (Anm. 64), S.109; Döpp, a.a.O. (Anm. 64), S.583.

69 Bunk, a.a.O. (Anm. 50), S.13.

70 Vgl. A. Lipsmeier, Die Rezeption des Jenaplans in der Berufs- und insbesondere in der Berufsschulpädagogik

Man habe jedoch, so Thyssen, nicht versucht, den Jenaplan zu imitieren, sondern sich von ihm inspirieren lassen.⁷¹

Die Nachkriegszeit führte den engagierten Hauptvertreter der berufspädagogischen Jenaplan-Bewegung, *Simon Thyssen*, wieder zurück in den Berufsschuldienst. An einer Hamburger Gewerbeschule erhielt er auf diese Weise Gelegenheit, das, was er früher als Professor und Ausbilder von Gewerbelehrern empfohlen hatte, in der Praxis selbst zu erproben.⁷² In den Jahren 1948 bis 1951 integrierte er Gruppenarbeit, Kurse und Gespräche in einer für die Berufsschule neuen Unterrichtsform. Nachdem er 1952 wieder in den Hochschuldienst zurückgekehrt war, versuchte er nochmals, u.a. unter Bemühung von *Else Petersen* und *Josef Dolch*, im Bewusstsein von Berufsschullehrern und Schulverwaltern die Jenaplan-Pädagogik als entscheidende Reformperspektive des Berufsschulwesens zu verankern – allerdings mit nur geringem Erfolg. Etwa Mitte der 1950er Jahre versendet die diesbezügliche Diskussion endgültig.⁷³

Doch Thyssen hatte sich bei seinem Engagement für die berufspädagogische Adaption des Jenaplan-Konzeptes nicht auf die Berufsschule beschränkt, vielmehr auch in der betrieblichen Berufsausbildung Petersens Ideen verbreitet, so z.B. in der „Zentral-Lehrwerkstatt und Bergberufsschule Heureka“, wo ab 1940 einzelne Klassen auf das Jenaplan-Konzept umgestellt wurden. Der Leiter des Ausbildungswesens der „Vereinigung Meuselwitz-Rositzer Braunkohlewerke“, *Georg Bartsich*, nahm auf Anregung Thyssens direkten Kontakt zu Petersen auf, u.a. mit der Absicht, bei ihm zu promovieren.⁷⁴

– ein nahezu vergessenes Kapitel(chen) Berufsschulgeschichte, in: A. Busian, u.a. (Hg.), Mensch – Bildung – Beruf. Herausforderungen an die Berufspädagogik, Bochum/Freiburg 2004, S.236-250, hier S.240ff.

71 Vgl. S. Thyssen, Drei Jahre Berufsschulunterricht nach dem Jenaplan. Ein Bericht, Hamburg 1962², S.184.

72 Vgl. Thyssen, Die Berufsschule in Idee und Gestaltung, a.a.O. (Anm. 3), S.183f.

73 Vgl. Bunk, a.a.O. (Anm. 50), S.14.; Schwan, a.a.O. (Anm. 64), S.142.

74 Vgl. G. Bartsich, Die werktätige Jugend in der Schwerindustrie und der Jenaplan (Mskr. 1944), zit. n. Schwan, a.a.O. (Anm. 64), S.135; zu Bartsich ausführlich: ebd., S.118-133.

Weitere am Jenaer Lehrstuhl betreute Dissertationen öffneten Petersen in den 1940er Jahren den Zugang zur Luftwaffe und Luftfahrtindustrie, wo er beispielsweise im September 1942 einen Vortrag in der *Flieger-Schule Dessau-Weiden* zum Thema „Kameradschaftsunterricht und das gruppenunterrichtliche Verfahren“ vor *Generalstabsvertretern des Reichsluftfahrtministeriums* hielt. Dieses Ministerium leitete zentral die Berufsausbildung in der Luftfahrtindustrie, eine ausgesprochene Eliteausbildung, deren technische und methodische Qualität – ebenso wie die gleichfalls auf den Krieg hin und an den Zielen der Nationalsozialisten orientierte Ausbildung in der Automobil- und Schiffbauindustrie – militärischen Modernisierungserfordernissen entsprach, aufgrund ihrer „impliziten politischen Optionen“, insbesondere ihrer „imperialistischen Stoßrichtung“ und ihres „chauvinistischen Gestus“ jedoch zutiefst inhuman war.⁷⁵

In weiteren Vorträgen bei der Luftwaffe und anderen Wehrmachtseinrichtungen bemühte sich Petersen seine Erziehungs- und Unterrichtskonzepte zu empfehlen, und vor allem ihren möglichen Beitrag zur Steigerung der Leistungsfähigkeit der deutschen Industrie zu betonen.⁷⁶ Unter dieser Perspektive sind, neben der Arbeit von Bartsich, auch die bei Petersen angefertigten Dissertationen von *Hans Peißker* und *Heinz Stricker* zu beurteilen.⁷⁷ Ihr zentrales Thema bildete der mögliche Beitrag der öffentlichen und der Werkberufsschulen zur Leistungssteigerung der deutschen (Kriegs-)Wirtschaft. Es gehe letzten Endes, wie Bartsich formuliert, um den „Leistungs- und Schicksalskampf der Industrie und damit den des deutschen Volkes“. Mit der Verbreitung des „Jenaplans“ sollten

„unvorstellbare Kräfte der Industrie und Wirtschaft von der Berufsschule her zufließen“.⁷⁸ Die Entscheidungsschlacht gegen Bolschewismus und Judentum, so Peißker noch etwas deutlicher, könne nur gewonnen werden, „wenn der Nachschub [an tüchtigen Facharbeitern besonders in der Luftfahrt-Industrie] nicht versagt“.⁷⁹

Die Versuche zur Verbreitung des „Jenaplans“ in der Berufsschule zur NS-Zeit markieren ganz eindeutig eine politische Pervertierung reformpädagogischen Gedankenguts und reihen sich damit ein in das Programm der totalen des Versuchs Vereinnahmung der beruflichen Bildung durch den NS-Staat für seine rüstungswirtschaftlichen Planungen. Doch trotz aller Anstrengungen – beispielsweise durch das Ziel, die gesamte Berufsausbildung der *Deutschen Arbeitsfront (DAF)* und damit der *NSDAP* zu unterstellen – gelang es den NS-Strategen nicht, die nicht aufgelösten Kammern und das Reichswirtschaftsministerium in Sachen Berufsausbildung zu entmachten.

Über die Motive des – eher indirekten – Einsatzes Peter Petersens für die Unterstützung nationalsozialistischer Zielsetzungen soll an dieser Stelle nicht spekuliert werden. Eine wichtige Rolle spielte indes wohl sein in den 1930er Jahren gescheitertes Projekt der flächendeckenden Umgestaltung der Volksschulen nach seinen Erziehungsprinzipien. Der aus wehrwirtschaftlichen Gründen massiv expandierende Sektor der industriellen Lehrwerkstätten – 1933 gab es lediglich 170 derartiger Einrichtungen, 1940 schließlich 3.304 – bot offensichtlich aus seiner Sicht die Chance, mit seinen Ideen in einem wichtigen Erziehungsbereich doch noch zum Zuge zu kommen.⁸⁰ Nicht zu vernachlässigen ist dabei aber auch, dass die ständisch-völkische Gesellschaftsauffassung der Nationalsozialisten seinen diesbezüglichen Vorstellungen nicht allzu fern lag.⁸¹

75 M. Kipp, *Gesellschaftliche Modernisierung und Politische Reformpädagogik in NS-Berufserziehungspraxen*, in: T. Rülcker/J. Oelkers (Hg.), *Politische Reformpädagogik*, Bern u.a. 1998, S.679-694, Zitate S.688; vgl. ders., *Die Formierung des „neuen“ deutschen Facharbeiters in der „Ordensburg der Arbeit“*. Zu den Anfängen der Facharbeiterausbildung bei VW, in: *Zs. f. Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 84(1988), S.195-211. Zu den genannten Aktivitäten Petersens vgl. Döpp, a.a.O. (Anm. 64), S.579f.

76 Vgl. insbes. Döpp, a.a.O. (Anm. 64), S.591ff.

77 Vgl. H. Peißker, *Berufsschule und Jenaplan*, München 1949²; H. Stricker, *Werkschule und Berufserziehung*, Diss. phil./Masch.-Schr., Jena 1941; vgl. zu Peißker ausführlich: Schwan, a.a.O. (Anm. 64), S.110-118.

78 G. Bartsich, *Wo steht die Berufsschule im Leistungskampf der deutschen Industrie?*, in: *Die Deutsche Berufserziehung* 58(1943)17/20, S.68-70, hier S.68, zit. n. Döpp, a.a.O. (Anm. 64), S.583.

79 H. Peißker, *Jenaplan und Berufsschule*, Diss./Masch.-Schr., Jena 1943, S.1, zit. n. Döpp a.a.O. (Anm. 64), S.589.

80 Vgl. Döpp, a.a.O. (Anm. 64), S.595ff.

81 Vgl. ebd., S.603f.

In der Nachkriegszeit lässt sich im Berufsschulsektor eine direkte Anknüpfung an reformpädagogische Ideen vor allem in der sog. „Jungarbeiter-Beschulung“ ausmachen. In dieser Pflichtschule ohne konkrete Orientierung an definierten Ausbildungsberufen ergab sich gewissermaßen automatisch ein größerer Freiraum für eine eher erzieherisch ausgerichtete Unterrichtsgestaltung.⁸² Dieser Freiraum entstand für die erwerbsqualifiziert orientierte Berufsbildung erst mit den technischen und arbeitsorganisatorischen Veränderungen in der Produktion der 1970er und 80er Jahre, die neue Ausbildungskonzepte verlangten, die jenseits rezeptiver, auf manuelle Fertigkeiten und praktisches Anwendungswissen zielender Konzepte angesiedelt waren. Die Entwicklung einer „ganzheitlichen Berufsausbildung“ mit der Zielsetzung „beruflicher Handlungsfähigkeit“ bot u.a. die Möglichkeit, wieder verstärkt auf das Ideengut der Reformpädagogik zurückzugreifen, in welcher Weise, sei hier kurz und exemplarisch für die „Projektmethode“ erläutert.

Der folgende Exkurs dient weniger der bloßen Feststellung, dass die Projektmethode sowohl in der deutschen Reformpädagogik wie im Bereich der Berufsbildung als wichtiges Lernmodell aus den USA erkannt und adaptiert wurde, weit wichtiger erscheint uns der Nachweis, dass auch in diesem Falle – ähnlich wie schon bei der Produktionsschulidee – die Aneignung dieser pädagogischen Innovation von beiden Bewegungen in typisch unterschiedlicher Weise erfolgte: in weitgehend praxisferner Verfälschung durch die Reformpädagogik, mit unverstellt realistischer Zielperspektive in der beruflichen Bildung.

Die moderne Projektmethode – bzw. der synonym gebrauchte Begriff „Projektplan“ – entwickelte sich aus pädagogischen Versuchen in den Vereinigten Staaten am Anfang des 20. Jahrhunderts, die Lebensferne der traditionellen Schule zu überwinden. Als Begriff im Zusammenhang mit der Schularbeit taucht das Wort etwa um 1900 auf und hat bei Erlass des *Smith-Hughes-Act* (1917) – dem Grundpfeiler der ame-

rikanischen Berufserziehung – offenbar seine feststehende Bedeutung schon erlangt. Entwickelt im Werkunterricht der High School und in landwirtschaftlichen Kursen der Vocational School, verstand man damals unter Projekt „eine umfassende Aufgabe *praktischer, konkreter und wirklicher* Art, die das Interesse des Schülers herausfordert und bei ihrer Ausführung die Kräfte des Planes weckt“.⁸³ Die Parallelen zur deutschen „Reformpädagogischen Bewegung“ klingen deutlich an, und es erstaunt nicht sonderlich, dass diese zum Teil kräftig an den Gedankengängen der amerikanischen Erziehungsphilosophie jener Zeit partizipierte.⁸⁴ Allerdings in ihrer spezifischen Weise.

Im Jahre 1918 wurde von *W. H. Kilpatrick* (1871-1965) – dem Nachfolger John Deweys auf dem Lehrstuhl für Philosophie der Erziehung an der Columbia University (New York) – der Versuch unternommen, den Begriff des Projektes in Anlehnung an Deweys Vorstellungen über die Motivation – einem bestimmenden Gesichtspunkt der Deweyschen Erziehungsphilosophie – umzudeuten.⁸⁵ Die präzisere Definition Kilpatricks von 1921, die im Wesentlichen an der von 1918 festhält, bestimmt ein Projekt als

„jedes von einer Absicht geleitete Sammeln von Erfahrungen, jedes zweckgerichtete Handeln, bei dem die beherrschende Absicht als innerer Antrieb (1.) das Ziel der Handlung bestimmt, (2.) ihren Ablauf ordnet und (3.) ihren Motiven Kraft verleiht“.⁸⁶

Damit gab Kilpatrick den Begriff „Projekt“ in seiner Bestimmtheit als Lehrmethode auf und verwies seine Grundlagen in die Philosophie.

82 Vgl. H. Biermann/M. Kipp (Hg.), *Quellen und Dokumente zur Beschulung der männlichen Ungelernten 1869-1969*, 2 Bde., Köln/Wien 1989; G. Wiemann, *Das Wolfenbütteler Modell der Jungarbeiter-Berufsschule*, Braunschweig 1962.

83 C. N. L. Bossing, *Die Projekt-Methode* (zuerst 1942), in: A. Kaiser/F.-J. Kaiser (Hg.), *Projektstudium und Projektarbeit in der Schule*, Bad Heilbrunn/Obb. 1977, S.113-133, Zitat S.116, Herv. W.-D. G/S. W.

84 Vgl. K. Frey, *Die Projektmethode*, Weinheim 1996⁷; M. Knoll, *Europa nicht Amerika. Zum Ursprung der Projektmethode in der Pädagogik*, in: *Pädagogische Rundschau* 45(1991), S.41-58; ders., *Das „russische System“, „Slöjd“ und die Entwicklung der Projektmethode in Amerika*, in: *Zs. f. Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 90(1994), S.5-25.

85 Vgl. J. Dewey/W. H. Kilpatrick, *Der Projektplan. Grundlegung und Praxis*, Weimar 1935.

86 Zit. n. Bossing, a.a.O. (Anm. 83), S.117.

Nach obiger Definition gilt praktisch alles als Projekt, wenn es nur ein „aus ganzem Herzen gewolltes, von einer Absicht erfülltes“ – nicht wie Petersen übersetzt: *planvolles* – „Handeln (wholehearted purposeful activity)“ darstellt.

Die Auseinandersetzungen zwischen den Anhängern Kilpatrick und den Anhängern der klassischen Auffassung zogen sich über einige Jahre hin und endeten mit dem Sieg der Klassiker. In Deutschland allerdings wurde die Projektmethode vor allem in der Kilpatrick'schen Auffassung durch das Buch „Der Projektplan“ von Dewey/Kilpatrick (Weimar 1935) in der von P. Petersen verantworteten Übersetzung bekannt und rezipiert.⁸⁷ Die Einseitigkeit der Information wurde verstärkt durch die eingehende Diskussion der Auffassung *Charles M. McMurrays*, des führenden Vertreters der Projektmethode am Ende der 1920er Jahre. Dies lässt sich insbesondere am didaktischen Ansatz der reformpädagogisch inspirierten „Gesamtunterrichtsbewegung“ zeigen, die in Übersteigerung des Kilpatrick'schen Ansatzes das ganze menschliche Zusammenleben, die Kultur und die Naturphänomene in „Projekte“ aufzulösen versuchte, die, von tüchtigen Pädagogen ausgearbeitet, sich allgemeiner Anwendung und Aneignung erfreuen sollten.⁸⁸

Besonders der aus dem freien Gesamtunterricht (im Sinne *Berthold Ottos*) von *Otto Haase* (1893-1961) entwickelte *Begriff des Vorhabens* bot für eine weitgehende Verwischung der Terminologie in Sachen Projektmethode gute Voraussetzungen. So findet sich in nahezu allen Hauptwerken über die Gesamtunterrichtsbewegung die Einstufung des Projektplans unter den Oberbegriff „Gesamtunterricht“, der seinerseits durch bestimmte Entwicklungen immer unklarer wurde.⁸⁹ Als entscheidend bei dieser präkären

Entwicklung erweist sich, dass im Prozess der praktischen Übernahme der „Projektmethode“ – die ja eigentlich ein umfassendes *didaktisches Konstrukt* vorstellt – in den Unterricht der allgemeinen Schulen die *zentrale Kategorie des praktischen Bezuges* weitgehend fallengelassen und durch die *isolierte Betonung der Subjektivität des bzw. der Lernenden* ersetzt wurde. Seitdem gelten in deutschen Schulen als Projekte auch Unterrichtsvorhaben, die sich ausschließlich im Bereich des kognitiven Lernens bewegen – notfalls unter der Bezeichnung „projektorientiert“.

Die grundsätzliche Zielperspektive des „Projektplans“ innerhalb der amerikanischen Schule lässt sich letztlich nicht verstehen ohne ihren Bezug zur sog. „Progressive Education“, der Anfang des 20. Jahrhunderts vor allem durch John Dewey begründeten Erziehungs-Reform-Bewegung. Diesem Erziehungsdenken ging es vor allem um die Wechselwirkung und Wechselseitigkeit menschlicher Beziehungen, um das *soziale Feld*, und die Schule wurde konsequenterweise zum „demokratischen Laboratorium für die freiwillige Zusammenarbeit von Individuen“, zur „Demokratie im kleinen“.⁹⁰ In diesem Sinne ist letzten Endes auch die Projektmethode zu sehen, nämlich vorzugsweise als ein Instrument der Sozialisation, als Mittel der Integration des Einzelnen in den demokratischen Staat – schließlich handelte es sich bei den Vereinigten Staaten um ein bevorzugtes Einwandererland.

Von dieser Sichtweise aus erhalten auch die wesentlichen methodischen Grundsätze des Projektplans ihre klare Bedeutung: 1. die kaum eingeschränkte Selbsttätigkeit der Schüler, 2. der Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis, 3. die gesamtunterrichtliche Lern- und Arbeitsweise, 4. die stark soziologische Normierung und Bestimmtheit der schulischen Lebensform im Rahmen der Projektarbeit, und 5. ihre auffallende Formalisierung.⁹¹ Dieses Programm weist die *Projekt-Methode* als ein *didaktisches Modell* mit demokratischer Zielsetzung aus, also ganz deutlich als einen anderen Ansatz als den des „Jenaplans“, dessen inhaltsneutrales methodisches Konzept auch pädagogisch zweifelhafte Ausdeutungen zulässt.

87 Dewey/Kilpatrick, a.a.O. (Anm. 85); vgl. Knoll, Die Projektmethode – ihre Entstehung und Rezeption, in: Pädagogik und Schulalltag 48(1993), S.238-351.

88 Vgl. F. Eitze, Die Gesamtunterrichtsbewegung, Breslau 1933; W. Albert, Grundlegung des Gesamtunterrichts, Wien 1928, Nürnberg 1951²; K. Seiler, Gesamtunterricht im Neubau der Schule, Stuttgart 1952².

89 Vgl. O. Haase, Gesamtunterricht, Training, Vorhaben – drei Elementarformen des Volksschulunterrichts, in: Die Volksschule 28(1932), S.727-735; J. Kretschmann, Natürlicher Unterricht, neu bearb. v. Otto Haase, Hannover 1948.

90 Vgl. H. Loduchowski, Pädagogik aus Amerika? Analyse der ‚Progressive Education‘, Freiburg 1961, Zitat S.55.

91 Vgl. K. Frey, Die Projektmethode, Weinheim 1996⁷.

Ralf Dahrendorf hat in seiner umfassenden Analyse der deutschen Gesellschaft schon in den 1960er Jahren darauf verwiesen, dass in Deutschland traditionellerweise Familie und Schule – pädagogisch betrachtet – in einer Rangordnung stehen, wobei die Schule durchweg den Kürzeren zieht. Sie hatte über Epochen hinweg in Bezug auf die deutsche Gesellschaft lediglich subsidiäre Aufgaben – Ergänzung bzw. heute eher den Ersatz der privaten familiären Erziehung. Ein originär eigener, öffentlicher Erziehungsauftrag hatte in Deutschland praktisch keine Tradition.⁹² Die Verfälschung des Projektbegriffes, eingeleitet durch die Reformpädagogik, ist also kein bloßer Zufall infolge von Übersetzungsfehlern oder Ähnlichem: Sie resultiert im Wesentlichen aus dem Nicht-Vorhandensein von Erziehungszielen und Organisationsformen in der deutschen allgemeinen Schule, die sich dieser Methode in sinnvoller Weise bedienen könnten.

Nicht so die Berufliche Bildung: In ihrem Falle hatte sich Anfang der 1970er Jahre infolge grundlegender Veränderungen in ihrem Umfeld die Chancen für die Entwicklung ganzheitlicher, eher erzieherisch orientierter Ausbildungsformen entscheidend erhöht. Der Einbruch der Mikroelektronik – d.h. von Computer-, Roboter- und Sensortechnik, CNC-Steuerung und Speicherprogrammierung etc. – in die Arbeitswelt sowie die Einführung von Formen der Lean- und Just-in-time-production samt dem Experimentieren mit moderner Arbeitsorganisation wie teilautonomer Gruppenarbeit erforderten, vor allem in der Industrie, neue Ausbildungsformen: den Ersatz der tayloristisch inspirierten Lehrgangsausbildung, aber auch der wenig systematischen Beistelllehre im Handwerk⁹³ und in den einfachen Dienstleistungsberufen. Die Notwendigkeit einer Steigerung fachlicher, sozialer wie personaler Kompetenzen an den verschiedenen Arbeitsplätzen schien erstmals Perspektiven erkennen zu lassen, die – am Menschen orientierten – pädagogischen Vorstellungen genügen konnten.⁹⁴

Die ersten Konkretisierungen von neuen Ausbildungsformen in der Berufsausbildung lassen sich im Zuge der beabsichtigten Einführung einer verbindlichen systematischen Grundstufe der Ausbildung ausmachen. Die Anfang der 1970er Jahre vom *Deutschen Bildungsrat* vorgeschlagene flächendeckende Realisierung eines „Berufsgrundbildungsjahres“ zog u.a. die Revitalisierung der Projektmethode nach sich, deren schulische und betriebliche Eignung in zahlreichen Modellversuchen erprobt wurde.⁹⁵ Nahezu legendäre Berühmtheit in der Berufsbildung erreichte dabei das sog. „Dampfmaschinen-Projekt“ der *Daimler-Benz-AG* in Gaggenau, dessen innovative Dimension darin bestand, dass in seinem Vollzug (1.) die fachpraktischen Inhalte des ersten Lehrjahres im Berufsfeld Metalltechnik an einem Projekt – der Herstellung einer kleinen Dampfmaschine – vermittelt werden konnten, dass (2.) dies in verbindlichen Lerngruppen geschehen sollte, und (3.) dass zur Steigerung der Flexibilität eine neue methodische Formalisierung des Ausbildungsganges entwickelt wurde, die sog. „Leittext-Methode“, mit deren Hilfe die berufliche Handlungskompetenz der Auszubildenden und ihr methodisch eigenständiges Lernen trotz oft mangelnder sprachlicher Fähigkeiten unterstützt werden konnten.⁹⁶

Größere öffentliche Beachtung erlangten auch die von *Günter Wiemann* in Niedersachsen initiierten Modellversuche zum *schulischen Berufsgrundbildungsjahr*⁹⁷ und der Versuch der flächendeckenden Einführung dieser neuen Schulform.⁹⁸ Die vielfältigen bildungspolitischen Aktivitäten formierten sich u.a. in der expliziten Auseinandersetzung mit dem Ideengut der Re-

92 Vgl. R. Dahrendorf, *Gesellschaft und Demokratie in Deutschland*, München 1965, S.341 ff.

93 Beistelllehre bezeichnet die traditionelle Methode der Lehrlingsausbildung durch Zusehen und Nachmachen.

94 Vgl. G. Wiemann, *Didaktische Modelle beruflichen Lernens im Wandel*, Gütersloh 2002.

95 Vgl. G. Wiemann, *Didaktische Vorstudie für ein projektorientiertes Handlungsmodell beruflicher Grundbildung (im Berufsfeld Metall)*, Hannover 1976²; W.-D. Greinert, *Organisationsmodelle und Lernkonzepte in der beruflichen Bildung. Analytische Grundlagentexte*, Baden-Baden 2000, S.177ff.

96 Vgl. Greinert, *Organisationsmodelle*, a.a.O. (Anm. 95), S.185f.

97 Vgl. J. Schmitz, *Die Modellversuche zum Berufsgrundbildungsjahr Metalltechnik in Salzgitter*, in: W.-D. Greinert u.a. (Hg.), *Zehn Jahre Berufsgrundbildungsjahr in Niedersachsen (1976-1986)*, Alsbach 1987, S.138-153.

98 Vgl. W.-D. Greinert, *Das Berufsgrundbildungsjahr. Weiterentwicklung oder Ablösung des „dualen“ Systems der Berufsausbildung?*, Frankfurt/M./New York 1984.

formpädagogik, vor allem an einer kritischen Analyse des Konzeptes der Produktionsschule und der Projektmethode.

Doch auch dieser Rückgriff ist inzwischen Geschichte. Die weitere Entwicklung des „deutschen Systems“ der Berufsausbildung wird heute vor allem von zwei Einflussfaktoren bestimmt, die der beschriebenen pädagogischen Öffnung des Systems wieder entgegenwirken. Zum ersten von der traditionell inhärenten Instabilität *des Berufsphänomens*, das sich in Zeiten starker und permanenter Modernisierungsschübe festmachen lässt an der sich beschleunigenden Veränderung der beruflichen Bündelungen und Inhalte, und zum anderen von der *Qualifizierungspolitik der Europäischen Union*, die sich vorzugsweise an den Globalisierungstendenzen und am zunehmenden Wettbewerb auf den internationalen Märkten orientiert. Die vor allem seit den 1970er Jahren des letzten Jahrhunderts favorisierten Leitziele der beruflichen Bildung – Humanisierung, Demokratisierung, Partizipation – wurden inzwischen weitgehend verdrängt und Berufsbildung auf eine Teilstrategie der Wirtschafts- bzw. Wettbewerbspolitik reduziert, die sich vorzugsweise an ökonomischer Effizienz zu orientieren hat.

6. Zur Beziehung Reformpädagogik – Berufsbildung: ein kurzes Fazit

Die Ambivalenz des zu Anfang unseres Beitrages antizipierten Beziehungsgeflechtes zwischen Reformpädagogik und Berufsbildung lässt sich am einfachsten im beschriebenen Unterschied von institutionell und didaktisch geprägten Näherungen verdeutlichen. Während auf institutioneller Ebene praktisch keine Beziehungen aufgebaut werden (konnten), lässt die Ebene der konkreten Lernorganisation vielfältige Berührungen und Beeinflussungen – wenn auch nicht immer mit gleicher konzeptioneller Ausprägung – erkennen. Dies erscheint nicht weiter verwunderlich, zeichnen sich doch die einmal in langfristigen komplexen gesellschaftlichen Prozessen entstandenen organisatorischen und institutionellen Grundstrukturen von Schule und Berufsausbildung – wie die historische Bildungsforschung zeigt – durch ein erhebliches Beharrungsvermögen aus.

Über die Qualität der festgestellten Beziehungen zwischen Reformpädagogik und Beruflicher Bildung lässt sich indes erst spezifischer urteilen, wenn man den analytischen Zugriff weiter verstärkt. Was dabei sofort ins Auge fällt, ist die gegensätzliche Einstellung von beiden zu einem zentralen organisatorischen wie didaktischen Orientierungspunkt der Erziehung: der Rolle von Erwerbsarbeit bzw. *Erwerbsqualifizierung im Bildungswesen*. Während für die Berufspädagogik diese sozialen bzw. pädagogischen Felder – sozusagen professionell bedingt – weitgehend positiv besetzt sind, stehen sie bei der Reformpädagogik – mit wenigen Ausnahmen, doch explizit bei einigen Hauptvertretern und Wortführern – weitgehend unter Generalverdacht.

Oestreich und Petersen zum Beispiel stellen Ökonomie und Technik von ihrem erzieherischen Standpunkt aus nachdrücklich in Frage,⁹⁹ verbinden mit der Welt der Arbeit geradezu das Verdikt der Nötigung. Ihre grundsätzliche Ablehnung der modernen Industriegesellschaft lässt sich indes nicht vorzugsweise mit dem verbreiteten Kulturpessimismus unter den deutschen Intellektuellen anfangs des 20. Jahrhunderts erklären. Diese ablehnende Haltung betrifft zumindest tendenziell auch die deutsche Pädagogik wie Erziehungswissenschaft des ersten Jahrhundert-Drittels.

Die nachhaltige Ablehnung von Politik, Ökonomie, Gewerbe und Technik als Elemente von „Zivilisation“ kennzeichnet schon die deutschen Eliten im Übergang von der feudalen zur bürgerlichen Gesellschaft, im Unterschied beispielsweise zu den entsprechenden Gruppen in England oder Frankreich, deren Gesellschaftsbild geprägt ist vom Muster einer „societas civilis“, das diese Bereiche nicht ausklammert, sondern ganz selbstverständlich einbezieht. Das deutsche Bildungsbürgertum, das an Stelle eines in Deutschland fehlenden starken Wirtschaftsbürgertums ab der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert sich als neuer Träger eines deutschen Nationalstaates gegen die feudalen Kräfte nicht durchzusetzen vermochte, entwickelte sozusagen als Kompensation für die fehlende Realisierung seines gesellschaftlichen Führungs-

99 Vgl. für Petersen z.B. Bunk, a.a.O. (Anm. 50), S.4ff; für Oestreich z.B. Böhm, a.a.O. (Anm. 19), S.190ff. u.ö.

anspruches „Bildung und Kultur“ als bewusstseins- und sozialgestaltendes Deutungsmuster, mit dem es u.a. auch die Struktur des zu dieser Zeit entstehenden deutschen Bildungswesens nachhaltig beeinflussen konnte.¹⁰⁰

Zweckfreie „Allgemeinbildung“ als didaktisches Prinzip des Gymnasiums und „Bildung durch Wissenschaft“ an der Universität wurden auf diese Weise in Deutschland das Karriere bestimmende Muster für die akademischen Berufe und zum lange dominierenden Paradigma einer Erziehungswissenschaft, die sich mit ihrem Kernbegriff der „Bildung“ abseits der gesellschaftlichen Realität, vor allem abseits von Berufs- und Arbeitswelt, einrichtete. Auf diese politisch resignative Tendenz des deutschen Bildungsidealismus hat der Bildungssoziologe *Willy Strzelewicz* schon in den 1960er Jahren sehr deutlich – indes ohne nachhaltige Wirkung – aufmerksam gemacht: Wenn es so ist, dass das deutsche Bürgertum den Ersatz für die fehlende Realisierung seiner gesellschaftlichen Führungsrolle in der Durchsetzung von „Bildung“ als Deutungsmuster für die Organisation gesellschaftlicher Beziehungen, für seine soziale Identität sowie die Anordnung und die Verteilung gesellschaftlicher Bewusstseins- und Wissensbestände suchte und auch fand, dann kann das neuhumanistische Bildungsideal nicht vorzugsweise nach pädagogischen Gesichtspunkten beurteilt werden. Die klassische deutsche Bildungsidee muss vielmehr *in erster Linie politisch begriffen werden*. Sie ist – wie Strzelewicz pointiert formuliert – „schon der Ausdruck eines gesellschaftlichen Scheiterns“.¹⁰¹

Die Reformpädagogik steht unseres Erachtens noch zweifelsfrei in dieser Tradition, im Gegensatz zu beruflicher Bildung und Berufspädagogik, die ganz eindeutig sich als Produkte des Industrialismus ausweisen lassen. Insofern gestalteten sich die Beziehungen zwischen den beiden Erziehungsbereichen doch recht einseitig: Berufspädagogik und Berufsausbildung haben von den Ideen und Konzepten der Reformpädagogik zur unmit-

telbaren Organisation des Lernens wichtige Konzepte – wie in unserem Beitrag beschrieben – aufgegriffen und auch versucht, diese Innovationen in dem ihnen gegebenen bescheidenen Rahmen umzusetzen, die Reformpädagogik hat sich dagegen mit beruflicher Bildung und Berufspädagogik nur unter großen Vorbehalten eingelassen, hat vor allem deren Kernfunktion – die *Erwerbsqualifizierung der nachwachsenden Generation* – als mit pädagogischen Grundsätzen kaum bzw. nicht vereinbar gehalten.

Wir stoßen also auch hier auf ein typisches Dilemma der „deutschen Bildung“ und der deutschen Bildungsgeschichte: der konstruktive Einbau der Erwerbsqualifizierung in Form von Berufsausbildung in das deutsche Bildungswesen ist sowohl im 19. wie im 20. Jahrhundert misslungen; er steht bis heute aus. Auch der bislang letzte Anlauf mit diesem Ziel, im Zuge der Großen Bildungsreform (1965-1975) die „Integration von Allgemeinbildung und Berufsbildung“ endlich zu vollziehen, hat keinen nachhaltigen Erfolg verzeichnen können.¹⁰² Doch im Unterschied zur Reformpädagogik und ihren Protagonisten muss man festhalten, dass bei den Reformern der 1960er und 70er Jahre sich immerhin die Einsicht durchgesetzt hatte, dass jeder Versuch, das deutsche Bildungswesen ohne Einbeziehung der beruflichen Bildung modernisieren zu wollen, von vornherein zum Scheitern verurteilt ist.

Abschließend noch einige Bemerkungen zum Forschungsstand bezüglich unserer Thematik: Hier gibt es leider fast nichts zu berichten. Das Thema Reformpädagogik hat in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bislang kaum forschungsorientierte Aktivitäten in Gang setzen können. Es finden sich in der Literatur zwar vereinzelte, thematisch begrenzte Aufsätze wie die von *G. P. Bunk*, *A. Lipsmeier* und *M. Kipp*, doch keine systematisch angelegten Analysen. Insofern nimmt die vorliegende Untersuchung für sich in Anspruch, Forschungs-Neuland aufzuzeigen, dessen weitere Bearbeitung angesichts des grassierenden Stellenabbaues, insbesondere in der historiographisch interessierten Berufspädagogik, eher als unsicher einzuschätzen ist.

100 Vgl. G. Bollenbeck, *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*, Frankfurt/M./Leipzig 1994².

101 W. Strzelewicz, *Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein*, in: ders. u.a. (Hg.), *Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein*, Stuttgart 1966, S.1-38, Zitat S.25.

102 Vgl. W.-D. Greinert, *Realistische Bildung in Deutschland. Ihre Geschichte und ihre aktuelle Bedeutung*, Baltmannsweiler 2003, S.134ff.

7. Auswahlbibliographie

a. Quellen

- Bossing, C. N. L., Die Projekt-Methode, in: A. Kaiser/F.-J. Kaiser (Hg.), Projektstudium und Projektplan in der Schule, Bad Heilbrunn/Obb. 1977, S.113-133.
- Dern, K., Der Produktionsschulgedanke der „Entschiedensten Schulreformer“, Gießen 1926.
- Dewey, H./Kilpatrick, W. H., Der Projektplan. Grundlegung und Praxis, Weimar 1935.
- Essig, O., Die Berufsschule als Glied der Produktionsschule, Berlin 1921.
- Essig, O., Beruf und Menschentum, Berlin 1924.
- Essig, O., Im Kampf um die Berufsschule, Berlin 1924.
- Hilker, F., Der Produktionsschulgedanke, in: P. Oestreich (Hg.), Die Produktionsschule als Nothaus und Neubau: Elastische Einheits-, Lebens-, Berufs- und Volksschule, Berlin 1924, S.29-40.
- Kawerau, S., Die Produktionsschule in der Gesellschaft und Wirtschaft, in: P. Oestreich (Hg.), Die Produktionsschule als Nothaus und Neubau: Elastische Einheits-, Lebens-, Berufs- und Volksschule, Berlin 1924, S.176-185.
- Kerschensteiner, G., Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend: Gekrönte Preisschrift, Erfurt 1901.
- Oestreich, P., Die elastische Einheitsschule: Lebens- und Produktionsschule, Berlin 1921.
- Oestreich, P. (Hg.), Die Produktionsschule als Nothaus und Neubau: Elastische Einheits-, Lebens-, Berufs- und Volksschule, Berlin 1924.
- Oestreich, P./Viehweg, E. (Hg.), Beruf – Mensch – Schule, Frankfurt/M. 1929.
- Petersen, P./Zimmermann, W. (Hg.), Die Aufgaben des neuen Berufsschulwesens und die Berufsschulgemeinde im Lichte der Jugendkunde und sozialer Politik, Jena 1925.
- Siemsen, A., Beruf und Erziehung, Berlin 1926.
- Thyssen, S., Drei Jahre Berufsschulunterricht nach dem Jenaplan: Ein Bericht, Hamburg 1962².

b. Sekundärliteratur

- Böhm, W., Kulturpolitik und Pädagogik Paul Oestreichs, Bad Heilbrunn/Obb. 1973.
- Bunk, G. P., Peter Petersens Berufsschulpädagogik, in: Pädagogische Rundschau 44(1990), S.3-23.
- Döpp, R., Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus: Ein Beitrag zum Ende der Eindeutigkeit, Münster u.a. 2003.
- Edding, F. u.a. (Hg.), Praktisches Lernen in der Hibernia-Pädagogik, Stuttgart 1985.
- Fintelman, K. J., Hibernia – Modell einer anderen Schule, Stuttgart 1990.
- Greinert, W.-D., Das „deutsche System“ der Berufsausbildung: Tradition, Organisation, Funktion, 3., überarb. Aufl., Baden-Baden 1998.
- Greinert, W.-D., Organisationsmodelle und Lernkonzepte in der beruflichen Bildung. Analytische Grundlagentexte, Baden-Baden 2000.
- Keim, W., Praktisch-berufliches Lernen als Teil der Allgemeinbildung – Eine historisch-systematische Studie, in: F. Edding u.a. (Hg.), Praktisches Lernen in der Hibernia-Pädagogik, Stuttgart 1985, S. 223-278.
- Kipp, M., Die Formierung des „neuen“ deutschen Facharbeiters in der „Ordensburg der Arbeit“. Zu den Anfängen der Facharbeiterausbildung bei VW, in: Zs. f. Berufs- und Wirtschaftspädagogik 84(1988), S.195-211.
- Kipp, M., Gesellschaftliche Modernisierung und Politische Reformpädagogik in NS-Berufserziehungspraxen, in: T. Rülcker, Politische Reformpädagogik, Bern u.a. 1998, S.679-694.
- Kipp, M., Produktionsschule – Über die neuerliche Faszination und Wirksamkeit einer alteuropäisch-pädagogischen Idee in Deutschland, in: U. Buchmann u.a. (Hg.), Lesebuch für Querdenker, Frankfurt/M. 2006, S.133-155.
- Knoll, K., Dewey gegen Kerschensteiner. Der Streit um die Einführung der Fortbildungsschule in den USA, in: Pädagogische Rundschau 47(1993), S.131-145.
- Knoll, M., Das „russische System“, „Slöjd“ und die Entwicklung der Projektmethode in Amerika, in: Zs. f. Berufs- und Wirtschaftspädagogik 90(1994), S.5-25.
- Lipsmeier, A., Die Rezeption des Jenaplans in der Berufs- und insbesondere in der Berufsschulpädagogik – ein nahezu vergessenes

- Kapitel(chen) Berufsschulgeschichte, in: A. Busian u.a. (Hg.), Mensch – Bildung – Beruf. Herausforderungen an die Berufspädagogik, Bochum/Freiburg 2004, S.236-250.
- Meyser, J., Die berufspädagogische Genese des Produktionsschulprinzips. Von den Ursprüngen im 18. Jahrhundert zur aktuellen Situation, Frankfurt/M. 1996.
- Mchitarjan, I., Die Rezeption der deutschen Reformpädagogik in Rußland (1900-1917): Das Beispiel Georg Kerschensteiner, in: T. Rülcker/J. Oelkers (Hg.), Politische Reformpädagogik, Frankfurt/M. u.a. 1998, S.407-439.
- Schütte, F., Berufserziehung zwischen Revolution und Nationalsozialismus, Weinheim 1992.
- Schwan, T., Die Petersen-Rezeption in der Bundesrepublik Deutschland 1948 bis 1960: Die Darstellung und Resonanz Peter Petersens und des Jenaplans im Spannungsfeld von Pädagogik und Schulreform, Braunschweig 2000.
- Wiemann, G., Didaktische Modelle beruflichen Lernens im Wandel, Gütersloh 2002.
- Wittig, H. E. (Hg.), P. P. Blonskij: Die Arbeitsschule, Paderborn 1973.

Heilpädagogik

Ulrich Schwerdt

1. Einleitung
2. Heilpädagogik als Impulsgeber für reformpädagogische Schulmodelle vor dem Ersten Weltkrieg
3. Die Hilfsschule – Vorläufer der Reformpädagogik?
4. Kinder mit besonderem Förderbedarf in reformpädagogischen Modellschulen nach dem Ersten Weltkrieg
5. Anthroposophische Heilpädagogik
6. Weiterführung und Rezeption reformpädagogischer Heilpädagogik nach 1933
7. Auswahlbibliographie

1. Einleitung

Als Mitte des 19. Jahrhunderts Johann Daniel Georgens und Heinrich Marianus Deinhardt die unterschiedlichen Bestrebungen, geistig zurückgebliebene, verwahrloste, blinde und gehörlose Kinder zu fördern, erstmals in ein System einer „heilpädagogischen Gesamtwissenschaft“ zusammenfassten, taten sie dies in dem Bewusstsein, dass „die eigentliche Bedeutung der Heilpädagogik nicht in ihren nächsten Erfolgen bei den heilpädagogisch besserungsbedürftigen Individuen“ liege, „sondern in der Vorarbeit ..., die sie der pädagogischen Reform und dem systematischen Kampfe gegen bedrohliche Gesellschaftsübel zu leisten“¹ vermöge. Diesen Anspruch einer gesellschaftspolitisch bedeutsamen und pädagogisch besonders avancierten Heilpädagogik entfalteten ihre Begründer in doppelter Weise: als umfassende Kritik der allgemeinen Erziehungsverhältnisse, insbesondere der Volksschule, und als differenzierte Beschreibung der Mittel und Methoden der pädagogischen Förderung der Kinder und Jugendlichen, die eine „besondere Behandlung“²

benötigen. Sichtet man die aktuelle Fachliteratur im Hinblick auf die Beziehung von Heil- und Reformpädagogik, so scheint sich die Heilpädagogik heute hingegen gegenüber der Reformpädagogik in einer rein rezipierenden Rolle zu befinden: Schulmodelle, Erziehungs- und Unterrichtskonzepte prominenter Reformpädagoginnen und -pädagogen – genannt werden vor allem Peter Petersen, Maria Montessori, Célestin Freinet oder Rudolf Steiner – gelten als Vorbilder einer kindorientierten, auf Individualisierung und Förderung zielenden Heilpädagogik. Reformpädagogische Modelle erscheinen in besonderer Weise geeignet, Orientierung, mehr noch unmittelbare Anleitung für Lern- und Bildungsprozesse in heilpädagogischen Einrichtungen, aber auch in integrativ bzw. inklusiv arbeitenden Kindergärten, Schulen und außerschulischen Einrichtungen zu vermitteln; wobei der aktuell dominierende Modus der Aneignung reformpädagogischer Traditionsbestände mit der Metapher des Steinbruchs wohl angemessen bezeichnet ist.

Vor dem Hintergrund dieses widersprüchlichen Befundes geht der folgende Beitrag der Frage nach, wie die Beziehungen zwischen reformorientierter allgemeiner Pädagogik und Heilpädagogik in der Epoche der klassischen historischen Reformpädagogik zwischen 1880 und 1933, die mit der Phase eines erheblichen Ausbaus heilpädagogischer Einrichtungen in Deutschland weitgehend identisch ist, von den historischen Akteuren begriffen wurden. Allerdings

1 J. D. Georgens/H. M. Deinhardt, Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten, 2 Bde., Leipzig 1861/63. Der leichteren Zugänglichkeit wegen zit. n. U. Bleidick (Hg.), Allgemeine Behindertenpädagogik, Bd. 1 der „Studententexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik“, Neuwied u.a. 1999, S.248-269, hier S.250.

2 Georgens/Deinhardt, a.a.O. (Anm. 1), S.252.

sind systematisch angelegte bildungshistorische Zugänge zu diesem Themenkomplex bisher außerordentlich rar. Die allgemeine historische Bildungsforschung hat die Frage, wie man in reformpädagogischen Kontexten die Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Förderbedürfnissen dachte, organisatorisch, konzeptionell und praktisch zu fassen versuchte, lange Zeit gänzlich unbeachtet gelassen.³ Während die Allgemeine Pädagogik sich offensichtlich für nicht zuständig erachtete, den „Experten“ das Feld der Heilpädagogik überließ und damit einen Prozess der Exklusion mitvollzog (und über historische Bewusstseinsbildung wiederum verstärkte), der im Schulwesen spätestens mit der Durchsetzung der Hilfsschule in

den Jahrzehnten vor dem Ersten Weltkrieg manifest wurde, ist die Forschung auf dem Gebiet der Heilpädagogik über erste Anfänge bisher nicht hinausgelangt.⁴ Eine wesentliche Ursache ist darin zu suchen, dass auf dem Gebiet der Heilpädagogik trotz deutlicher Fortschritte in den vergangenen Jahren insgesamt noch immer ein auffälliges Defizit an historisch ausgerichteten Studien festzustellen ist.⁵ Dort, wo heilpädagogische Geschichtsschreibung stattfand, beschränkte sie sich bis weit in die 1980er Jahre hinein zudem in der Regel auf die Darstellung

3 So spielen Fragen der Heilpädagogik in der klassischen Überblicksdarstellung Herman Nohls über „Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie“ (1933/35) keinerlei Rolle. Auch jüngere, nach dem Zweiten Weltkrieg entstandene Darstellungen klammern sie vollständig aus oder belassen es bei kurzen Erwähnungen, in der Regel in wenigen Nebensätzen zur Montessori-, z.T. zur Waldorf- und Jenaplan-Pädagogik. Dies gilt für die in der Nohl'schen Tradition stehenden ideengeschichtlich orientierten Werke (vgl. W. Scheibe, *Die reformpädagogische Bewegung. Eine einführende Darstellung*, Nachdr. der 10. erw. Aufl., Weinheim/Basel 1999; H. Röhrs, *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt*, 5., durchges. u. erg. Aufl., Weinheim 1998) ebenso wie für die kritischen Analysen der 1980er und 90er Jahre (vgl. J. Oelkers, *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*, 1. Aufl. Weinheim/München 1989; R. Bast, *Kulturkritik und Erziehung. Anspruch und Grenzen der Reformpädagogik*, Dortmund 1996), aber auch für die jüngste Generation der Gesamtdarstellungen (vgl. D. Benner/H. Kemper, *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*, Teil 2: *Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik*, Weinheim/Basel 2003; E. Skiera, *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*, München/Wien 2003; J. Oelkers, *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*, 4., vollst. überarb. u. erw. Aufl., Weinheim/München 2005). Selbst in dem ansonsten sehr um Vollständigkeit bemühten „Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte“ (Bd. IV: 1870-1918. *Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs*, hg. v. C. Berg, München 1991; Bd. V: 1918-1945. *Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur*, hg. v. D. Langewiesche/H.-E. Tenorth, München 1989) findet sich kein eigenständiger Beitrag. Das Sonderschulwesen gerät erst mit der Nachkriegsgeschichte in den Blick.

4 Grundlegend für die aktuelle Forschung ist die von Clemens Hillenbrand publizierte Gesamtdarstellung „Reformpädagogik und Heilpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Hilfsschule“ (Bad Heilbrunn 1994), in deren Mittelpunkt die Darstellung reformpädagogischer Versuche im heilpädagogischen Feld sowie die Rezeption reformpädagogischer Motive durch die Heilpädagogik steht. Vgl. vom selben Autor auch: *Lernförderung in Reformschulen. Zur Geschichte der „Integration“*, in: G. Wachtel/S. Dietze (Hg.), *Heil- und Sonderpädagogik – auch im 21. Jahrhundert eine Herausforderung. Aktuelle Denkansätze in der Heilpädagogik und ihre historischen Wurzeln*, Weinheim 2001, S.118-141; *Reformpädagogik und Lernförderung*, in: U. Heimlich/F. B. Wember (Hg.), *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis*, Stuttgart 2007, S.27-40. Die Überblicksdarstellungen von Andreas Möckel und Sieglind Ellger-Rüttgardt binden die Epoche der Reformpädagogik systematisch in einen historischen Gesamtüberblick ein: A. Möckel, *Geschichte der Heilpädagogik oder Macht und Ohnmacht der Erziehung*, 2., völlig überarb. Neuauf., Stuttgart 2007; ders., *Geschichte der besonderen Grund- und Hauptschule*, 4., erw. Aufl., Heidelberg 2001; S. L. Ellger-Rüttgardt, *Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung*, München/Basel 2008. Insbesondere zur Hilfsschule sind seit den 1980er Jahren wichtige Studien entstanden, in denen Zusammenhänge zur Reformpädagogik immer wieder thematisiert werden: S. Ellger-Rüttgardt, *Der Hilfsschullehrer. Sozialgeschichte einer Lehrergruppe (1880-1933)*, Weinheim/Basel 1980; D. Hänsel/H.-J. Schwager, *Die Sonderschule als Armenschule. Vom gemeinsamen Unterricht zur Sondererziehung nach Braunschweiger Muster*, Bern 2004. Weitere quellenschließende Studien zu Ansätzen, Modellen und einzelnen Repräsentanten der Heilpädagogik im Umfeld der Reformpädagogik an den entsprechenden Stellen im folgenden Text.

5 Vgl. Ellger-Rüttgardt, *Geschichte*, a.a.O. (Anm. 4), S.19; U. Bleidick, *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben behinderter Menschen. Ideengeschichtliche Betrachtungen zur Behindertenpädagogik*, in: Wachtel/Dietze, a.a.O. (Anm. 4), S.11-23.

der Entwicklungsgeschichte einzelner sonderpädagogischer Fachrichtungen, wie der Blinden-, Gehörlosen- oder Hilfsschulpädagogik und ihre spezifischen Problemstellungen, war zudem häufig eng mit professions- und verbandspolitischen Interessen verknüpft. Sie spiegelt damit die historische Entwicklung der Heilpädagogik insgesamt wider, die sich als eigenständige Teildisziplin der Erziehungswissenschaft wie der praktischen Pädagogik erst sehr spät herausbildete.⁶ Ein gemeinsamer heilpädagogischer Diskurs, in dem die Gemeinsamkeit der pädagogischen Bemühungen um „das besondere Kind“ gebündelt wird, entstand erst nach dem Zweiten Weltkrieg. Heilpädagogische Forschung, die sich mit der Zeit vor 1945 beschäftigt, hat es daher mit verschiedenen, unterschiedlich akzentuierten historischen Debatten zu tun.

Angesichts des Forschungsstandes müssen Analysen zum Zusammenhang von Heil- und Reformpädagogik gegenwärtig noch außerordentlich lückenhaft ausfallen; sind doch, um nur einige ausgewählte systematisch bedeutsame Aspekte zu nennen, sozial- und wissenschaftsgeschichtliche Hintergründe bisher kaum bearbeitet worden; neuere Forschungsperspektiven der „Disability History“⁷ – in denen die soziale Konstruktion von Behinderungsbildern und mit ihnen verbundene gesellschaftliche Hierarchien und Machtverhältnisse sowie „die Konsequenzen sozialer Ungleichheit und die Alltagsstrategien der Betroffenen“⁸ in den Blick kommen – haben auf das hier in Frage stehende Thema noch keine Anwendung gefunden. Immerhin sind einige für das heilpädagogische Feld bedeutsame Reformkonzepte ideengeschichtlich rekonstruiert worden. Inwieweit die Programma-

tik einer tatsächlich veränderten Erziehungswirklichkeit entsprach, wo Spannungen, möglicherweise sogar Brüche und Widersprüche auftraten, ist bisher nicht untersucht worden. Ich werde mich daher im Folgenden darauf beschränken müssen, einige gemeinsame grundlegende Theoreme von Reformpädagogik und Heilpädagogik zu beschreiben und exemplarisch bedeutsame praktische Versuche mit einer reformpädagogisch inspirierten „neuen Erziehung“ in heilpädagogischen Kontexten – vor und nach dem Ersten Weltkrieg – zu skizzieren. Aufgrund der Forschungslage wird hierbei ein Schwerpunkt bei solchen Ansätzen liegen, die sich um die schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Lern- bzw. Verhaltensproblemen bemühen, an denen sich bereits vor 1933 immer wieder die bis heute kontrovers diskutierte Frage des geeigneten Förderorts festmacht.⁹ Schließlich soll ein kurzer Blick auf die Weiterführung bzw. Rezeption reformpädagogisch inspirierter Heilpädagogik über die Epochenbrüche 1933 und 1945 hinaus geworfen werden. Sowohl bei der Reform- als auch bei der Heilpädagogik ist zuvor jedoch zu klären, wie der Forschungsgegenstand begriffen wird, denn beide Begriffe sind umstritten.

Unter Reformpädagogik soll, dem Konzept dieses Handbuches folgend, die historische Epoche zwischen dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts und 1933 verstanden werden, in der eine Vielzahl unterschiedlicher pädagogischer Ansätze zur Überwindung bzw. Weiterentwicklung überkommener Vorstellungen und Praktiken von Erziehung und Bildung entwickelt wurden. Die Tatsache, dass am Ende des Jahrhunderts bürokratisch regulierte und zunehmend professionalisierte Erziehungs- und Bildungseinrichtungen für die große Mehrheit der Bevölkerung lebensbestimmende Bedeutung erhielten, macht die Spezifik des historischen Diskurszusammenhangs gegenüber den Reformdebatten wenige Jahrzehnte zuvor aus. Unter „Reformpädagogik“ kann jedoch keine einheitliche „Bewegung“ mit klar definierten

6 Erkennbar wird dies etwa an der Tatsache, dass die erste o.a. Professur für Heilpädagogik erst 1931 durch Heinrich Hanselmann in Zürich besetzt wurde und Handbücher und Enzyklopädien vor dem Zweiten Weltkrieg die Heilpädagogik als eigenständige Disziplin nicht repräsentieren. Vgl. Ellger-Rüttgardt, Geschichte, a.a.O. (Anm. 4), S.207ff.

7 E. Bösl u.a. (Hg.), Disability History. Konstruktionen von Behinderung in der Geschichte – Eine Einführung, Bielefeld 2010.

8 E. Bösl u.a., Disability History: Einleitung, in: ebd., S.7-10, hier S.8.

9 Vgl. außerhalb des hier gewählten Darstellungsschwerpunkts: S. Baumgartner, Die frühe Pädagogisierung der Sprachheilpädagogik, in: ders., Standort: Sprachheilpädagogik, Dortmund 2004, S.15-65, bes. S.30ff.

Grenzen verstanden werden. Vielmehr handelt es sich um ein gegen Ende des hier angesprochenen Zeitraums entwickeltes Konstrukt,¹⁰ in dem vielfältige, z.T. widersprüchliche Positionen zusammengefasst werden, deren Gemeinsamkeit sich leichter durch die gemeinsame Opposition gegen das Bestehende, insbesondere gegen „die alte Schule“ mit ihrer autoritären Machtausübung, samt Drill und Gehorsamswang, mit ihrem Übergewicht an einseitig kognitiven, lehrerzentrierten, lebensfernen Lernprozessen fassen lässt, als über einen Fundus gemeinsamer Überzeugungen und Zielvorstellungen. Dennoch hat die pädagogische Historiographie des 19. und 20. Jahrhunderts, auch dort, wo die pädagogische Epochenbehauptung ausdrücklich bestritten wird,¹¹ mit den Prinzipien der „Kindorientierung“, „Natürlichkeit“, „Selbsttätigkeit“ und „Ganzheitlichkeit“ einen Kern von Leitideen und Motiven identifiziert, über die eine „neue Erziehung“ konstruiert werden sollte, so dass eine Abgrenzung zum zeitgenössischen pädagogischen Mainstream möglich erscheint.¹² Der Katalog dieser Lektorientierungen ist weder vollständig noch widerspruchsfrei, und scheinbare Gemeinsamkeiten stellen sich bei gründlicher Interpretation der historischen Quellen oftmals eher als semantische, denn inhaltliche heraus. Die Formel „vom Kinde aus“ etwa konnte im Zusammenhang eines völkisch akzentuierten Naturalismus gänzlich anders ausgelegt werden als im Rahmen einer gesellschaftskritisch angelegten Auseinandersetzung mit der Schule des Obrigkeitsstaates. In der kritischen Bezugnahme auf die bestehenden Institutionen und in der Erwartung, dass deren Umgestaltung von eminenter Bedeutung für „die Zukunft“ von Staat und Gesellschaft seien, erscheint die Zugehörigkeit zu einem historisch zusammenhängenden Diskursfeld jedoch evident.

Heilpädagogik wird in diesem Beitrag verstanden als „Theorie und Praxis der Erziehung unter erschwerten personalen und sozialen Be-

dingungen.“¹³ Der Begriff bündelt in seinem heutigen wissenschaftlichen Verständnis Bemühungen um Kinder und Jugendliche mit speziellen Förderbedürfnissen, die traditionell als „Verhaltensgestörte“, „Lern-, Körper-, Geistig- oder Sinnesbehinderte“ usf. bezeichnet wurden, unter ein gemeinsames pädagogisches Motiv und betont damit einen allgemeinen pädagogischen Auftrag gegenüber der Besonderung.¹⁴ Entgegen dem ersten alltagssprachlichen Anschein intendiert der Begriff ausdrücklich keine besondere Nähe zu medizinischen Behinderungskonzepten, im Sinne einer „angewandten Pathologie“, sondern ist in den vergangenen Jahren unter ökologischer Perspektive – im Sinne einer ganzheitlichen Sichtweise des Menschen und einer Betonung der Zusammenhänge seiner Lebenssituation – entfaltet worden.¹⁵

Der neuzeitliche pädagogische Diskurs um die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen lässt sich bis ins 17. Jahrhundert zurückverfolgen. Auf der Grundlage einer christlichen Anthropologie, die *jeden* Menschen als „genaues Abbild seines Schöpfers“ begreift, formulierte der böhmische Theologe und Pädagoge *Johann Amos Comenius* (1592-1670) bereits während des Dreißigjährigen Krieges ein universelles Bildungsrecht, das ausdrücklich auch Kinder mit Behinderungen einschloss. Man finde, so Comenius in der „*Didactica Magna*“, „keine so unglückliche Geistesanlage, daß sie durch Pflege nicht verbessert werden könnte“, und „je träger und schwächer einer von Natur aus“ sei, desto mehr bedürfe er „der Hilfe, um von seiner schwerfälligen Stumpfheit und Dummheit so weit wie möglich

13 K. Bundschuh u.a., Heilpädagogik, in: ders. u.a. (Hg.), Wörterbuch Heilpädagogik, Bad Heilbrunn 2002², S.122-125, hier S.123.

14 Seit der Etablierung der wissenschaftlichen Disziplin an den Universitäten sind seit Anfang der 1970er Jahre darüber hinaus vor allem die Termini „Sonderpädagogik“ (vgl. H. Bach, Sonderpädagogik im Grundriß, Berlin 1995¹⁵) und „Behindertenpädagogik“ (vgl. U. Bleidick, Pädagogik der Behinderten, Berlin 1984), in der ehemaligen DDR, nach der Wende verstärkt auch im Westen, „Rehabilitationspädagogik“ (K.-P. Becker/Autorenkollektiv, Rehabilitationspädagogik, Berlin/Ost 1984²) gebräuchlich.

15 Vgl. O. Speck, System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung, München 2008⁵.

10 Schulebildend war hier die bereits erwähnte Darstellung Herman Nohls (vgl. Anm. 3).

11 Vgl. Oelkers, Reformpädagogik (1989/2005), a.a.O. (Anm. 3) und Benner/Kemper, a.a.O. (Anm. 3).

12 → Beiträge: Kindorientierung; Natur; Selbsttätigkeit; Ganzheit.

befreit zu werden“, so dass er „das gegenwärtige Leben nützlich zubringen und sich auf das künftige angemessen vorbereiten“¹⁶ könne. Praktische Resonanz fanden die Bemühungen um eine öffentliche Erziehung von Kindern mit Behinderungen allerdings erst im Frankreich der Aufklärungsepoche, als die Anerkennung eines unteilbaren Bildungsanspruchs mit der Entdeckung neuer Methoden der Unterrichtung sinnesbehinderter Kinder einherging. Zunächst im Einzel- und Hausunterricht, später in ersten heilpädagogischen Institutionen wurden Gebärdensprache und Blindenschrift genutzt, um zuvor als bildungsunfähig eingeschätzte Kinder zu fördern. *Abbé Charles-Michel de l'Épée* (1712-1789) gründete 1770/71 in Paris eine der frühen Schulen für Gehörlose, zehn Jahre später eröffnete *Valentin Haüy* (1745-1822), ebenfalls in der französischen Hauptstadt, die erste Blindenschule.¹⁷ Diesen frühen Gründungen folgten im 19. und frühen 20. Jahrhundert in ganz Europa spezifische Einrichtungen für verschiedene weitere Gruppen von Kindern mit Behinderungen.¹⁸

Diese neuen Institutionen entstanden unabhängig voneinander; den ersten, bis heute bedeutenden Versuch, den „Zusammenhang der heilpädagogischen Bestrebungen“¹⁹ zu beschreiben, lieferten Anfang der 1860er Jahre im deutschsprachigen Raum die zu Beginn des Beitrages bereits zitierten Georgens und Deinhardt. Grundlage des von ihnen entwickelten Systems ist ein

dialektisches Verständnis von Allgemeiner Pädagogik und Heilpädagogik.²⁰ Einerseits besitze „die allgemeine Erziehung an sich und überall ein punkt- und zeitweise hervortretendes heilpädagogisches Moment“, andererseits sei die Heilpädagogik „Fortsetzung und Besonderung einer Tätigkeit“, „welche der Erziehung schlechthin zukommt“²¹. „Aufgaben und Mittel“ der Heilpädagogik seien „durch den Heilzweck bedingte Modificationen der Aufgaben und Mittel, welche die allgemeine Pädagogik hat oder haben sollte“²². Georgens und Deinhardt weisen bereits früh auf die Gefahr hin, dass

„die heilpädagogischen Leistungen isolierte und durch diese Isolirtheit verschwindende bleiben, so lange ihre gemeinsame Beziehung zu der organisierten Wohltätigkeit und zu der Volksschule den Heilpädagogen nicht zum Bewusstsein und zu praktischer, wie zu theoretischer Geltung gekommen“²³

sei. Die von ihnen entwickelten, in vielfältiger Hinsicht ungewöhnlich modern wirkenden Überlegungen blieben jedoch zunächst ohne nachhaltige Resonanz. Institutionell entwickelte sich die Heilpädagogik weitgehend unabhängig von der Regelschule. Nach dem Scheitern der „Ver-

16 J. A. Comenius, *Große Didaktik* (zuerst 1627), zit. n. U. Bleidick (Hg.), *Allgemeine Behindertenpädagogik*, Bd. 1 der „Studientexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik“, Neuwied u.a. 1999, S.228-231, hier S.229f.

17 Vgl. Ellger-Rüttgardt, *Geschichte*, a.a.O. (Anm. 4), S.33ff.

18 Für den deutschsprachigen Raum sind besonders wichtig: Die Leipziger Taubstummschule (S. Heinecke, 1778), die Schule für Blinde in Wien (J. W. Klein, 1804), die „Kretinenschule“ für Sprach- und Geistigbehinderte in Hallein/Österreich (G. Guggenmoos, 1816), die „Technische Industrieanstalt für arme krüppelhafte Kinder“ in München (J. N. Edler von Kurz, 1832), das „Rauhe Haus“ für verwahrloste und erziehungsschwierige Kinder in Hamburg (J. H. Wichern, 1833), die „Heilerziehungsanstalt für Kretinen und blödsinnige Kinder“ auf dem Abendberg/Interlaken (J. J. Guggenbühl, 1842).

19 Georgens/Deinhardt, a.a.O. (Anm. 1), S.249.

20 Die enge Verbindung von Heil- und allgemeiner Schulpädagogik spiegelt sich biographisch im Lebensweg von Jan Daniel Georgens. 1823 in Dürkheim/Pfalz geboren, absolvierte er zunächst eine Ausbildung zum Volksschullehrer und unterrichtete an verschiedenen Privatschulen. Anfang der 1850er Jahre war er als Privatlehrer tätig und entwickelte in dieser Zeit mit der sog. „Bildwerkstatt“ ein von der Vorschulerziehung bis zur Berufstätigkeit reichendes Konzept der Arbeitserziehung. Im Sommer 1856 eröffnete er mit seiner späteren Frau Jeanne-Marie von Gayette und Deinhardt in der Nähe von Wien die „Heil- und Pflegeanstalt Levana“. Nach dem Scheitern der Gründung arbeitete Georgens in den 1870er Jahren am Aufbau des Deutschen Lehrervereins in Berlin mit und agierte in der Folge für eine Reform der Volksschule; vgl. die von ihm und seiner Frau hg. Zeitschrift „Der Arbeiter auf dem praktischen Erziehungsgebiete der Gegenwart“ und J. D. Georgens, *Der Arbeitsunterricht in der Volksschule*, Berlin 1886. Georgens starb 1886 in Doberan/Mecklenburg. Vgl. zur Biographie: F. Selbmann, *Jan Daniel Georgens – Leben und Werk*, Gießen 1982.

21 Georgens/Deinhardt, a.a.O. (Anm. 1), S.252f.

22 Ebd., S.252.

23 Ebd., S.250.

allgemeinerungsbewegung“ – dem Versuch einer schulischen Förderung vor allem gehörloser Kinder innerhalb der Volksschule – entstand ein differenziertes System unterschiedlicher heilpädagogischer Einrichtungen; neben den privaten, meist kirchlichen Internaten und Schulen zum Ende des 19. Jahrhunderts hin zunehmend auch in staatlicher Trägerschaft.

2. Heilpädagogik als Impulsgeber für reformpädagogische Schulmodelle vor dem Ersten Weltkrieg

Der reformpädagogische Diskurs der Vorkriegszeit wurde in der Breite vor allem von der Volksschullehrerschaft getragen. Obwohl ein erheblicher Anteil der in heilpädagogischen Einrichtungen tätigen Pädagogen ursprünglich aus der Volksschule kam, lässt sich in den heilpädagogischen Publikationsorganen eine deutlich größere Reserve gegenüber reformpädagogischen Forderungen und Initiativen feststellen.²⁴ Den Ursachen für diese Zurückhaltung kann an dieser Stelle nicht im Einzelnen nachgegangen werden, ein wesentlicher Grund aber dürfte in der äußeren Entwicklung der Heilpädagogik zu suchen sein, die in den drei Jahrzehnten vor dem Ersten Weltkrieg durch einen quantitativen Ausbau und eine weitere Ausdifferenzierung des heilpädagogischen Systems gekennzeichnet ist (sog. „jüngere Sonderschulen“: Hilfsschulen, Schulen für Schwerhörige, Sehschwache, Sprachheilschulen). Dieser Prozess der institutionellen Differenzierung stand im Kontext einer staatlichen Sozial- und Bildungspolitik, die auf die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse einer dynamischen, kapitalistisch organisierten Industriegesellschaft und die mit ihnen verbundenen Widersprüche und Konflikte mit einer Modernisierung der staatlichen Institutionen reagierte. Hierbei ging es ihr im Schulwesen sowohl um eine verbesserte (marktgerechtere) Qualifizierung der Absolventen als auch um Bindung an den Staat, um Steuerung der Bildungsaspirationen und um Disziplinierung der politischen wie lebensweltlichen Verhaltens-

muster im Interesse der Sicherung überkommener Herrschaftsansprüche, insbesondere gegenüber zunehmend selbstbewusst artikulierten Teilhabeforderungen aus der organisierten Arbeiterschaft. Während politische Herrschafts- und ideologische Deutungsansprüche mit zunehmender Schärfe aufeinanderstießen, erwiesen sich die staatlich getragenen Modernisierungsmaßnahmen vor allem dann als durchsetzungsfähig, wenn mit ihnen – wie im Bereich der staatlichen Sozialversicherungen – lebensweltlich greifbare materielle Verbesserungen verbunden waren; im Bereich des Schulwesens, wenn sich Lernbedingungen erkennbar verbesserten und neue, bisher nicht oder nur eingeschränkt vorhandene Bildungschancen eröffneten. Die neuen, spezialisierten Schulformen im heilpädagogischen Feld versprachen beides.

Als wesentlich für das Selbstverständnis und die Legitimation der „jüngeren Sonderschulen“ erwies sich, dass sie beinahe durchgängig aufgrund von Initiativen aus der Medizin gegründet wurden. Auf der Grundlage der Erkenntnisse der noch jungen Augen- und Ohrenheilkunde wurden naturwissenschaftlich geprüfte Instrumentarien für eine moderne Diagnostik bereitgestellt, die die jungen Schulen vom Renommee des auf den ersten Blick außerhalb des Meinungsstreits liegenden „medizinischen Fortschritts“ profitieren ließen.²⁵ Ähnlich stellte sich die Situation der quantitativ sehr bald wichtigsten heilpädagogischen Einrichtung, der Hilfsschule,²⁶ dar. Hier lieferten Psychologie und Psychiatrie mit der „Lehre vom Schwachsinn“ eine Legitimation für den Aufbau einer neuen Schulform für in der Volksschule versagende Kinder und mit einer differenzierten Intelligenzdiagnostik zugleich ein scheinbar objektives Instrumentarium für die Zuweisung von Schülerinnen und Schülern. Während über-

24 Vgl. Hillenbrand, Heilpädagogik, a.a.O (Anm. 4). Eine systematische Analyse der zeitgenössischen Literatur aus verschiedenen Fachrichtungen steht bisher jedoch noch aus.

25 Vgl. Ellger-Rüttgardt, Geschichte, a.a.O. (Anm. 4), S.142ff. Vgl. zur Medikalisation der Heilpädagogik z.B. das eher einem medizinischen Wörterbuch gleichende Enzyklopädische Handbuch der Heilpädagogik, hg. von A. Dannemann, Halle/S. 1911.

26 Innerhalb von knapp 20 Jahren stieg die Zahl der Hilfsschüler in Deutschland um das Fünzfachfache. Besaßen 1893 nur 37 Städte Hilfsschulen, so waren es 1912 bereits 305 (vgl. Ellger-Rüttgardt, Geschichte, a.a.O., Anm. 4, S.161).

kommene Unterrichtsformen und „Überbürdung“ an den Regelschulen hinreichend Anlässe zur Kritik an der „alten Schule“ boten, bestand dazu in den neu entstehenden heilpädagogischen Einrichtungen aus der Sicht der hier tätigen Pädagogen offensichtlich erheblich weniger Anlass, befanden sie sich, anders als ihre Kollegen an Gymnasium und Volksschule, gerade erst in der Phase des Aufbaus ihrer Schulen, konnten neue Inhalte und innovative Methoden ohne Konflikte mit bereits Bestehendem einführen, rückten darüber hinaus in neu geschaffene Funktions- und Rektorenstellen ein. Der Nachweis, wie die Fachmediziner über eine eigene hochspezialisierte, z.T. der medizinischen Therapie verwandte Methodik zu verfügen (z.B. bei der Anbahnung der Lautsprache bei Gehörlosen), versprach zudem ein Mehr an professioneller Anerkennung als die Betonung der Gemeinsamkeit mit der nicht akademisch ausgebildeten Volksschullehrerschaft, die auf dem Feld der Schulpädagogik die reformpädagogische Debatte wesentlich mitbestimmte.²⁷ Trotz der beschriebenen Zurückhaltung bei der Mitwirkung im reformpädagogischen Diskurs lässt sich zeigen, dass reformpädagogische Schulmodelle durch Anregungen aus der Heilpädagogik wesentliche Impulse erhalten haben.

a. Empirische „Kinderforschung“ und reformpädagogische Innovation – Johannes Trüper Sophienhöhe

Einige Jahrzehnte nach Georgens und Deinhardt knüpfte *Johannes Trüper* (1855-1921), der wohl prominenteste Vermittler zwischen Heil- und Reformpädagogik in Deutschland vor dem Ersten Weltkrieg, an deren zuvor nur kurzfristig praktisch erprobten Leitgedanken an.²⁸ Trüper

war ursprünglich Volksschullehrer gewesen, kam jedoch aufgrund seines Engagements im Bremischen Lehrerverein und seiner Kritik am bestehenden Schulwesen bald in Konflikt mit der Schulaufsicht, so dass er den Schuldienst verließ.²⁹ Beinahe zufällig geriet er auf das Arbeitsfeld der Heilpädagogik, als ihm während seines Studiums bei dem Jenaer Psychologen Otto Binswanger ein schwer erziehbarer, aber intellektuell begabter Junge anvertraut wurde, für den in den bestehenden Schulen keine angemessene Förderung gewährleistet werden konnte. Begeistert von dieser Arbeit folgten bald darauf weitere Schüler, die er zunächst in seiner Wohnung unterrichtete. Aus diesen kleinsten Anfängen entstand ab 1890 auf der Sophienhöhe bei Jena ein „Erziehungsheim und Jugendsanatorium“ für „erziehungsschwierige Kinder“³⁰ mit schließlich 80 bis 130 Jungen und

verfügbar unter: <http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?idn=978391233> (30.06.2011); H.-H. Richter, Johannes Trüper und seine Sophienhöhe in Jena, Quedlinburg/Jena 2003. Zu Trüpers Beziehungen zur Reformpädagogik vor allem Hillenbrand, Heilpädagogik, a.a.O. (Anm. 4), S.69-96; dazu kritisch und die Beziehungen Trüpers zum sozialpädagogischen Herbartianismus betonend C. Müller, Johannes Trüper als Sozialpädagoge – wider die reformpädagogische Engführung der Heilpädagogik, in: Sonderpädagogik 37(2007)2/3, S.164-173.

27 Vgl. zum Professionalisierungsprozess innerhalb der Heilpädagogik H.-E. Tenorth, Sonderpädagogische Professionalität – Zur Geschichte ihrer Entwicklung, in: S. L. Ellger-Rüttgardt/G. Wachtel (Hg.), Pädagogische Professionalität und Behinderung. Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive, Stuttgart 2010, S.15-27.

28 Vgl. A. Schotte, Heilpädagogik als Sozialpädagogik. Johannes Trüper und die Sophienhöhe bei Jena, Jena 2010; K. Zimmermann, Johannes Trüper: Ein Heilpädagoge zwischen Pädagogik und Kinder- und Jugendpsychiatrie, (Inaugural-Diss.) Köln 2005, online

29 Vgl. zum Lebensweg ausführlich Schotte, a.a.O. (Anm. 28).

30 Im Heimprospekt ist die Rede von „der an seelischer und physischer Kraft herabgeminderten, der seelisch und physisch leidenden, geschwächten, schwach veranlagten, schwer erziehbaren, psychopathisch minderwertigen, den Anforderungen der höheren Schule nicht gewachsenen und doch nicht idiotischen Jugend“. (J. Trüper, Das Erziehungsheim Sophienhöhe bei Jena in Thüringen, Langensalza 1898³, S.9). Nicht aufgenommen wurden stark geistig behinderte und von schwerer Epilepsie betroffene Kinder. Die Sophienhöhe blieb bis in die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg eine Einrichtung in privater Trägerschaft, so dass außerordentlich hohe Pensionsgelder zu zahlen waren. Die Einrichtung war daher, wie die Landerziehungsheime, nur Kindern aus ungewöhnlich wohlhabenden Familien (Industriellen, Großgrundbesitzern, Großkaufleuten, höheren Beamten) zugänglich (vgl. H. Trüper/I. Trüper, Ursprünge der Heilpädagogik in Deutschland. Johannes Trüper – Leben und Werk, Stuttgart 1978, S.29).

Mädchen.³¹ Trüpers Wirksamkeit ging jedoch weit über seine Tätigkeit als Leiter eines Erziehungsheims hinaus: Als Mitbegründer und Herausgeber der Zeitschrift „Die Kinderfehler“ und Organisator des ersten internationalen „Kongresses für Kinderforschung und Jugendfürsorge“ (1906) gehörte Trüper zeitweise zu den maßgebenden Wissenschaftskoorinatoren und Netzwerknern auf dem Feld der Heil- und Sozialpädagogik.³²

Trüper ging es, wie der zeitgenössischen Kinder- und Jugendpsychiatrie, um die Suche nach wissenschaftlichen Erkenntnissen auf dem Gebiet der „Kinderfehler“, dem Bereich der kindlichen Verhaltensauffälligkeiten und -störungen, die die herkömmliche Schulpädagogik scheitern ließen und für die auch die Medizin noch keine Behandlungsansätze bereitstellte. Heilpädagogik begriff er als fächerverbindende Disziplin, in der Medizin, Psychologie und Pädagogik zu integrieren seien. Zwei Konzepte haben Johannes Trüper hierbei besonders beeinflusst: Strümpells „Pädagogische Pathologie“ und Kochs Lehre von den „Psychopathischen Minderwertigkeiten“.³³ Von dem Pädagogen Ludwig von Strümpell übernahm er den Versuch, auffälliges Verhalten in der Art „medizinischer Krankheits-

lehren“ zu systematisieren,³⁴ von dem Psychiater Julius L. A. Koch den Erklärungsansatz, Verhaltensbesonderheiten und -störungen als degenerative Erkrankungen des Gehirns zu identifizieren. Trüpers Rezeption von Psychopathielehre und biologischem Determinismus verband sich mit der Einsicht in die Lückenhaftigkeit bisheriger wissenschaftlicher Erkenntnis, so dass er sich intensiv für eine breit angelegte experimentelle Psychologie engagierte.

Pädagogisch war Trüper, neben seinen praktischen Erfahrungen als Volksschullehrer, vor allem durch seinen Jenaer Lehrer *Wilhelm Rein* (1847-1929) und durch *Friedrich Wilhelm Dörpfeld* (1824-1893) beeinflusst worden. Dörpfelds Gedanke der „Schulgemeinde“ bildete denn auch einen zentralen Ausgangs- und Bezugspunkt der Heimgründung.³⁵ Als einer der Wortführer der deutschen Heilpädagogik und Leiter der Sophienhöhe unterhielt Trüper enge Kontakte zu prominenten Repräsentanten der Reformpädagogik, so u.a. zu Georg Kerschensteiner, Hugo Gaudig und Berthold Otto, und integrierte Elemente ihrer Pädagogik in die eigene Schul- und Unterrichtspraxis.³⁶ Trüper deutete Erziehung als „verantwortetes Handeln des Erziehers zur Kompensation der mangelbehafteten Natur des Kindes“³⁷ und dementierte damit einen radikalen reformpädagogischen Entwicklungsoptimismus, der allein „vom Kinde aus“ dachte. Als „subjektivistisch“ gekennzeichnete Reformansätze lehnte Trüper rigoros ab.³⁸ Gleichwohl

31 Zu Beginn des Ersten Weltkrieges umfasste die Einrichtung insgesamt sieben Heime: Für „Imbezille und Epileptiker“, für „Kinder mit Charakterveränderungen nach Hirnentzündungen“, für „nervöse und neuropathische Kinder“, für „Hilfsschüler“, für „Hilfsschülerinnen“, eine Hilfsberufsschule und eine höhere Schule für „charakterlich Auffällige“.

32 Mit der 1896 gegründeten Zeitschrift „Die Kinderfehler“ (später „Zeitschrift für Kinderforschung“) knüpfte Trüper enge Verbindungen zwischen medizinischer bzw. kinderpsychologischer Grundlagenforschung, Sozialpädagogik und heilpädagogischer Schul- und Unterrichtspraxis. Das Organ fungierte zeitweilig auch als Verbandszeitschrift des Hilfsschullehrerverbandes. Vgl. zum Berliner Kongress: K. L. Schaefer (Hg.), Bericht über den Kongress für Kinderforschung und Jugendfürsorge: in Berlin 1.-4. Okt. 1906, Langensalza 1907.

33 Vgl. Zimmermann, a.a.O. (Anm. 28), S.118-159; L. Strümpell, Die pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder, Leipzig 1890; J. L. A. Koch, Pädagogik und Medizin. Zur pädagogischen Pathologie und Therapie, Langensalza 1896.

34 Vgl. J. Trüper, Psychopathische Minderwertigkeiten im Kindesalter. Ein Mahnwort an Eltern und Erzieher, Gütersloh 1893.

35 Vgl. J. Trüper, Friedrich Wilhelm Dörpfelds sociale Erziehung in Theorie und Praxis, Gütersloh 1901; W. Potthoff, Die Idee der Schulgemeinde. Vorstellungen zur genossenschaftlichen Selbstverwaltung der Schule im 19. Jahrhundert, Heidelberg 1971.

36 Bemerkenswert ist, dass mit Berthold Otto und Paul Geheeb zwei der prominentesten Reformpädagogen zeitweise als Privatlehrer von Kindern mit Behinderungen tätig waren: Otto unterrichtete zwei blinde Kinder, Geheeb einen epileptischen Jungen.

37 Hillenbrand, Heilpädagogik, a.a.O. (Anm. 4), S.96.

38 Dieses Verdikt traf u.a. Ellen Key, Gustav Wyneken und Paul Geheeb. Gurlitt und Scharrelmann ordnete er gar einem „modernen didaktischen Anarchismus“ zu; vgl. J. Trüper, Die Zeitfragen, in: Zs. f. Kinderforschung 16(1911)2, S.33-41, hier S.33.

verband er an der Sophienhöhe zahlreiche mit Reformpädagogik identifizierte Elemente wie Koedukation, Arbeits- und Kunsterziehung, öffnete den Unterricht für Formen äußerer Differenzierung (Kurssystem) sowie für methodische Innovationen wie projektähnliche „Vorhaben“ und in den Unterricht integrierte Studien- und Wanderfahrten. In der Unterrichtspraxis waren Lebensnähe, Selbsttätigkeit und Anschaulichkeit die leitenden Prinzipien.³⁹ Angesichts der Vielfalt weiterer Aufgaben gelang es Trüper nicht, ein theoretisch fundiertes Schulkonzept vorzulegen. Als Kern seiner pädagogischen Arbeit lässt sich dennoch die Verknüpfung eines die wesentlichen Elemente der Landerziehungsheimpädagogik vorwegnehmenden, umfassenden Erziehungsanspruchs mit einem an den Bedürfnissen des einzelnen Kindes ansetzenden individuellen Gesamtheilplan identifizieren. Vom Leben im ländlichen Umfeld der Sophienhöhe, vom Aufenthalt in der Natur, der Arbeit in Garten und Landwirtschaft erwartete sich Trüper wie die späteren Landerziehungsheime „die Gesundheit und Kräftigung des Leibes und der Seele“⁴⁰ und wie dort wohnen die Kinder und Jugendlichen gemeinsam mit ihren Erziehern, die in der Regel auch ihre Lehrer waren, in altersheterogenen Wohngruppen (sog. „Familien“).⁴¹ Der Erziehungsanspruch war dem unterrichtlichen Lernen vorgeordnet und so bildete nach seinem Verständnis das Heim mit seiner bewusst heterogenen Schülerschaft und den vielfältigen künstlerisch-musischen Anregungen und praktischen Aufgaben „eine volle Einheit des Lebensumkreises, in dem Erziehung und Unterricht in einer Hand lagen“⁴². Angesichts der besonderen pädagogischen Ansprüche der Schülerinnen und Schüler erhielten auf das einzelne Kind abgestimmte

Förderangebote auf der Sophienhöhe jedoch sehr viel größere Bedeutung als an den Landerziehungsheimen – beginnend mit einer detaillierten, von Trüper selbst entwickelten Eingangsdiagnostik über individuelle Lern- und Pausenzeiten bis zu speziellen therapeutischen Maßnahmen (Heilgymnastik, Sprachtherapie) und der Dokumentation der pädagogischen Arbeit in individuellen Entwicklungsberichten.

Angesichts der konzeptionellen Schnittmengen ist es nicht erstaunlich, dass zeitgenössische Beobachter die Sophienhöhe dem Kreis der Landerziehungsheime zurechneten und auch Trüper die Übereinstimmungen mit den nach Eröffnung des ersten Heimes durch Lietz (1898) schnell prominent werdenden reformpädagogischen Modellschulen hervorhob.⁴³ Die Landerziehungsheim-Gründer Hermann Lietz und Paul Geheeb waren vor ihren Schulgründungen zeitweise sogar Mitarbeiter im Trüperischen Heim, kannten die Arbeit an der Sophienhöhe also sehr genau. Eine besondere Nähe ergab sich jedoch nicht nur durch persönliche Beziehungen auf der Lehrerebene, darüber hinaus vermittelte Trüper auch ehemalige Schüler an Landerziehungsheime und nahm Kinder mit Lernschwierigkeiten oder Verhaltensproblemen auf, die an Landerziehungsheimen nicht zurückgekommen waren.⁴⁴ In der Selbstdarstel-

39 Vgl. Schotte, a.a.O. (Anm. 28), S.155-300.

40 Trüpers Erziehungsheim und Jugendsanatorium auf der Sophienhöhe bei Jena, 11. Aufl., Jena o.J. [1912], S.16.

41 Vgl. zum Gedanken einer nach dem Familienprinzip gestalteten Lebensgemeinschaft vor allem Wicherns, prototypisch für die „Rettungshausbewegung“ werdendes Modell des „Rauhen Hauses“. Vgl. B. Lindmeier, Die Pädagogik des Rauhen Hauses. Zu den Anfängen der Erziehung schwieriger Kinder bei Johann Hinrich Wichern, Bad Heilbrunn 1998.

42 Trüper/Trüper, a.a.O. (Anm. 30), S.171.

43 Vgl. etwa F. Grunder, Land-Erziehungsheime und Freie Schulgemeinden, Leipzig/Berlin 1916. Im Schulprospekt aus dem Jahr 1912 wird die Sophienhöhe ausdrücklich „als das erste Landerziehungsheim“ (Trüpers Erziehungsheim und Jugendsanatorium auf der Sophienhöhe bei Jena, a.a.O., Anm. 40, S.15) bezeichnet; ähnlich schon J. Trüper, Landerziehungsheime für Unbemittelte, in: Zs. f. Kinderforschung 11(1906)10, S.304f.

44 Vgl. Zimmermann, a.a.O. (Anm. 28), S.195ff.; M. Näf, Paul Geheeb. Seine Entwicklung bis zur Gründung der Odenwaldschule, Weinheim 1998, S.144-157. Einzelne Landerziehungsheime integrierten ausdrücklich heilpädagogische Elemente in ihre Arbeit, so das Landwaisenheim Veckenstedt und die Burg Nordeck, an der Paul Geheeb's Schwester Anna, die ebenfalls auf der Sophienhöhe gearbeitet hatte, eine der tragenden Persönlichkeiten war (vgl. H. Feidelmertz/J. P. Krause, Der andere Hermann Lietz. Theo Zollmann und das Landwaisenheim Veckenstedt, Frankfurt/M. 1990; G. Poltsch, Über die heilpädagogische Aufgabe Burg Nordecks, in: H. K. Stürz, Hg., Nordeck, Wuppertal-Elberfeld 1951, S.37-39).

lung der frühen Landerziehungsheime, insbesondere bei Hermann Lietz, ist die konzeptionelle Nähe zu Trüper jedoch kaum zum Ausdruck gebracht worden. Eine Ursache für diese, von Trüper durchaus wahrgenommene Nichtbeachtung mag im Persönlichen gelegen haben – zwischen beiden kam es zu einer brieflichen Kontroverse um Nutzen und Grenzen heilpädagogischer Arbeit.⁴⁵ Bei Lietz mag mit dem wachsenden Erfolg seiner Heime jedoch auch eine Rolle gespielt haben, die Originalität seiner eigenen Leistung nicht schmälern, wohl auch den bewusst auf Elitebildung zielenden Charakter der Lietz'schen Heime, die ausdrücklich „keine Stätten für geistig oder sittlich Minderwertige oder Zurückgebliebene irgendwelcher Art“⁴⁶ sein sollten, durch den Hinweis auf Traditionen in der Heilpädagogik relativieren zu wollen.⁴⁷

Langfristig ist der Versuch Trüpers u.a. deshalb von Interesse, weil sich in ihm die Sensibilität für die Spezifika der heilpädagogischen Praxis mit dem Bewusstsein für den Zusammenhang mit grundsätzlichen sozial- und schulpädagogischen Problemen verband. Mit Blick auf schulstrukturelle Fragen ergab sich für Trüper hieraus u.a. die Forderung der „Beschulung von Problemkindern in Normalschulen und nicht in Fürsorgeanstalten.“⁴⁸ Zugleich gelang es ihm, eine empirisch fundierte (heil-)pädagogische Kinderforschung anzuregen, deren medizinisch-pathologische Perspektive aller-

dings schon im Kaiserreich eugenischen Positionen Vorschub leisten konnte. Nach 1918 öffnete Trüper die „Zeitschrift für Kinderforschung“ zunehmend für sozialdarwinistische Interpretationen „psychopathischer Minderwertigkeit“. Politisch stand er während des Krieges dem rechtsextremen „Alldeutschen Verband“ nahe, bekannte sich als Gegner der Weimarer Republik und vertrat antisemitische Positionen.⁴⁹

Reformpädagogische Ansätze auf dem Gebiet der Heilpädagogik blieben natürlich nicht auf Deutschland beschränkt. Mit *Janusz Korczak* (1878-1942), *Helena Radlinska* (1879-1954) und *Maria Grzegorzewska* (1888-1967) aus Polen, dem tschechischen Pädagogen *Frantisek Bakule* (1877-1957), der Schweizerin *Alice Descœudres* (1877-1963) und der Dänin *Sofie Ribbjerg* (1886-1981) seien hier nur einige wenige bekannte Namen genannt.⁵⁰ Etwas ausführlicher soll an dieser Stelle jedoch auf zwei Konzepte eingegangen werden, die ursprünglich in der Auseinandersetzung mit beeinträchtigten Kindern entwickelt wurden, international große Aufmerksamkeit erhielten und auch in der deutschen Reform- und Heilpädagogik auf breites Interesse stießen.

Vor seiner Berufung auf den Lehrstuhl für Heilpädagogik an der Universität Zürich leitete Heinrich Hanselmann von 1924 bis 1929 das Landerziehungsheim für entwicklungsgehemmte Kinder und Jugendliche Zürich-Albisbrunn.

- 45 Vgl. Trüper/Trüper, a.a.O. (Anm. 30), S.53ff.
 46 Vgl. H. Lietz, Die ersten drei Deutschen Landerziehungs-Heime, Veckenstedt/Harz 1920², S.16.
 47 Die Historiographie der Reformpädagogik hat sich im Übrigen seit Herman Nohl der Selbstdarstellung der Landerziehungsheimgründer angeschlossen. Schon im „Handbuch der Pädagogik“ (5 Bde., Langensalza 1928-1933) wird die Sophienhöhe nicht mehr als Landerziehungsheim begriffen.
 48 U.-J. Gerhard/A. Schönberg, Johannes Trüper. Die Entstehung der Kinder- und Jugendpsychiatrie als medizinische Fachdisziplin in Jena unter dem Einfluss und in Wechselwirkung mit der Pädagogik, in: R. Castell (Hg.), Hundert Jahre Kinder- und Jugendpsychiatrie, Göttingen 2008, S.17-46, hier S.27.

49 Die antisemitische Schrift „Das Jüdische und das Christliche als Geistesrichtung“ des Landerziehungsheimpädagogen Wilhelm Dolles wurde 1921 als Beiheft der „Zeitschrift für Kinderforschung“ herausgegeben. Vgl. Schotte, a.a.O. (Anm. 28), S.362-374. Vgl. zum Gesamtzusammenhang W. Brill, Pädagogik der Abgrenzung. Die Implementierung der Rassenhygiene im Nationalsozialismus durch die Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn 2011.

50 Vgl. zu den polnischen Reformern: M. Sobecki, Janusz Korczak neu entdeckt. Pädologe und Erziehungsreformer, Bad Heilbrunn 2008; E. Tomasik, Maria Grzegorzewska – die Gründerin der Spezialpädagogik, in: W. Bachmann u.a. (Hg.), Tradition und Trends der polnischen Sonderpädagogik, Gießen 1991, S.42-51; zu Bakule: Hillenbrand, Heilpädagogik, a.a.O. (Anm. 4), S.274-288 und K. Rydl, Zur reformpädagogischen Bewegung in der Tschechoslowakei zwischen den beiden Weltkriegen, in: *Paedagogica historica* 30(1994)2, S.505-527. Die Arbeit von Alice Descœudres und Sofie Ribbjerg ist dagegen in der deutschsprachigen Literatur noch nicht zusammenfassend beschrieben worden.

b. Heilpädagogik als Ausgangspunkt einer Erziehung „vom Kinde aus“ – Maria Montessori

Das international bekannteste Beispiel ist hier sicherlich *Maria Montessori* (1870-1952), die aufgrund ihrer Tätigkeit an der Psychiatrischen Klinik der Universität Rom sowie ausgedehnter Studienreisen durch ganz Europa, bei denen sie Einrichtungen für geistig behinderte Kinder besuchte, als ausgesprochen gute Kennerin der zeitgenössischen Heilpädagogik eingeschätzt werden kann. Montessoris Pädagogik ist wesentlich beeinflusst durch die Auseinandersetzung mit den frühen psychiatrischen und heilpädagogischen Arbeiten Esquirols, Pinels, Itards und Séguins, deren anschaulichster Einfluss die heute mit Montessori assoziierten Sinnesmaterialien darstellen, die sie in weiten Teilen direkt von Séguin übernahm. Aus der Arbeit mit behinderten Kindern ergab sich für Montessori die Notwendigkeit einer Veränderung des pädagogischen Selbstverständnisses:

„Wenn wir uns einem idiotischen Kinde gegenübersehen, so begreifen wir sofort, daß der Erzieher alle Vorurteile fallen lassen muß, daß kein Lehrer daran denken kann, einen Lehrplan durchzuführen. Er wird sich bestreben, sein Elend zu lindern, seinem Geiste zum Vorwärtsdringen zu helfen. Der Gedanke zu unterrichten macht dem Streben Platz, dem Leben zu helfen, die Persönlichkeit zu entwickeln. Wir sehen einen neuen Weg, weil wir hier nicht mehr von uns selbst, von unserer Kultur ausgehen können, sondern weil wir von dem Kinde ausgehen müssen. Bei diesen anormalen Kindern ergaben sich psychologische Tatsachen, die zeigen, daß der Lehrer, wenn er wirklich fördern will, dem Kinde nachgehen, sein eigenes Handeln, sein Vorgehen vom Kinde abhängig machen muß, nicht umgekehrt.“⁵¹

Montessoris Biograph Winfried Böhm kann zeigen, dass sich Montessori in dem Jahrzehnt zwischen 1896 und 1907, in dem sie sich mit den Problemen benachteiligter und behinderter

Menschen befasste, die anthropologisch-biologischen und neuropsychiatrischen Grundlagen erarbeitete, auf denen ihre Pädagogik beruht und ohne die auch das berühmte Kinderhausexperiment des „casa dei bambini“ (ab 1907) unmöglich gewesen wäre.⁵²

Montessoris an behinderten Kindern entwickeltes Verständnis einer Erziehung „vom Kinde aus“ basiert auf evolutionsbiologischen Grundlagen. „Entwicklung“ wird hier als Zusammenwirken einer von innen wirkenden Antriebskraft („Hormé“) und eines naturgesetzlich festgelegten Konstruktionsplans verstanden, der sich in der je nach Entwicklungsstufe unterschiedlich ausformenden Bereitschaft und Fähigkeit zur Wahrnehmung („sensitive Perioden“) aktualisiert. Die Aufgabe der Erziehung im Rahmen dieser „Embryologie des Geistes“⁵³ kann es nur sein, die Passung zwischen Entwicklungsprozess und Umwelt zu gewährleisten, Umwege („Deviationen“) zu vermeiden bzw. auf die entwicklungsangemessene Bahn zurückzuführen, zu „normalisieren“. Hieraus ergibt sich die Bedeutung der „vorbereiteten Umgebung“ und der Sinnesmaterialien, die, im richtigen Moment eingesetzt, dem Kind aufgrund seiner Fähigkeit zur „Polarisation der Aufmerksamkeit“ außerordentlich intensive, nachhaltige Lernprozesse im Sinne einer Selbstentfaltung ermöglichen.

Den naturwissenschaftlich-positivistischen Hintergrund ihrer Pädagogik hat die Medizinerin Montessori immer wieder betont, auch wenn die empirischen Grundlagen in der Regel im Dunkeln bleiben. Die Erfahrungen im Kinderhaus versteht Montessori zunächst als Ausgangspunkt einer modernen experimentellen Erziehungswissenschaft. Der Bezug zur zeitgenössischen psychologischen und pädagogischen Forschung wird jedoch nicht hergestellt; die Plausibilität ihrer entwicklungs- und lernpsychologischen Hypothesen erweist sich, so ihre Anhänger, in der pädagogischen Praxis, nicht im Experiment – Montessoris Programm

51 M. Montessori, *Das Werk des Kindes* (zuerst 1926), in: M. Montessori, *Grundlagen meiner Pädagogik und weitere Aufsätze zur Anthropologie und Didaktik*, hg. v. B. Michael, Heidelberg 1968³, S.35ff., hier S.37.

52 Vgl. W. Böhm, *Maria Montessori (1870-1952)*, in: H.-E. Tenorth (Hg.), *Klassiker der Pädagogik*, Bd. 2: Von John Dewey bis Paolo Freire, München 2003, S.74-88, hier S.77.

53 Ebd., S.82.

realisiert sich als pädagogische „Schule“, nicht als wissenschaftliche Disziplin.⁵⁴

c. Heilpädagogische Forschung und erfahrungsbasiertes Lernen – Die „École pour la vie par la vie“ Ovide Décolroy

Der belgische Arzt *Ovide Décolroy* (1871-1932) wurde in den 1920er Jahren bekannt durch sein Engagement im „Weltbund für Erneuerung der Erziehung“ und die sog. „Lebensschule“, die „École pour la vie par la vie“. Der Beginn seines pädagogischen Wirkens geht jedoch auf das bereits 1901 gegründete „Institut d'enseignement spécial pour enfants retardés et anormaux“ zurück, eine Schule für „zurückgebliebene“ und „anormale“ Kinder.⁵⁵ Wie *Amélie Ha-*

maide (1888-1970), langjährige Mitarbeiterin Décolroys und Verfasserin der ersten größeren Studie über „Die Methode Décolroy“ im deutschsprachigen Raum, betont, arbeitete er in dieser heilpädagogischen Einrichtung seine „psychologische Pädagogik“ aus.

Wie für Trüper ist die empirische Grundlegung der pädagogischen Konzeption auch für Décolroy unverzichtbar.⁵⁶ So ergänzte er den Binetschen Intelligenztest durch nichtverbale Verfahren, die stärker „die praktische Begabung, Um- und Einstellungsfähigkeit sowie die Intelligenz der Hand“⁵⁷ berücksichtigen. In den heute noch erhaltenen sog. „films psychologiques“, demonstriert er, „dass und wie die psychologischen Gesetze der Entwicklung in der Erziehung kleiner Kinder angewendet werden können.“⁵⁸ Ziel seines Forschungsprogramms ist jedoch nicht eine Psychopathologie bzw. „Lehre vom Kinderfehler“, sondern eine allgemeine Entwicklungspsychologie. Auch bei den „anormalen Kindern“ wird „Entwicklung“ dynamisch gedacht und „verbietet somit die Konstruktion eines anderen Menschentyps, etwa ‚den Schwachsinnigen‘.“⁵⁹ „Entwicklung“ begreift er

54 An die Stelle der empirischen Fundierung tritt denn auch in den späteren Lebensphasen immer sichtbarer eine Deutung der „Naturgesetze der Entwicklung“ als Ausdruck einer wesentlich durch Einflüsse aus der Theosophie bestimmten Vorstellung von einer gottgewollten „kosmischen Ordnung“. Von hierher erklärt sich die, für eine Naturwissenschaftlerin zunächst erstaunliche Neigung zur Mythologisierung der ursprünglichen „Natur des Kindes“ als religiös aufgeladene Metapher (vgl. H. Ullrich, Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken, Bad Heilbrunn 1999). Montessori wird in der deutschsprachigen Hilfsschulpädagogik vor 1933 insbesondere unter methodischen Aspekten rezipiert. Vgl. K. Bartsch, Die geistig-orthopädischen Übungen im ersten Hilfsschuljahr, Halle 1927; G. Lesemann, Lebendige Krücken, Dresden 1925.

55 Décolroy wurde 1871 in Renaix (Belgien) geboren. Er studierte in Gent, Berlin und Paris Medizin. Sechs Jahre nach der Eröffnung des „Institut d'enseignement spécial pour enfants retardés et anormaux“ gründete er die „Schule für das Leben durch das Leben“, nach dem Umzug „École de l'ermitage“. Décolroy war in zahlreichen heilpädagogischen Funktionen tätig: als Schularzt, Leiter von Ausbildungskursen, nach dem Ersten Weltkrieg auch als Lehrbeauftragter für Psychologie und Hygiene an der Universität Brüssel. Er starb 1932. Vgl. O. Décolroy/E. Monchamps, L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs, Neuchatel/Paris 1914; O. Décolroy, Psychologische Grundlagen der Erziehung Anormaler (zuerst 1914), in: W. Böhm/G. Flores d'Arcais (Hg.), Die Pädagogik der frankophonen Länder im 20. Jahrhundert, Stuttgart 1980,

S.107-109; A. van Gorp, From special to new education: the biological, psychological, and sociological foundations of Ovide Décolroy's educational work (1871-1932), in: History of Education 34(2005)2, p.135-149; ders., Ovide Décolroy: Warum sollen wir ihn erforschen?, in: Zs. f. pädagogische Historiographie 13(2007)1, S.6-13. Für den Zusammenhang zwischen Reform- und Heilpädagogik Hillenbrand, Heilpädagogik, a.a.O. (Anm. 4), S.243-274.

56 Dabei ist die Position Décolroys im Zusammenhang der vor dem Ersten Weltkrieg avancierten experimentellen pädagogischen Forschung in Belgien zu verorten, die Einflüsse der amerikanischen und britischen Child-Studies, der französischen Intelligenzforschung und der deutschen experimentellen Pädagogik, Kinder- und Jugendforschung aufnahm (vgl. M. Depaepe, Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940, Weinheim 1993, S.84ff.).

57 Insbesondere Décolroys frühe Publikationen widmen sich empirischen Fragen der psychologischen Forschung (vgl. A. Hamaide, Die Methode Decroly, Weimar 1928, S.167ff.).

58 Oelkers, Reformpädagogik (2005), a.a.O. (Anm. 3), S.334.

59 Hillenbrand, Heilpädagogik, a.a.O. (Anm. 4), S.249.

(wie Claparède und später Piaget) als Prozess der Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt, nicht (wie Montessori), als bloße Entfaltung eines „inneren Bauplans“. Sie ist daher für Décroly essenziell an „Erfahrung“ gebunden, die sich an sog. „Interessenzentren“ entfalten kann.⁶⁰ Anders als Montessori bleibt Décroly lebenslang dem Primat der empirischen Forschung verbunden. Seine praktische Pädagogik gerinnt daher auch nicht zur „Lehre“, sondern bleibt prinzipiell reversibel. Ohne anthropologische Vorannahmen kommt freilich auch der Empiriker Décroly nicht aus: Grundlegend für gelingende Entwicklung jedes Menschen – also auch der mit Behinderungen – ist für ihn die Befriedigung allgemeiner humaner Basisbedürfnisse (nach Nahrung, Schutz vor den Witterungsunbilden, Verteidigung gegenüber Gefahren und Feinden sowie nach Tätigkeit, nach Arbeit in der Gemeinschaft, nach Erholung und nach Emporkommen), aus denen die „Interessenzentren“ abgeleitet werden. Praktisch gewendet gewinnt Décroly durch die „Interessenzentren“ Gegenstand und Struktur für unterrichtliche Lernprozesse.⁶¹ „Diesen Brückenschlag zwischen menschlich-allgemeinen Kategorien und psychisch-individueller Interessenlage des Kindes ... kann Décroly nur postulieren. Gerade hierzu kann er keine empirischen Forschungsergebnisse vorlegen.“⁶²

Die Didaktik Décrolys ist durch die Verknüpfung von Interessenorientierung und psychologischer Fundierung gekennzeichnet. An die Stelle der Fächer und des gemeinsam absolvierten Lehrgangs setzt Décroly eine gestaltete Lernumgebung, einen „pädagogisch geformten Lebensraum“⁶³, der projektähnliches Arbeiten ermöglicht und der Individualität der Lernenden möglichst viele Freiräume belässt.⁶⁴ Inhaltlich

behandelt Décroly in jedem der vier Grundschuljahre eines der vier Grundbedürfnisse:

„im ersten Jahr die Ernährung, im zweiten den Schutz vor der Witterung, im dritten die Verteidigung und im vierten Jahr schließlich die Arbeit in Gemeinschaft Zunächst bezieht der Unterricht das Grundbedürfnis auf das Kind, dann auf die Natur, besonders auf Tiere und Pflanzen, und schließlich auf die gesellschaftliche Ebene, auf Familie, Schule und Staat. Die Dimensionen eines Themas werden umfassend behandelt, von Beobachtungen (Zweck, Technik, Messen) über Assoziationen (zeitlich, räumlich) bis hin zum Ausdruck (Zeichnen, Moral, Sport, bildnerisches Gestalten, Lesen und Schreiben) Charakteristisch ist der Beginn bei Experimenten und konkreten Handlungsabläufen, die in die Schule geholt werden Die Ergebnisse der Beobachtungen, Assoziationen und des Ausdrucks werden in Berichts- und Assoziationsheften festgehalten und auf Anschauungstafeln vorgestellt.“⁶⁵

Eine solche Unterrichtspraxis ist nach dem Verständnis Décrolys nicht an eine Schulform oder an spezifische Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler gebunden, sondern beansprucht allgemeine Gültigkeit in heil- wie in all-gemeinpädagogischen Zusammenhängen. Zwar setzt Décroly auf eine möglichst weitgehende Homogenisierung der Lerngruppen, sieht für die Langsameren und Schwächeren jedoch keine eigene Schulform vor, sondern innerhalb einer Schule separate Klassen, mit speziellen Unterstützungsmöglichkeiten durch besonders erfahrene Lehrer, „damit die Zurückgebliebenen wieder aufholen und die Fähigkeiten der Schwachbegabten genügend Anreiz zur Entwicklung finden.“⁶⁶

Noch vor seinem Tod erreichte Décroly als einer von wenigen Reformpädagogen „eine amtliche Anerkennung seiner Konzeption und ihre erfolgreiche und breite Verwirklichung im staatlichen Schulsystem“⁶⁷; in den 1930er Jahren wurde der staatliche Lehrplan für das belgische Grundschulwesen stark durch Décrolys Vorstellungen beeinflusst. In der zeitgenössischen deutschen Heilpädagogik blieben die

60 Hier trifft sich Décroly mit Deweys antiteleologischem Entwicklungsverständnis, für das der Begriff der „lernenden Erfahrung“ zentral ist (vgl. van Gorp Ovide Décroly, a.a.O., Anm. 55, S.10ff.).

61 Vgl. die ausführlichen Beispiele bei A. Hamaide, a.a.O. (Anm. 57), S.21ff.

62 Hillenbrand, Heilpädagogik, a.a.O. (Anm. 4), S.255.

63 Röhrs, a.a.O. (Anm. 3), S.266.

64 Bekanntheit erlangten die in diesem Zusammenhang entwickelten „Erzieherischen Spiele“, mit denen Décroly an Itard anknüpft.

65 Hillenbrand, Heilpädagogik, a.a.O. (Anm. 4), S.247.

66 Hamaide, a.a.O. (Anm. 57), S.14.

67 Hillenbrand, Heilpädagogik, a.a.O. (Anm. 4), S.268.

grundlegenden Überlegungen Décolrys zur psychologischen Empirie, zur Anthropologie und zur Grenzüberschreitung zwischen Heil- und Regelschulpädagogik jedoch unbeachtet. Die Rezeption wurde geprägt durch die Fokussierung auf die methodischen Aspekte seiner Arbeit, vor allem auf die von ihm entwickelten „Erzieherischen Spiele“.⁶⁸

3. Die Hilfsschule – Vorläufer der Reformpädagogik?

Mit der Einrichtung eigenständiger Hilfsschulen reagierte die Schuladministration seit dem Ende des 19. Jahrhunderts auf die massive Kritik an der zunehmenden Zahl sog. „Schulversager“, Schülerinnen und Schülern, die innerhalb der allgemeinen Volksschule nicht zurechtkamen.⁶⁹ Während die Ursachen des Scheiterns in der Regel der „mangelhaften psycho-physischen Konstitution der Schüler selbst“⁷⁰ zugeschrieben wurde, bei denen man meinte, es mit „schwachsinnigen Kindern“, also „mit Kranken, mit geistigen Krüppeln“,⁷¹ zu tun zu haben, stellte die Hilfsschule de facto ein Sammelbecken für unterschiedlichste Gruppen von Schulversagern dar, von denen diejenige am stärksten vertreten war, „die primär aufgrund soziokultureller und ökonomischer Benachteiligungen in

der Regelschule zurückgeblieben war.“⁷² Trotz dieses offensichtlichen Widerspruchs, der auch zeitgenössischen Kritikern der Hilfsschule nicht verborgen blieb,⁷³ setzte sich die Hilfsschule als zunehmend eigenständige Schulform bis zum Ersten Weltkrieg durch, so dass ihre Existenz auch in den Debatten um die Neugestaltung eines demokratischen Schulwesens zu Beginn der Weimarer Republik selbst von Vertretern des Einheitsschulgedankens nicht mehr in Frage gestellt wurde. Getragen wurde die Etablierung einer organisatorisch (wenn auch zunächst noch nicht juristisch) unabhängigen Schulform von einer Interessenkoalition aus Staat, Volksschullehrern und Hilfsschullehrerschaft. Für die staatlichen Schulträger waren die Hilfsschulen im Vergleich zu Internaten und Tagesschulen eine relativ kostengünstige „Investition zum Zwecke der Qualifizierung und Disziplinierung eher schwieriger Kinder des Vierten Standes, die ohne jede Ausbildung langfristig nur eine ökonomische und ideologische Belastung für die Gesellschaft bedeutet hätten.“ Gleichzeitig konnte sich der Obrigkeitsstaat als „Wohltäter erweisen, der im Gegenzug Loyalität von seinen Untertanen“⁷⁴ aus proletarischen und subproletarischen Milieus erwartete. Die Mehrheit der in der Regel um Hebung des Bildungsniveaus und um gesellschaftlichen Aufstieg bemühten Volksschullehrer begrüßte die Auslese leistungsschwacher, häufig auch wenig disziplinierter, als „Ballast“⁷⁵ wahrgenommener Kinder, während der organisierten Hilfsschullehrerschaft an einem Ausbau der eigenen Schulform gelegen war, so dass berufspolitische Interessen gegenüber pädagogischen Zielsetzungen zunehmend an Gewicht gewannen.

Die partiell durchaus vorhandene Nähe des innerhalb der Hilfsschullehrerschaft geführten pädagogischen Diskurses zu reformpädagogischen Leitideen einer „neuen Schule“ lässt sich an zeitgenössischen Dokumenten vielfältig be-

68 Vgl. A. Descoedres, Die Erziehung der anormalen Kinder, Glarus 1921. So auch Herman Nohl, der Décolry neben Dewey und Ferrière der Arbeitsschulpädagogik zuordnete (vgl. H. Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt/M. 2002¹¹, S.64). Eine differenziertere Wahrnehmung der psychologischen Fundierung dann erst 1934: S. Forer, Eine Untersuchung zur Lese-Lern-Methode Décolry, in: Zs. f. Kinderforschung 42(1934)1, S.11-44. Zusammenfassend Hillenbrand, Heilpädagogik, a.a.O. (Anm. 4), S.271ff.

69 Vgl. zusammenfassend Ellger-Rüttgardt, Geschichte, a.a.O. (Anm. 4), S.152-163. Zur Konstituierung des Diskursfeldes: Hänssel/Schwager, a.a.O. (Anm. 4).

70 G. Deuchler, Über das Mannheimer Schulsystem, in: Zs. f. pädagogische Psychologie und Jugendkunde 10(1908/09)6, S.384-421, hier S.411.

71 Heinrich Kielhorn während der 27. Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung, abgedruckt in: M. Weiß, Die Verhandlungen der XXVII. Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung zu Gotha (Fortsetzung), in: Allgemeine deutsche Lehrerzeitung 39(1887)32, S.307-313, hier S.311.

72 Ellger-Rüttgardt, Geschichte, a.a.O. (Anm. 4), S.162. Vgl. hier vor allem die von der Autorin angeführten ärztlichen Gutachten.

73 Vgl. ebd., S.163-173.

74 Ebd.

75 Vgl. etwa die Zustimmung auf den oben zitierten Beitrag Kielhorns auf der Gothaer Lehrerversammlung von 1887.

legen. So weisen die frühen Grundsatzdebatten der Hilfsschullehrer in der Gründungsphase des eigenen Verbandes Ende der 1890er Jahre hinsichtlich der Notwendigkeiten und Möglichkeiten individueller schulischer Förderung leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler auf den ersten Blick erhebliche Schnittmengen mit den Debatten um eine „Erziehung vom Kinde aus“ auf. In der Geschichte der Heilpädagogik ist mit Blick auf einen der wichtigsten Repräsentanten der frühen Hilfsschulpädagogik, *Heinrich Kielhorn* (1847-1934), und dessen bereits 1881 gegründeten Schule in Braunschweig sogar von der „Hilfsschule als Vorläufer der Reformpädagogik“⁷⁶ gesprochen worden. Tatsächlich wurden in die Praxis der Hilfsschulen frühzeitig Elemente eingefügt, die in die Regelschule in der Breite – wenn überhaupt – erst nach dem Ersten Weltkrieg Eingang fanden. Wesentliche Neuerungen gegenüber der Volksschule bestanden neben der Reduzierung der Klassenfrequenzen und der Ausdünnung des Lehrplans in dem Bemühen um Veranschaulichung der Unterrichtsgegenstände sowie der systematischen Einbeziehung der Hand- und Gartenarbeit, die der Ertüchtigung für spätere einfache berufliche Tätigkeiten in Handwerk, Industrie und Landwirtschaft diene. Betrachtet man jedoch zeitgenössische Hilfsschulordnungen, in denen sich die rigiden Formen der Durchsetzung der „Schulzucht“ gegenüber einer schwierigen Schülerklientel spiegeln, dann ist zumindest Skepsis angebracht, ob die angesprochenen Innovationen tatsächlich mit einem veränderten, an Selbstbestimmung und Persönlichkeitsbildung gebundenen reformpädagogischen Erziehungsverständnis verknüpft waren.⁷⁷

Als wesentlich für das Selbstverständnis der Hilfsschulpädagogik erwies sich, dass „das schwachsinnige Hilfsschulkind“ geradezu als Gegenbild des selbstständigen, neugierigen, kreativen, z.T. sogar zum „Genius“ stilisierten Kindes, das die reformpädagogische Literatur prägt, konzeptualisiert wurde. Grundmerkmal des Hilfs-

schulkindes ist „das Nichtkönnen“;⁷⁸ hieraus ergibt sich seine Hilfsbedürftigkeit, die Notwendigkeit zur Fürsorge, aber auch eine eigene, von den Defiziten des Kindes ausgehende Pädagogik. „Schwachsinnige zeigen“, so der Charlottenburger Hilfsschulrektor *Wilhelm Raatz* (1868-1932),

„1. Ausfälle von Kräften und Anlagen, die im Geistes- und Seelenleben des Normalen dominieren, nämlich Ausfall logischen Denkens, der höheren Gefühle und des zielstrebigem, sittlichen Wollens; 2. einen Bestand von Geistes- und Seelenkräften, der sich im wesentlichen beschränkt auf das rein konkrete Denken, auf das sinnliche Gefühl und triebhafte Tun; 3. vielfach einseitig besser oder stark entwickelte Kräfte (Gedächtnisse), die infolge pathologischer Hirnstruktur gar nicht oder nur wenig ausgewertet werden können; 4. oft krankhafte Vorstellungs-, Gefühls- und Willensrichtungen. ... Was Schwachsinnige ohne Anleitung tun, gelingt ihnen entweder gar nicht, oder es bleibt ein Konglomerat von mehr Falschem als Richtigem, oder es stellt sich als zusammenhangloses Stückwerk dar. Körperliche und geistige Mängel stellen sich hemmend in den Weg.“⁷⁹

Die Sicht auf die Defizite des Kindes als Ursache und Ausgangspunkt einer besonderen Pädagogik hat zur Folge, dass das Scheitern der Institution, der Volksschule, in der „das Hilfsschulkind“ nicht zurechtkommt, in einem milderen Licht erscheint. Insofern ist es folgerichtig, dass die Reichweite der aus der Hilfsschullehrerschaft kommenden Schulkritik gegenüber der bürgerlicher oder gar sozialistischer Reformpädagogen begrenzt blieb. Am Beispiel Kielhorns, aber auch der Publizistik des Hilfsschullehrerverbandes lässt sich zeigen, dass der pädagogische Diskurs der Hilfsschullehrerschaft die Kritik an der Regelschule eher mä-

76 A. Möckel, *Die besondere Grund- und Hauptschule*, Rheinstetten 1981³, S.85.

77 Vgl. Ellger-Rüttgardt, *Geschichte*, a.a.O. (Anm. 4), S.160f. Solide Studien zur Praxis des Hilfsschulunterrichts vor 1933 liegen bisher nicht vor.

78 Vgl. Möckel, *Grund- und Hauptschule*, a.a.O. (Anm. 4), S.105. Vgl. etwa die einflussreichen Arbeiten von A. Fuchs, *Schwachsinnige Kinder*. Ihre sittliche und intellektuelle Rettung – eine Analyse und Charakteristik, nebst theoretischer und praktischer Anleitung zum Unterricht und zur Erziehung *schwachsinniger* Naturen, Gütersloh 1899; F. Rössel, *Das Hilfsschulkind*, Halle/S. 1925.

79 W. Raatz, *Prinzipien in der Schwachsinnigenerziehung der Hilfsschule*, in: *Zs. f. Kinderforschung* 29(1924)5, S.454-459, hier S.455 und S.458.

bigte, sich an die vorgegebene Wirklichkeit der Volksschule koppelte und damit zur Stabilisierung der bestehenden Volksschule und ihrer Unterrichtskultur beitrug.⁸⁰ Die Distanz zu wesentlichen Axiomen der Reformpädagogik hinderte Teile der Hilfsschullehrerschaft jedoch nicht daran, methodische Anregungen zu adaptieren. Dies gilt für Décroly, Montessori und vor allem Berthold Otto,⁸¹ ebenso für zeitgenössische Konzepte des Arbeitsunterrichts, die vor allem von dem oben bereits zitierten Lehrer Wilhelm Raatz für die Hilfsschule nutzbar gemacht wurden;⁸² allerdings mit der Einschränkung, dass Raatz angesichts der defizitorientierten Sicht „des Hilfsschulkindes“ einen Arbeitsunterricht propagiert, der „gerade nicht auf Selbstständigkeit, Selbsttätigkeit und schöpferisches Tun setzt, sondern durch starke Lenkung, Kleinschrittigkeit und Konkretismus gekennzeichnet ist.“⁸³

Dass die Hilfsschulpädagogik als neuer Teil des staatlichen Schulwesens dennoch besondere Freiräume für reformpädagogische Initiativen bieten konnte, zeigt das Beispiel *Johannes Langermann* (1848-1923).⁸⁴ Ab Mitte der 1890er Jahre hatte

Langermann die nationalpädagogische Idee eines „Erziehungsstaats“ öffentlich propagiert und hoffte, sein pädagogisches Programm in der Hilfsschule umsetzen zu können. Langermann verstand sich hierbei nicht im eigentlichen Sinne als Hilfsschullehrer, sondern als Reformpädagoge, der glaubte, die Richtigkeit seines Konzepts bei leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern besonders eindrucksvoll unter Beweis stellen zu können.⁸⁵ Dennoch sah er die Hilfsschule als eigenständige Institution außerordentlich kritisch: pädagogisch, da hier die Schulversager gesammelt wurden und

Barmen über mehr als zwei Jahrzehnte an einer Volksschule unterrichtete. Ohne Hochschulstudium bildete er sich als Autodidakt durch eigenständige Lektüre weiter (bevorzugte Autoren waren Stein, Fichte, Pestalozzi, Herbart, Wundt, Preyer, Engels). Langermann schloss sich wie Hermann Lietz und Paul Geheeb dem sozialpädagogisch engagierten Kreis um Moritz von Egidy an, den er bei dessen Reichstagskandidatur unterstützte. Nach seiner frühzeitigen Pensionierung (1906) war Langermann zunächst publizistisch tätig, leitete von 1915 bis 1919 die private „Stein-Fichte-Schule“ in Darmstadt und als über 70-Jähriger noch einmal von 1920 bis 1923 das ebenfalls private Reforminternat „Stillach-Schule“ in Oberstdorf. Langermanns pädagogische Überlegungen sind in Begründungszusammenhänge eingebettet, in denen ein antiliberales, organologisches Gesellschaftsverständnis mit nationalkonservativen, ausdrücklich antidemokratischen politischen Positionen verknüpft wird. Erziehung gilt ihm als das entscheidende Medium der „Volksgesundheit“ (vgl. J. Langermann, Stein – Pestalozzi – Fichte in ihrer Beziehung zur sozialen Frage der Gegenwart, Barmen 1896; ders., *Der Erziehungsstaat* nach Stein-Fichte'schen Grundsätzen, in einer Hilfsschule durchgeführt, Berlin-Zehlendorf 1910). Vgl. zusammenfassend: Hillenbrand, Heilpädagogik, a.a.O. (Anm. 4), S.97-141.

80 Hillenbrand, Heilpädagogik, a.a.O. (Anm. 4), S.95.

81 Vgl. eine Reihe von Aufsätzen zur Nutzung des Gesamtunterrichts in der Zeitschrift „Die Hilfsschule“. Als Beispiele: F. Lichtenberger, Was ist Berthold Otto der Hilfsschule?, 13(1920)8, S.165-171, G. Lesemann, Das Problem des Gesamtunterrichts in der Hilfsschule, 18(1925)5, S.140-143, Friederici, Der Gesamtunterricht nach Berthold Otto, eine „Hilfe“ für den Heilpädagogen, 23(1930)10, S.597-602. Berthold Ottos Schwester Katharina war Heilpädagogin und berichtete über Versuche der Realisierung seiner Unterrichtsprinzipien sowohl in Ottos Zeitschrift „Der Hauslehrer“ als auch vor Hilfsschulpädagogen. Vgl. K. Otto, Die begriffliche Methode im Anschluß an Spaziergänge, in: Bericht über den VII. Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands zu Meiningen, Halle 1909, S.140-169 sowie P. Baumann, Berthold Otto. Der Mann, die Zeit, das Werk, das Vermächtnis, Bd. 4, Berlin 1958/62, S.46ff.

82 Vgl. W. Raatz, Heilpädagogik auf arbeitsunterrichtlicher Grundlage, Halle/S. 1924.

83 S. Ellger-Rüttgardt (Hg.), Lernbehindertenpädagogik. Studententexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik, Bd. 5, Weinheim u.a. 2003, S.189.

84 Johannes Langermann wurde 1848 in Mecklenburg als Sohn eines Volksschullehrers geboren. Er folgte der beruflichen Laufbahn seines Vaters, ging aber Ende der 70er Jahre nach Westdeutschland, wo er in

85 Langermann selbst stellt sich in eine Reihe mit den prominenten zeitgenössischen Reformpädagogen, setzt sich vor allem mit den Landerziehungsheimen, denen er aufgrund der Vergabe von Berechtigungen mangelnde Radikalität vorwirft, mit Georg Kerscheneiner und Berthold Otto auseinander (vgl. ebd., S.106ff.). Konzeptionell trifft sich Langermann aufgrund der engen Verknüpfung von antimodernem Gesellschaftsverständnis und liberalem Erziehungsprogramm besonders mit Otto. Zum zeitgenössischen heilpädagogischen Diskurs stellt er dagegen nur geringe Bezüge her. Die größte Nähe sieht Langermann selbst mit dem von Louis Pläß 1901 in Berlin-Zehlendorf gegründeten Fürsorge-Erziehungsheim „Am Urban“ (vgl. ebd., S.141-164).

ohne gegenseitigen Ansporn blieben; politisch, da die Separation dem von Langermann propagierten Ideal der „Volksgemeinschaft“ widersprach. Zwischen 1902 und 1906 erprobte Langermann mit einer Hilfsschulklasse in Barmen-Carnap (heute Wuppertal) sein Reformkonzept, in dessen Mittelpunkt die kooperative praktische Arbeit stand, für die vor allem der Schulgarten zahlreiche Anlässe bot. Zwar scheiterte das Reformmodell frühzeitig, Langermanns gemeinschaftspädagogischer Ansatz jedoch wurde ungewöhnlich breit rezipiert. Die Schrift „Der Erziehungsstaat“ erlebte innerhalb eines Jahres fünf, bis 1913 zehn Auflagen. Herman Nohl würdigte ihn vor dem Hintergrund eines öffentlichen Lebens, das er durch „Zersplitterung seiner Parteien und seinen wilden Individualismus“ gekennzeichnet sah, als wichtigen Repräsentanten einer neuen Erziehung, „die das Kind von Beginn an in den Sinn der Gemeinschaft als das gemeinsame sittliche Element eintaucht“⁸⁶, und Peter Petersen übernahm in seinem „Kleinen Jena-Plan“ beinahe wörtlich das sog. „Gesetz der Gruppe“, nämlich nur das zu tun, „was alle gemeinsam wollen“⁸⁷. Bei den Hilfsschulpädagogen stieß „Langermanns Abkehr vom lehrerzentrierten Unterricht, sein Verzicht auf eine defektorientierte Anthropologie und die optimistische Sicht des normalen wie schwachsinnigen Kindes sowie seine Kritik an der Hilfsschule“ allerdings auf „Unverständnis und Ablehnung“⁸⁸. Als dominierend erwies sich auch in diesem Fall eine innerhalb des Systems der Hilfsschulpädagogik verbleibende Fokussierung auf Fragen der Methodenreform. Die Infragestellung der eigenen Legitimationsgrundlagen durch die Reformpädagogik wurde ausgeblendet.⁸⁹

86 Nohl, Pädagogische Bewegung, a.a.O. (Anm. 68), S.69.

87 P. Petersen, Der Kleine Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule, 1. Aufl. Langensalza 1927, zit. n. der 63. Aufl., Weinheim/Basel 2007, S.58.

88 Hillenbrand, Heilpädagogik, a.a.O. (Anm. 4), S.141. In den 1990er Jahren wurde Langermann als Vorläufer eines handlungs- bzw. projektorientierten Unterrichts sowohl von der allgemeinen als auch von der integrativen Didaktik wiederentdeckt (vgl. W Jank/H. Meyer, Didaktische Modelle, Frankfurt/M. 1991, S.349-352; U. Heimlich, Gemeinsam lernen in Projekten. Bausteine für eine integrationsfähige Schule, Bad Heilbrunn 1999, S.37-42).

89 Dass dieser Modus der Aneignung nicht auf Deutschland beschränkt blieb, zeigt das schwedische Beispiel. Vgl. T. Barow, Kein Platz im Volksheim? Die

4. Kinder mit besonderem Förderbedarf in reformpädagogischen Modellschulen nach dem Ersten Weltkrieg

Nach dem Ersten Weltkrieg boten sich in Deutschland erheblich erweiterte Möglichkeiten, reformpädagogische Neuerungen nicht nur im Rahmen privilegierter privater Einrichtungen, sondern auch innerhalb des staatlichen Erziehungs- und Bildungssystems zu erproben. Allerdings war das Zeitfenster hierfür nur klein. Die 1918/19 von vielen Reformern erwartete umfassende Neugestaltung des öffentlichen Schulwesens im Sinne einer grundlegenden Vereinheitlichung und Demokratisierung blieb aufgrund der politischen Machtverhältnisse aus. Nachhaltig durchgesetzt werden konnte in Deutschland allein die obligatorische vierjährige Grundschule. In einzelnen Ländern des Reiches (so in Preußen, Sachsen, Thüringen und Hamburg) erlaubten demokratische bzw. sozialistische politische Mehrheiten jedoch zumindest zeitweise, dass weiterreichende reformpädagogische Versuche eingerichtet und neuartige pädagogische Konzepte erprobt werden konnten. Für die heilpädagogischen Institutionen bedeutete der politische Systemwechsel keinen Bruch. Die Frage einer organisatorischen Neuausrichtung spielte weder während der Verfassungsberatungen noch während der Reichsschulkonferenz von 1920 eine Rolle.⁹⁰ Die Sorge der Hilfsschullehrerschaft, die einheitliche Grundschule könne auch die Eigenständigkeit der eigenen Schulform in Frage stellen, erwies sich als unbegründet. Im Gegenteil, der Ausbau der Hilfsschule ging auch in der Weimarer Republik ungebrems weiter.⁹¹ Spätestens mit der

„Schwachsinnigenfürsorge“ in Schweden 1916-1945, Bad Heilbrunn 2009.

90 Vgl. Möckel, Grund- und Hauptschule, a.a.O. (Anm. 4), S.108ff.

91 Die Zahl der Hilfsschüler stieg von 43.000 vor dem Ersten Weltkrieg auf über 71.000 im Jahr 1928 (vgl. N. Myschker, Verbandsarbeit in Krisenzeiten. Zur Arbeit des Verbandes der Hilfsschulen zwischen 1919 und 1933, in: Zs. f. Heilpädagogik, 20, 1969, S.114-126, hier S.122ff.). Die quantitative Entwicklung der Hilfsschule steht allerdings im Gegensatz zu anderen Bereichen der Heilpädagogik. Durch Ge-

1929 einsetzenden Weltwirtschaftskrise gerieten öffentliche heilpädagogische Einrichtungen unter zunehmenden Finanzierungs- und damit Legitimierungsdruck, so dass gerade solche Konzepte in Frage gestellt wurden, die nicht auf Auslese, Bewahrung bzw. Repression, sondern auf langfristig angelegte pädagogische Förderung setzten.

Ein Erprobungsfeld für pädagogische Reformen innerhalb der bestehenden Einrichtungen bildete unmittelbar nach dem Ersten Weltkrieg zunächst die Heimerziehung. Die historische Bildungsforschung hat die ebenso bekannten wie umstrittenen Experimente, die von *Karl Wilker* (1885-1980) von 1917 bis 1920 auf dem Berliner „Lindenhof“ und von *Siegfried Bernfeld* (1892-1953) im Kinderheim Baumgarten bei Wien 1919/20 durchgeführt wurden, beinahe durchweg als Vorläufer einer modernen Sozialpädagogik wahrgenommen.⁹² Beide Einrichtungen sind in ihrer Bedeutung für die Heilpädagogik dagegen bisher nicht differenziert gewürdigt worden, obwohl sie aufgrund ihrer Klientel ebenso als „radikale Alternative zur Hilfsschule“ interpretiert werden können.⁹³ Wesentlich weniger bekannt sind dagegen die Bemühungen um Kinder mit besonderen Förderbedürfnissen, die in Folge der Novemberrevolution von 1918/19 im Rahmen der Hamburger Versuchsschulen unternommen wurden.

bietsabtrennungen des Versailler Vertrages und durch die notorische Unterfinanzierung der staatlichen Haushalte während der gesamten Zeit der Weimarer Republik ging die Zahl der Einrichtungen für sinnesbehinderte Kinder und Jugendliche zurück. So verringerte sich die Zahl der Taubstummenanstalten zwischen 1915 und 1926 um 17%, die der Lehrkräfte um 20%, die der Schüler um über 27% (vgl. Ellger-Rüttgardt, *Geschichte*, a.a.O., Anm. 4, S.206f.).

92 Vgl. K. Wilker, *Der Lindenhof – Fürsorgeerziehung als Lebensschulung*, neu hg. u. erg. durch ein biograph. Vorwort von H. Feidel-Mertz/Ch. Pape-Balling, Frankfurt/M. 1989; S. Bernfeld, *Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung* (zuerst 1921), in: ders., *Sämtliche Werke*, Bd. 11: *Sozialpädagogik*, hg. v. U. Herrmann, Weinheim/Basel 1996, S.9-156. Vgl. D. Barth, *Kinderheim Baumgarten. Siegfried Bernfelds „Versuch mit neuer Erziehung“ aus psychoanalytischer und soziologischer Sicht*, Gießen 2010; → Beitrag: *Sozialpädagogik*.

93 Hillenbrand, *Heilpädagogik*, a.a.O. (Anm. 4), S.189. Vgl. ebd. S.165ff. und S.213ff.

a. Radikale Entschulung – Die Hamburger Versuchsschulen

Nach der Revolution von 1918 bestanden in Hamburg für kurze Zeit politische Freiräume, die die Errichtung von reformpädagogischen Versuchsschulen in öffentlicher Trägerschaft ermöglichten. Vor dem Hintergrund jahrzehntelanger reformpädagogischer Traditionen konnten auf Initiative der Hamburger Lehrerschaft neben der Lichtwarkschule, der einzigen Reformschule im höheren Schulwesen, vier Volksschulen mit zunächst beinahe uneingeschränkten pädagogischen Handlungsmöglichkeiten ihre Arbeit aufnehmen.⁹⁴ Als pädagogische Gemeinsamkeiten galten:

„Verzicht auf die Prügelstrafe und – zumindest am Anfang der 20er Jahre – auf das Sitzenbleiben; Betonung des Gesamtunterrichts in der Primarstufe; ganzheitliches Lernen mit ‚Kopf, Herz und Hand‘; Schaffung eines besonderen Vertrauensverhältnisses zwischen Schülern, Eltern, Lehrern; Zusammenführung aller an der Schule Beteiligten zur ‚Schulgemeinde‘.“⁹⁵

Unter heilpädagogischen Aspekten besonders interessant ist hierbei der Versuch der Schule „Berlinort“ unter *William Lottig* (1867-1953), ein integrativ ausgerichtetes Schulkonzept zu realisieren.⁹⁶ Anders als der liberale Mainstream

94 Vgl. R. Lehberger, „Schule als Lebensstätte der Jugend“. Die Hamburger Versuchs- und Gemeinschaftsschulen in der Weimarer Republik, in: U. Amlung u.a. (Hg.), *„Die alte Schule überwinden“*. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus, Frankfurt/M. 1993, S.32-64; K. Rödler, *Vergessene Alternativschulen. Geschichte und Praxis der Hamburger Gemeinschaftsschulen 1919-1933*, Weinheim/München 1987; → Beiträge: *Schule; Unterricht*.

95 Lehberger, *Lebensstätte*, a.a.O. (Anm. 94), S.35.

96 William Lottig engagierte sich seit den 1890er Jahren als Volksschullehrer in der reformorientierten „Gesellschaft der Freunde des Vaterländischen Schul- und Erziehungswesens“. Der von ihm publizierte Aufsatz „Alle Kräfte des Kindes werden gelöst, gepflegt und entwickelt“ (in: *Pädagogische Reform* 33, 1909, 46/47, S.576-578/590-592) stand programmatisch für die durch die Kunsterziehungsbewegung geprägten Hamburger Schulreformbemühungen der Vorkriegszeit. Als Rezitator bei Kulturveranstaltungen von Gewerkschaften und Sozialdemokraten machte er sich auch außer-

der Einheitsschuldebatte, der nach dem berühmten Diktum von *Johannes Tews* (1860-1937) „dem Tüchtigen“ „freie Bahn“ verschaffen sollte, hatte die Schule „Berlinerter“ nicht in erster Linie den Einzelnen und seinen sozialen Aufstieg, sondern die Veränderung der „Schulgemeinschaft“ als Ganzes im Blick: Sie sollte aktuell eine anregungsreiche „Lebensstätte“ für Kinder und Jugendliche sein, zugleich aber erste Elemente einer zukünftigen „werdenden Gesellschaft“ verwirklichen und kooperatives, solidarisches Handeln einüben. Insofern standen nicht Stoffpläne und Unterrichtspensen, sondern persönliche Entwicklungsmöglichkeiten im Rahmen der Gemeinschaftsbildung und Lebensweltbezug im Mittelpunkt des pädagogischen Programms. So hieß es in einem Brief an die Eltern potenzieller Erstklässler:

„Das Kind mit seinen Neigungen und Begabungen, seinen Kräften und Schwächen ist der Plan, nach dem wir unsere Arbeit einrichten. Aufgabe der Schule ist es, dem Kinde eine Stätte zu bieten, wo es ohne Rücksicht auf alle Zwecke, aber mit immer wachsender Verantwortung gegen die Menschen, unter denen es lebt, Kind sein, jung sein, froh und glücklich sein kann, und stets bereit sein, wo es bei der Entfaltung der in ihm ruhenden Kräfte der Hilfe bedarf. ... Wir haben keinen Stundenplan. Wir stellen aber hin und wieder einen Plan auf, um die Zeit für die gerade vorhandene Arbeit aufzuteilen. Weil es uns nicht auf Leistung, sondern die unmeßbare Entwicklung des Kindes ankommt, geben wir keine Zeugnisse.“⁹⁷

Die Ausrichtung des Schulbetriebs ganz an den Bedürfnissen und Fähigkeiten des einzelnen Kindes bildete einen pädagogischen Rahmen, in dem ausdrücklich auch für leistungsschwächere Kinder Platz war, die ansonsten die Hilfsschule

hätten besuchen müssen. Um nicht als „Ausleseanstalt“⁹⁸ innerhalb eines hierarchisch aufgebauten Systems zu funktionieren, verzichtete die Schule zunächst konsequent auf Abschlüssen an die Hilfsschule, ebenso auf die gezielte Vorbereitung auf die Ansprüche der höheren Schule. Innerhalb eines weiterhin auf Selektion ausgerichteten Schulsystems stieß die Schule jedoch bald an ihre Grenzen. Während sie für bildungsbewusste Eltern zunehmend unattraktiv wurde, galt sie in Hamburg schnell für diejenigen als Alternative, die die Hilfsschule für ihr Kind unbedingt vermeiden wollten. Dieses Wahlverhalten der Eltern führte dazu, dass der Anteil leistungsschwacher und „schwieriger“ Kinder wuchs. Probleme innerhalb der Klassen führten dazu, dass 1922 erstmals eine größere Gruppe von Kindern auf die Hilfsschule überwiesen wurde und die Schule letztlich mit ihrem Versuch scheiterte, aus der selektiven Logik des Gesamtsystems auszubrechen.⁹⁹

Anders als das Kollegium am „Berlinerter“ begriff *August E. Krohn*¹⁰⁰ die von ihm ins Le-

98 Rödler, a.a.O. (Anm. 94), S.282.

99 Vgl. ebd., S.272-291.

100 Zur Biographie Krohns existieren nur wenige verlässliche Informationen. Seine Lebensdaten konnten nicht ermittelt werden. Aus seinen Schriften lassen sich jedoch einige biographische Stationen ableiten (vgl. Hillenbrand, Heilpädagogik, a.a.O., Anm. 4, S.189ff.): Krohn stammt aus der Nähe von Lübeck und wuchs in kleinbürgerlichen Verhältnissen auf. Als Volksschullehrer in Hamburg engagierte er sich für die Reform des Religionsunterrichts u.a. als Vorstandsmitglied des „Bundes für Reform des Religionsunterrichts“, der sich unter seinem ersten Vorsitzenden Wilhelm Rein für die Abschaffung der geistlichen Schulaufsicht und einen kindgemäßen, undogmatischen, allerdings weiterhin konfessionell gebundenen Religionsunterricht in schulischer Verantwortung einsetzte (vgl. S. Enders, Moralunterricht und Lebenskunde, Bad Heilbrunn 2002, S.251). Die Gründung der Heimschule Krohns wurde 1919 vom Hamburger Lehrerrat, insbesondere von William Lottig unterstützt, hielt sich als städtische Schule im ehemaligen Versorgungsheim in Bergedorf aufgrund interner Konflikte jedoch nur ein Jahr. Anschließend wurde das Heim in privater Trägerschaft weitergeführt, zunächst in einer alten Ziegelei in Bergedorf, später zusätzlich in einer kleinen Dependence in einer Schutzhütte in der Fischbecker Heide. 1924 mussten beide Standorte endgültig aufgegeben werden. Krohn, dessen Buch über die Heimschule von Paul Oestreich wesentlich ange-

halb der Schulpolitik einen Namen. Im November 1918 trat Lottig der SPD bei, nach 1919 wurde er einer der Wortführer der „Sozialistischen Liste“ im neu eingerichteten Lehrerrat der Hansestadt. Als Mitglied im „Weltbund für Erneuerung der Erziehung“ nahm Lottig 1927 an der Weltkonferenz in Locarno teil (vgl. R. Lehberger, William Lottig, in: Hamburgische Biografie, Bd. 2, Hamburg 2003, S.263f.).

97 W. Lottig, An die Eltern, die ihr Kind in unsere Schule geben wollen, in: Unsere Schule (Schulzeitung der Schule Berlinerter) 1(1922)7, zit. n. Lehberger, Lebensstätte, a.a.O., (Anm. 94), S.36.

ben gerufene und entscheidend geprägte „Heim-
schule“ in Hamburg-Bergedorf nicht als Ge-
genmodell zum gegliederten System, sondern
als Ergänzung durch einen neuen Schultyp;
allerdings unter der Voraussetzung eines radikal
veränderten Verständnisses dessen, was tradi-
tionell unter „Schule“ verstanden wurde. Errich-
tet wurde die Heimschule für die „Sitzengeblie-
benen der Normalschulen“, die, so Krohn,
durch ihre ständigen Misserfolge als „untüch-
tig“ abgestempelt und stigmatisiert seien. An-
ders als die zeitgenössische Hilfsschulpädago-
gik führte Krohn das Scheitern jedoch nicht auf
defizitäre Anlagen der Kinder zurück, sondern
verwies auf soziale Ursachen – von den Ham-
burger Fürsorgezöglingen blieben mehr als 90%
der Kinder mindestens einmal sitzen – und be-
tonte das Versagen der Institution Schule, die
„ihre Tüchtigkeit nicht erkannt hat oder mit
ihren Mitteln nicht hat erkennen können“. ¹⁰¹
Schulreform im traditionellen Sinne einer klein-
schrittigen methodischen Innovation des Unter-
richts lehnte Krohn ausdrücklich ab und plä-
dierte für eine radikale Entschulung; an die
Stelle des Unterrichts trat die praktische Arbeit:

„Also Schulstube, Schultische, Schulbuch, Schul-
arbeit, Schulfach, Lehrplan, Stundenplan, das alles
gibt es in der Heimschule nicht, nur Arbeit, nichts
als Arbeit. Damit ist die Heimschule ganz ohne
Schule und nichts als Wirtschaft, und die Sitzenge-
bliebenen stehen plötzlich mitten in dem emsigen
Schaffen eines lebenswahren Wirtschaftsbetriebes,
... weil ihre Arbeit zur Erhaltung und Fortführung
der Wirtschaft durchaus notwendig ist.“ ¹⁰²

Von der Entdeckung des eigenen Könnens, von
der Erfahrung, dass ihre Arbeit beim Bau und
bei der Gestaltung von Schlaf-, Werk- und
Funktionsräumen, in der Landwirtschaft, in der
Küche einen unmittelbar nachvollziehbaren
Nutzen besaß, finanziell tatsächlich verwertbar

und damit jeder Einzelne für die Heimgemein-
schaft unverzichtbar war, erwartete Krohn für
seine „Schüler“ den entscheidenden pädagogi-
schen Effekt, der aus den „Untüchtigen“ „nicht
bloße brauchbare Arbeiter, sondern volle, ganze
Menschen“ machen sollte, „daß heißt praktisch
tüchtig, geistig tüchtig, moralisch tüchtig.“ ¹⁰³

Auch wenn sich Krohns Heimschule zeit-
weise tatsächlich finanziell selbst tragen konnte,
scheiterte das pädagogische Experiment den-
noch; nicht nur aufgrund der Erwartungen der
Schulverwaltung und der Eltern, die dem Heim
ihre Unterstützung entzogen, sondern konzepti-
onell, weil die Kinder und Jugendlichen die
Verpflichtungen, die sich aus den ökonomisch
notwendigen Arbeiten in der Praxis ergaben,
auf Dauer nicht mitzutragen bereit waren. War
die Arbeit zu Beginn des Versuchs ganz auf
Freiwilligkeit angelegt, so musste Krohn auf-
grund der Verweigerung der Heimschüler sehr
bald Zwangsmaßnahmen einführen. Aus der
erwarteten Eigenmotivation zur Arbeit wurde
schnell die Arbeit als „Pflicht ... an der Ge-
meinschaft“ ¹⁰⁴, deren Interessen von Krohn
selbst definiert wurden, der sich zu dem Um-
schlag des nichtdirektiven pädagogischen Kon-
zepts in das „reine Patriarchentum“ ¹⁰⁵ schließ-
lich auch selbstbewusst bekannte.

Eine breite Diskussion der in den Hamburger
Versuchsschulen gesammelten Erfahrungen blieb
aus. Angesichts des offenkundigen Scheiterns der
radikal angelegten Experimente, die Schule und
mit ihr die professionelle Förderung leistungs-
schwacher Kinder und Jugendlicher quasi außer-
halb bestehender gesellschaftlicher Realitäten
anzusiedeln, konnten die in den Hamburger Ver-
suchsschulen angelegten progressiven Momente
von der bestehenden Heilpädagogik problemlos
ignoriert werden.

regt worden war, publizierte nach 1924 u.a. in der
„Neuen Erziehung“, der Zeitschrift des „Bundes Ent-
schiedener Schulreformer“, allerdings nicht mehr zu
heilpädagogischen Fragen. Danach verliert sich seine
Spur.

101 A. E. Krohn, Meine Heimschule. Die Schule ohne
Schule, Leipzig o. J. [1924], S.27.

102 Ebd., S.30.

103 Ebd., S.31.

104 Krohn, Arbeit als Schule. Bericht von der Schulsiedlung
Heimschule, in: Pädagogische Reform 45(1921)18/19,
S.137f. und 145f., hier S.145.

105 Krohn, Meine Heimschule, a.a.O. (Anm. 101), S.70.

b. „Erziehung zur Gemeinschaft durch die Gemeinschaft“ – Der Jenaplan Peter Petersens

Der Jenaplan *Peter Petersens* ist der bekannteste reformpädagogische Versuch im deutschsprachigen Raum, potenzielle Hilfsschüler in Regelklassen zu integrieren.¹⁰⁶ Im Mittelpunkt

106 Petersen wurde 1884 in Großenwiehe bei Flensburg geboren. Nachdem er seine ersten sechs Schuljahre eine einklassige Volksschule besucht hatte, wechselte er an ein Flensburger Gymnasium, wo er 1904 das Abitur ablegte. Petersen studierte in Leipzig (u.a. bei dem Philosophen und Psychologen Wilhelm Wundt und dem Historiker Karl Lamprecht), Kiel, Kopenhagen und Posen. Nach Promotion und Staatsexamen war er seit 1909 als Lehrer am Hamburger Johanneum tätig und arbeitete am von Ernst Meumann gegründeten „Institut für Jugendkunde“. Als Schriftführer des „Deutschen Bundes für Erziehung und Unterricht“ und des „Deutschen Ausschusses für Erziehung und Unterricht“ kam er in Kontakt mit zahlreichen pädagogischen Reformbestrebungen der Vorkriegs- und Kriegszeit. 1920 wurde er zum Leiter der Lichtwark-Schule ernannt und habilitierte im selben Jahr mit einer Arbeit über „Die Geschichte der aristotelischen Philosophie im protestantischen Deutschland“. 1923 folgte Petersen einem Ruf als Professor für Erziehungswissenschaft an die Universität Jena, wo er gleichzeitig die Leitung der Universitätsschule übernahm. In Jena konnte er seine vor allem in unmittelbarer Auseinandersetzung mit den Hamburger Lebensgemeinschaftsschulen und den Landerziehungsheimen entwickelten Schulreformvorstellungen realisieren. Eine erste konzeptionelle Zusammenfassung des eigenen Schulreformmodells legte er 1927 mit dem sog. „Kleinen Jena-Plan“ vor (im Folgenden zit. n. der 63. Aufl., Weinheim/Basel 2007). In der Jenaer Schule selbst nahm Petersen mehrfach Kinder mit Lernbeeinträchtigungen auf. Allerdings handelte es sich um pädagogisch begründete Einzelfälle, nicht um eine administrativ gesicherte Regelung. Zu einer benachbarten Hilfsschule bestanden ebenso enge Kontakte wie zur Sophienhöhe. Petersen bemühte sich um die Integration der Sonderschullehrerausbildung in die Universität. Seine Pädagogik erwies sich auch in der NS-Zeit als schlussfähig. Er starb 1952 in Jena.

Die Literatur zu Petersen ist kaum noch überschaubar. Vgl. zuletzt H. Retter, Reformpädagogik und Protestantismus im Übergang zur Demokratie. Studien zur Pädagogik Peter Petersens, Frankfurt/M. 2007. Unter integrationspädagogischer Perspektive: U.-K. Petersen (Hg.), *Der Jena-Plan. Integrative Schulwirklichkeit im Bilde von Briefen und Dokumenten aus dem Nachlass Peter Petersens*, Frankfurt/M. 1991. Zum Komplex Pe-

des ab 1924 an der Universitätsübungsschule in Jena entwickelten Schulmodells steht die ausdrücklich positiv bewertete Heterogenität der Lerngruppe. Das Scheitern der leistungsschwächeren Kinder in der traditionellen Volksschule begreift Petersen als „Bankerott des Jahrgangsklassensystems“¹⁰⁷ und des „auf das Mittelgut der Schüler“¹⁰⁸ ausgerichteten Unterrichts. Erst das Paradigma eines auf Vereinheitlichung der Lernprozesse zielenden Unterrichts habe die Einrichtung von Hilfsschulen notwendig erscheinen lassen. In der Jenaplan-Schule tritt an die Stelle der Jahrgangsklasse die alters- und damit zwangsläufig immer schon leistungsheterogene Stammgruppe („Untergruppe“ Schuljahr 1-3, „Mittelgruppe“ 4-6, „Obergruppe“ 6/7-8, „Jugendlichengruppe“ 8/9-10), in der die Eröffnung individualisierter Lernwege (vor allem über die Wochenplanarbeit) unverzichtbar ist. Gegenüber der Hilfsschule bieten sich, so Petersen, für die leistungsschwächeren Schüler erhebliche Vorteile:

„Wer jene schulmäßig wenig Begabten sich in ihrer Weise frei und froh ohne Anzeichen irgendwelcher seelischen Gedrücktheit unter den Mitschülern bewegen sieht, versteht, was ich meine. Sie können in dem reicheren Arbeitsleben der Normalschule vielseitiger und auf natürliche Weise lernen, auswählen, was ihnen zugänglich ist, und in ihrer Art dem freien Bildungserwerb nachgehen. Stets findet sich Gelegenheit, sie mit ihren Fähigkeiten einzustellen: mit einem Vortrag über sie besonders interessierende Dinge, mit praktischer Handarbeit, im Chor, im dramatischen Spiel usw. usw. Dazu sind sie ein Anlaß für reifere Mitschüler, sich ihrer anzunehmen, mit ihnen dies und das durcharbeiten. Didaktisch wie pädagogisch wirken jene sich an ihnen wertvoll aus, und das Bild wirklichen Menschenlebens wäre wiederum nicht vorhanden, fehlten

tensen und der Nationalsozialismus: R Döpp, *Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus*. Ein Beitrag zum Ende der Eindeutigkeit, Münster 2003; B. Ortmeier, *Peter Petersen und die NS-Zeit*. Forschungsbericht, Frankfurt/M. 2008; → Beitrag: Erziehungswissenschaft.

107 Petersen, *Kleiner Jena-Plan*, a.a.O. (Anm. 87), S.32.

108 P. Petersen, *Die neueuropäische Erziehungsbewegung*, Weimar 1926, S.13.

diese sog. Hilfsschüler, die nun hier zu Schülern werden, die im besonderen der Hilfe aller Glieder der Schule bedürfen und dadurch einen sittlich wertvollen Teil bilden.“¹⁰⁹

Die Kritik an der Volksschule greift nach Petersens Ansicht jedoch zu kurz, wenn es ihr allein um die Effektivität des Lernens geht. In diesem traditionellen Verständnis einer „Lernschule“ verblieben die Forderungen nach Begabungsschulen noch ganz in den Vorstellungen der „alten Schule“:

„Nur aus der alten Schule konnte der Schrei sich erheben nach Schulen oder doch nach Klassen für Hochbegabte, ebenso wie man natürlich die ‚Minderbegabten‘ in Hilfsschulen abschob. Zum Glück sind diese Sonderschulen nicht in der Regel auch noch entlegene Internate, sonst wäre das Unglück viel größer. Denn die Hauptsache bleibt doch, daß diese Minderbegabten auch lernen, sich in der menschlichen Gesellschaft zu bewegen. Diese wichtigste Erziehung nimmt nun der Schule die Straße und das Haus ab. Die Schule ist nur abgestellt auf Unterricht. Oder sollen die Hilfsschüler erzogen werden zum Umgang mit ihresgleichen? Nicht vielmehr zum Umgang mit Menschen verschiedenster und vor allem ihnen meist überlegener Intelligenz? Die Begabungsschulen folgen mit Notwendigkeit aus der alten Schule und ihrer Betonung des Intellekts und des Unterrichtsproblems. Die Neue Erziehung wird auch das Problem des Hilfsschülers anders lösen müssen, weil ihr das Problem der Erziehung, und zwar als Erziehung zur Gemeinschaft durch die Gemein-

schaft, voransteht und sie wiederum diese Gemeinschaft als die möglichst lebenswahre nehmen will, sie also mit recht verschieden Begabten, wie natürlich mit Knaben und Mädchen, organisiert.“¹¹⁰

Die oben zitierte Kritik Petersens an der Idee der Begabungsschule enthält trotz ihrer Kürze bereits die wesentlichen Momente seines Verständnisses der Integration von Kindern mit Behinderungen in die allgemeine Schule:

- Ziel der Schule muss es sein, dass alle Kinder – und daher auch die weniger Begabten – lernen, „sich in der menschlichen Gesellschaft zu bewegen“. Im Vordergrund steht also nicht der Kenntnis- und Fertigkeitserwerb oder der Ausgleich von Beeinträchtigungen, sondern die Bereitschaft und Fähigkeit zur sozialen Interaktion.
- Dieses Ziel kann dann am besten erreicht werden, wenn die Schülerschaft selbst möglichst „lebenswahr“, also vielfältig, zusammengesetzt ist. Im Hinblick auf die potenziellen Hilfsschüler hebt Petersen die Notwendigkeit von Leistungsdifferenzen innerhalb einer Schülergruppe hervor; ebenso wichtig aber ist ihm die Heterogenität der Schülerschaft in Bezug auf die soziale Herkunft, das Geschlecht (Koedukation) und, für den Jenaplan besonders charakteristisch, das Alter.
- Schule ist in diesem Verständnis ein Ort der „Erziehung zur Gemeinschaft“ der unterschiedlich Begabten, familiär Sozialisierten und Interessierten. Ihr Erfolg kann jedoch immer nur zum Teil durch vom Lehrer initiierte und methodisch möglichst geschickt gesteuerte Lernprozesse gewährleistet werden. „Erziehung“ in der Jenaplan-Schule bedeutet in erster Linie „Erziehung ... durch die Gemeinschaft“. Der Umgang der Schülerinnen und Schüler miteinander (bei Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier) wird zum entscheidenden Faktor.

Weitere wichtige Elemente des Jenaplans sind die Umgestaltung des Unterrichtsraums zur „Schulwohnstube“ mit beweglichem Mobiliar, das je nach pädagogischem Erfordernis gruppiert werden kann, die Einführung unterschiedlicher Formen von Kursen (Fachleistungskursen in den Hauptfächern, Einschulungs- und Übungskurse

109 Petersen, Kleiner Jena-Plan, a.a.O. (Anm. 87), S.37. Die Nähe Petersens zu heilpädagogischen Fragen wird durch die Anregung mehrerer einschlägiger Doktorarbeiten belegt. Eine der ersten Dissertationen, die Petersen in Jena betreute, stammt von der jüdisch-litauischen Hilfsschullehrerin *Vitta Lewin* (1896-1941). In ihrer Schrift plädiert sie auf der Grundlage differenzierter Schülerporträts für eine individualisierte, an der Gesamtpersönlichkeit der Schülerinnen und Schüler ausgerichtete Leistungsbewertung und wendet sich gegen die Aussonderung der leistungsschwachen Kinder aus der Volksschule sowie die mit ihr verbundene Defektorientierung der herrschenden Hilfsschulpädagogik (vgl. V. Lewin, Untersuchung über das Arbeiterleben und die Leistung von Hilfsschulkindern im Rahmen der Schularbeit, Jena 1928). Vitta Lewin wurde nach dem Einmarsch der Wehrmacht in Litauen 1941 ermordet.

110 Petersen, Kleiner Jena-Plan, a.a.O. (Anm. 87), S.13f.

für spezifische Arbeits- und „Werktechniken“), die methodische Öffnung insbesondere für gruppenunterrichtliche Verfahren, die Ersetzung des Ziffernzeugnisses durch beschreibende Leistungsberichte und die Kooperation von Eltern, Lehrpersonal und Schülern in der „Schulgemeinde“. Durch die Verknüpfung zahlreicher pädagogischer und didaktischer Neuerungen, die in der „Reformpädagogischen Bewegung“ bis Mitte der 1920er Jahre entwickelt worden waren, gelang es Petersen, ein in sich stimmiges Schulentwicklungskonzept zu entwerfen, das trotz der massiven Kritik am Regelsystem auf die öffentliche Schule übertragbar war, weil es die radikale Entschulung der Hamburger Experimente vermied. Die Unterschiedlichkeit der Kinder und Jugendlichen ist bei Petersen – und das verbindet ihn mit heutigen Konzepten der inklusiven Schule – die Voraussetzung für das Entstehen pädagogisch gehaltvoller Interaktionsprozesse. Allerdings darf die von Petersen benutzte und auf den ersten Blick durchaus einleuchtende Formel von der „Erziehung zur Gemeinschaft durch die Gemeinschaft“ nicht im Sinne eines modernen demokratischen Vielfaltsverständnisses fehlgedeutet werden. Zwei Aspekte erscheinen in diesem Zusammenhang als besonders bedeutsam: die erziehungsphilosophische Ausfüllung des Gemeinschaftsgedankens und das Problem der „Grenzen der Integration“.

Ohne an dieser Stelle auf die vielfältigen Implikationen des Petersen'schen Gemeinschaftsbegriffs eingehen zu können, ist darauf hinzuweisen, dass der besonders in den erziehungstheoretischen Schriften entwickelte metaphysisch überhöhte Gemeinschaftsmythos ausdrücklich als Gegenentwurf zur aufgeklärten europäischen Moderne konzipiert ist. Dies beinhaltet auf politischer Ebene

„das Ressentiment gegen alle die ‚Gemeinschaft‘ bedrohenden Ansprüche des Individuums bzw. einzelner gesellschaftlicher Gruppen, die nicht als ‚geistige Gemeinschaften‘ deklariert waren. Dazu gehörte alles, was sich mit Begriffen wie ‚Interesse‘, ‚Partei‘ oder ‚Konflikt‘ verbinden ließ – auch Mehrheitsprinzip und (parlamentarische) Demokratie, und schließlich der Begriff ‚Politik‘ selbst.“¹¹¹

Vom Individuum fordert Petersen „Liebe, Demut, Aufopferung und Gehorsam gegenüber der Gemeinschaft und schweigt über Distanz, kritische Auseinandersetzung, Disput, also über Kompetenzen, mit deren Hilfe der Einzelne sich der Gemeinschaft gegenüber kritisch verhält und erst durch beides seine Identität entwickelt.“¹¹² „Erziehung zur Gemeinschaft“ erscheint Petersen dementsprechend als naturhafter Prozess:

„Erziehung ist ein allgemeiner Vorgang der Anpassung, des Hineinlebens, richtiger fast des Hineingelebtwerdens in die Gemeinschaft, ein organisches Werden durch soziale Assimilation, ein Hineinleben nicht nur in die Güter und Formen der Kulturwelt, sondern auch in ihre Werte. In diesem vollen Umfang wächst der Mensch in die Gemeinschaft hinein und in diesem Sinne ist Erziehung ein Vorgang natürlichen Wachstums am und im Ganzen unter natürlicher Einwirkung mannigfachster Art.“¹¹³

Es ist daher nur konsequent, wenn in der Gemeinschaftspädagogik Petersens für Mitwirkungsorgane der Schülerschaft und Einrichtungen des Interessenausgleichs wie Schülerparlamente und Schülergerichte, für Parlamentarismus und „formale Demokratie“ kein Platz ist.

Auch die Frage einer nicht-aussondernden Schule stellt sich auf den zweiten Blick differenzierter dar, als die Einbeziehung der Hilfschüler in das Konzept des Jenaplans zunächst vermuten lässt. Mit der Aufnahme von Kindern mit Lernproblemen in die Jenaer Schule erhebt Petersen den Anspruch, eine „allgemeine Schule“ zu realisieren, die „Kinder beider Geschlechts, jeden Standes und Bekenntnisses, jeder Begabung vereinigt und das solange als irgend möglich, am liebsten zehn Schuljahre“.¹¹⁴ Zwischen Schülern, die aufgrund sozialer Ursachen, aufgrund von Entwicklungsverzögerungen oder Teilleistungsdefiziten etwa in der Rechtschreibung oder im Rechnen die Ziele der Volksschule nicht erreichen konnten, und

112 W. Lütgert, Die Permanenz des Jena-Plans, in: R. Koerrenz/W. Lütgert (Hg.), Jena-Plan – über die Schulpädagogik hinaus, Weinheim/Basel 2001, S.145-158, hier S.155.

113 P. Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, Berlin/Leipzig 1924, S.102.

114 Petersen, Kleiner Jena-Plan, a.a.O. (Anm. 87), S.29.

111 Döpp, a.a.O. (Anm. 106), S.106.

Kindern, bei denen Schädigungen medizinisch diagnostizierbar sind, zieht Petersen allerdings einen scharfen Trennungsstrich. So heißt es im Jenaplan unmissverständlich: „Das pathologische Kind wird, auch bei leichteren Fällen, der besonderen, dann aber gleich der Heilerziehung zuzuweisen sein.“¹¹⁵ Der Anspruch, tatsächlich Kinder „jeder Begabung“ zu integrieren, wird von Petersen konzeptionell erheblich verkürzt. Die außerordentlichen Gefahren einer solchen Grenzziehung zwischen „integrierbaren“ Kindern und solchen, die „zu einer Belastung der Gruppe“ werden, die „diese als Gesamtheit schädigt“,¹¹⁶ wurde angesichts einer eugenisch ausgerichteten Politik in der NS-Zeit offensichtlich.

c. Die Individualpsychologische Versuchsschule in Wien

Ähnlich wie in Deutschland gelang es auch in Österreich nach der Revolution von 1918/19 und dem Sturz der Habsburger Monarchie nicht, eine grundlegende Demokratisierung des Schulwesens politisch durchzusetzen. Zwischen 1919 und 1934 wurde die Bundespolitik durch konservative Mehrheiten bestimmt. Allerdings konnten im sozialdemokratisch regierten Bundesland Wien über mehr als ein Jahrzehnt hinweg ungewöhnlich breit angelegte Reformen realisiert werden, die das Fürsorge- und Gesundheitswesen, den Wohnungsbau und das Bildungswesen nachhaltig im Sinne einer sozialen Demokratie prägten.¹¹⁷ Es kennzeichnet die Wiener Schulreform der 1920er und frühen 30er Jahre in besonderer Weise, dass die Erneuerung des Schulwesens unter dem Stadtschulrat *Otto Glöckel* (1874-1935) als Bestandteil einer umfassenden Gesellschaftsreform begriffen wurde. Unter heilpädagogischen Gesichtspunkten besonders bedeutsam sind die Bemühungen, die Bedingungen des Aufwachsens für die Kinder aus sozial benachteiligten Bevölkerungsgruppen und die Gesundheitsversorgung grundlegend zu verbessern. Zu nennen sind hier vor allem ein vorbildlicher sozialer Wohnungsbau, der z.B. ge-

meinschaftliche Wäschereien, Bäder und Bibliotheken einbezog, eine kommunale Gesundheitsfürsorge in neu geschaffenen oder erweiterten Ambulatorien und Kliniken, die Bereitstellung eines breiten Angebots elementarpädagogischer Einrichtungen (Krippen, Horte und Kindergärten) und die Eröffnung von Erziehungs- und Sexualberatungsstellen. Im Bereich der Schulreform gingen äußere Strukturformen (Schaffung einer einheitlichen Mittelschule für die 10- bis 14-Jährigen), Unterrichtsreform (Lehrplanrevision, methodische Innovation, vor allem durch Arbeits- und Gesamtunterricht), Demokratisierung der Schulverwaltung und Erneuerung der Lehrerbildung Hand in Hand. Wie in den deutschen Reformzentren wurde allerdings auch im „Roten Wien“ die Neuausrichtung der heilpädagogischen Institutionen nicht als vordringliche Aufgabe wahrgenommen. Heilpädagogisches Neuland wurde auch hier nur im Rahmen einer einmalig bleibenden Versuchsschule betreten.

Ungewöhnlich für reformpädagogische Versuchsschulen in staatlicher Trägerschaft ist die Tatsache, dass eine Einrichtung ganz an den Grundsätzen einer psychologischen Schule, der Individualpsychologie Alfred Adlers, ausgerichtet wurde. Um das Konzept der Versuchsschule zu verstehen, sollen nachfolgend einige Kernaussagen der Individualpsychologie knapp skizziert werden: *Adler* (1870-1937) begreift die menschliche Psyche als Organ der Lebensbewältigung. Als Mängelwesen sei der Mensch darauf angewiesen, seine fehlende biologische Ausstattung und die mit ihr verbundenen „Minderwertigkeitsgefühle“ zu kompensieren. Von frühester Kindheit an werde jede Erfahrung aktiv verarbeitet, wobei „dem Kinde eine schöpferische Kraft zuzusprechen [sei], die all diese Einflüsse, die alle Möglichkeiten ordnet, um eine Bewegung zu gestalten, die zur Überwindung führt, in einer Form, die vom Kinde als richtunggebende Überwindung empfunden wird.“¹¹⁸ Diese Fähigkeit zur produktiven Auseinandersetzung mit Umwelt und Bezugspersonen führt laut Adler im Verlauf der ersten vier bis fünf Lebensjahre dazu, dass sich lebensgeschichtlich

115 Ebd., S.36.

116 Ebd.

117 Vgl. W. Keim, Die Wiener Schulreform der Ersten Republik – ein vergessenes Kapitel der europäischen Reformpädagogik, in: *Die Deutsche Schule* 76(1984)4, S.267-282; → Beitrag: Politische Parteien.

118 A. Adler, Der Aufbau der Neurose, in: ders., *Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze*, Bd. II, Frankfurt/M. 1982, S.263-272, hier S.266.

dann relativ stabil bleibende psychische Strukturen ausbilden, die für die weitere Ausprägung eines in der Regel unbewusst bleibenden „Lebensplans“ bzw. „Lebensstils“ von entscheidender Bedeutung sind. Nachhaltige Erfahrungen, das Minderwertigkeitsgefühl nicht regulieren zu können, bilden den Ausgangspunkt für Entwicklungshemmungen und Neurosen. Wichtigstes Moment einer gelungenen Ausformung des „Lebensplans“ ist für Adler die Beziehung des Individuums zu seinen Mitmenschen, zur „Gemeinschaft“. Je realistischer sich ein Mensch in seinen zwischenmenschlichen Beziehungen einschätze, desto ausgeglichener gestalte sich seine psychische Konstitution und desto leichter falle es ihm, mit anderen zu kooperieren. Probleme bei der Ausgestaltung des Gemeinschaftsgefühls (z.B. ausgeprägtes Macht- und Geltungsstreben, mangelnder Selbstwert) dagegen wiesen auf nicht gelungene psychische Anpassungsprozesse hin. Für die Pädagogik lieferten Adlers anthropologische Grundannahmen vielfältige Anknüpfungspunkte. Angesichts der Bedeutung der ersten Lebensjahre galt dies zunächst für die Erziehung in der Familie, auf die die Individualpsychologie auf dem Wege der Erziehungs- und Sexualberatung Einfluss zu nehmen versuchte. Aber auch für die Reform der Schule ergaben sich weitreichende Konsequenzen, die in der Individualpsychologischen Versuchsschule umfassend erprobt werden konnten.¹¹⁹

119 Vgl. A. Adler, Individualpsychologie in der Schule. Vorlesungen für Lehrer und Erzieher (zuerst 1929), Frankfurt/M. 1991. In Deutschland wurde die Individualpsychologie vor allem in der sozialistischen Pädagogik rezipiert. Vgl. mit Blick auf heilpädagogische Fragen besonders die von *Alice* (1894-1943) und *Otto Rühle* (1874-1943) Mitte der 1920er Jahre hg. Schriftenreihe „Schwererziehbare Kinder“ (neu hg. u. eingel. v. G. Lehmkuhl/H. Gröner, Gotha 2001). In mehreren individualpsychologischen Ortsgruppen bildeten sich heilpädagogische Arbeitskreise. Außer in Wien gab es durch *Alfons Simon* (1897-1975) und *Kurt Seelmann* (1900-1987) auch in München Bemühungen um die individualpsychologische Förderung von Kindern mit Behinderungen in der Volksschule. Neben der Schulpädagogik wurde die individualpsychologische Pädagogik besonders in eigenen Erziehungsheimen praktisch. Eine heilpädagogische Anstalt für männliche Jugendliche wurde in Berlin von *Ada Beil* geleitet, ein heilpädagogisches Kinderheim von *Annemarie Richter-Wolff* (1900-1945).

Möglich wurde die Realisierung des Versuchs aufgrund enger personeller Verbindung von Individualpsychologie und Schulverwaltung – die Individualpsychologen *Carl Furtmüller* (1880-1951) und *Ernst Papanek* (1900-1973) waren in führenden Funktionen im Wiener Stadtschulrat tätig –, so dass die Schule im September 1931 ihre Arbeit aufnehmen konnte. Die Versuchsschule wurde von Jungen aus dem 20. Wiener Gemeindebezirk (Brigittenau) besucht, nahm darüber hinaus aber ausdrücklich sprengelfremde, „schwieriger erziehbare“ Schüler auf, die in der Praxis vielfach auch unter Lernproblemen litten. Von 1931 bis 1934, als der Schulversuch nach dem Bürgerkrieg von der austrofaschistischen Regierung aus politischen Gründen liquidiert wurde, hatte die Versuchsschule zwischen 250 und 270 Schüler.

Das von *Ferdinand Birnbaum* (1892-1947), *Oskar Spiel* (1894-1961) und *Franz Scharmer* (1891-1984)¹²⁰ entwickelte integrative pädagogische Konzept zielte darauf ab, im Sinne der Individualpsychologie „die richtige Konvergenz von individueller und kollektiver Erziehung zu vermitteln.“ Daher waren die erzieherischen Maßnahmen „einerseits darauf gerichtet, jeden Schüler soweit als möglich zur Erhaltung und Entfaltung seiner Entwicklungsmöglichkeiten anzuregen, und andererseits darauf, durch die Erziehung im Klassenkollektiv eine solidarische Ausrichtung heranzubilden“¹²¹. Wie die Jenaplan-Schule, so integrierte auch die Wiener Versuchsschule zahlreiche reformpädagogische Neuerungen. Ihre Spezifik liegt in der Betonung unterschiedlicher Formen der Kooperation.

Vgl. aus neuerer Sicht J. Rüedi, Die Bedeutung Alfred Adlers für die Pädagogik. Eine historische Aufarbeitung der Individualpsychologie aus pädagogischer Perspektive, Bern 1988.

120 Kurzbiographien bei L. Wittenberg, Geschichte der Individualpsychologischen Versuchsschule in Wien. Eine Synthese aus Reformpädagogik und Individualpsychologie, Wien 2002, S.89-100.

121 Ebd., S.119. B. Seidemann-Umbricht, Individualpsychologie und Reformpädagogik. Der individualpsychologische Ansatz von Lernen und Erziehen in den Wiener Schulen der Zwanzigerjahre im Vergleich mit den reformpädagogischen Konzepten Berthold Ottos, der Hamburger Gemeinschaftsschulen und Peter Petersens, Konstanz 1995.

Spiel und Birnbaum unterscheiden fünf verschiedene sog. „Gemeinschaftsformen“.¹²²

- die „Aussprachegemeinschaft“ als Forum des Austauschs auf Klassenebene über konkrete Konflikte, individuelle Lern- oder Verhaltensprobleme und Ort der Schulung psychologischer Sichtweisen auf individuelles und kollektives Verhalten;
- die „Verwaltungsgemeinschaft“, in der Klassenregeln verabschiedet, organisatorische Fragen geklärt sowie Ämter und Aufgaben verteilt wurden;
- die „Erlebnissgemeinschaft“ bei Fest, Feier, Sport und gemeinsamem Spiel, in der auch kognitiv weniger leistungsstarke Schüler die Möglichkeit erhielten, sich innerhalb der Klasse zu profilieren;
- die „Hilfegemeinschaft“, als Helfersystem für Leistungsschwächere in unterrichtlichen Arbeitszusammenhängen, aber auch im übrigen Schulleben im Sinne „sozialen Lernens“;
- die „Arbeitsgemeinschaft“ als unterrichtliche Lern- und Arbeitsgruppe.

Grundlage der „Arbeitsgemeinschaft“ bildeten zunächst zeitgenössische didaktische Arbeitsschul-Konzepte. Ein wesentliches Ziel der Schule bestand jedoch in der Entwicklung einer individualpsychologisch fundierten Unterrichtslehre, die von der Grundannahme einer engen Wechselbeziehung von Persönlichkeits- und Lernentwicklung (insbesondere bei Lernproblemen) ausging. Angesichts des frühzeitigen Abbruchs des Schulversuchs blieben diese Bemühungen zwar fragmentarisch, als wesentliche Elemente sind aber bereits früh die besondere Bedeutung der Bewusstmachung des Lernprozesses auf Seiten des Schülers sowie Lerndiagnostik und Ermutigung als wesentliche Aufgaben des Lehrers besonders betont worden.¹²³

Die Arbeit mit den erziehungsschwierigen Kindern war darüber hinaus bestimmt durch regelmäßige Einzelgespräche, in deren Zentrum der Versuch stand, problematische Elemente der „Lebenspläne“ der betroffenen Schüler zu „enthüllen“ und durch Bewusstmachung, vor allem aber durch neue Erfahrungen in der pädagogisch gestalteten Gemeinschaft, zu „korrigieren“. Idealty-

pisch lässt sich dieser Prozess als Verknüpfung der Momente „Kontakt“ (Aufbau einer vertrauensvollen Lehrer-Schüler-Beziehung), „Entlastung“ (Verzicht auf moralische Bewertung des Schülerverhaltens, Zuversicht im Hinblick auf die positiven Entwicklungsmöglichkeiten), „Enthüllung“ (Aufdeckung des Lebensplans), „Belastung“ (aktive Auseinandersetzung mit praktischen sozialen und intellektuellen Herausforderungen in der Gemeinschaft, Aufbau neuen Selbstwertgefühls) und „Ablösung“ (von der Hilfestellung durch die Lehrperson) beschreiben.¹²⁴

Trotz der Beschränkung auf erziehungsschwierige Kinder – die Einbeziehung weiterer Gruppen von Behinderten wurde innerhalb der individualpsychologischen Debatte ausdrücklich befürwortet¹²⁵ – kann die Praxis der Wiener Versuchsschule als ein früher Versuch eingeschätzt werden, ein integratives Schulkonzept zu entwickeln, das aufgrund seiner psychologischen und gesellschaftspolitischen Fundierung vor 1933 einen Sonderstatus besitzt. Anders als das Gemeinschaftskonzept Petersens ist das der Wiener Versuchsschule zugrunde liegende Gemeinschaftsverständnis ausdrücklich auf die Schaffung einer Gesellschaft orientiert, die gleichberechtigte Teilhabe- und Mitwirkungsmöglichkeiten gewährleistet.¹²⁶ Die Identifikation mit den gesellschaftspolitischen Reformen der Sozialdemokratie im „Roten Wien“ ist 1934 dann auch der Grund ihres abrupten Endes. Die Ausrichtung des pädagogischen Konzepts an der Individualpsychologie lieferte die Grundlage für eine pädagogische Arbeit, in der Therapie, Erziehung und Lernen eine Einheit bildeten, deren Potenzial im Hinblick auf die gemeinsame Förderung von Kindern mit Behinderungen aufgrund des erzwungenen Abbruchs nur in allerersten Ansätzen ausgeschöpft wer-

124 Vgl. ebd., S.358f.

125 Vgl. z.B. A. Simon, Volksschule oder Hilfsschule, in: Internationale Zs. f. Individualpsychologie 9(1931), S.199-206. Allerdings kam es auch in Wien vereinzelt zur Überweisung von Kindern in die Hilfsschule (vgl. Wittenberg, a.a.O., Anm. 120, S.402ff.).

126 Vgl. zur kontroversen Debatte des bei Adler allerdings durchaus schillernden Gemeinschaftsbegriffs A. Bruder-Bezzel, Geschichte der Individualpsychologie, 2., neu bearb. Aufl., Göttingen 1999, S.208-221.

122 Vgl. Wittenberg, a.a.O. (Anm. 120), S.214-240.

123 Vgl. ebd., S.220-228.

den konnte. Inwiefern die in der Sprache der Protagonisten der Schule offensichtlichen sozialtechnologischen Tendenzen die Praxis der Versuchsarbeit spiegeln, muss angesichts der noch in den Anfängen befindlichen Forschung allerdings offen bleiben.¹²⁷ Nach dem Zweiten Weltkrieg konnte die Versuchsschularbeit unter der Leitung Spiels wieder aufgenommen werden. Aufgrund veränderter politischer Rahmenbedingungen, nicht zuletzt aber auch aufgrund des erheblichen personellen Aderlasses erreichte die zweite individualpsychologische Wiener Versuchsschule jedoch nicht mehr die Ausstrahlungskraft der ersten Phase.¹²⁸

5. Anthroposophische Heilpädagogik

In der reformpädagogischen Historiographie ist umstritten, ob die Waldorfpädagogik der historischen Reformpädagogik zuzuordnen ist. Aufgrund ihrer Ausrichtung an der von *Rudolf Steiner* (1861-1925) geprägten Weltanschauung begriff sich die anthroposophische Pädagogik selbst nicht als Teil der „Reformpädagogischen Bewegung“ vor 1933 und auch in wissenschaftlichen Darstellungen wurde bis weit in die zweite Hälfte des vergangenen Jahrhunderts hinein in der Regel die Außenseiterposition der Waldorfpädagogik betont. Mit der Ausbreitung der anthroposophischen Schulen seit den 1970er Jahren etablierte sich im Bewusstsein einer breiten Öffentlichkeit die Waldorfschule jedoch geradezu als Prototyp der reformpädagogischen Alternativschule und hat auch in jüngere Publikationen zur Reformpädagogik zunehmend Eingang gefunden.¹²⁹ Betrachtet man die wesentlichen Elemente der Waldorfpädagogik jen-

seits der mythologischen Begründungszusammenhänge, so ist die Übereinstimmung mit reformpädagogischen Grundannahmen offensichtlich, so dass die Einbeziehung im Rahmen dieses Beitrages sinnvoll erscheint:

„1. das Konzept des genetischen Lehrens und Lernens (etwa in der entwicklungsgemäßen Stufung des Bildungsgangs nach der Herausbildung der Kompetenzen des Kindes und der Entfaltung des kulturellen Wissens), 2. das Postulat des vielseitigen Bildungsangebots (durch die Inanspruchnahme von ‚Kopf, Herz und Hand‘), 3. das Prinzip des gemeinschaftlichen Lernens und Arbeitens (etwa im Festhalten an der leistungsheterogenen Jahrgangsklasse über die gesamte Schulzeit hinweg und in der Gestaltung einer vielfältigen Schulkultur).“¹³⁰

Fokussiert man den Blick auf die anthroposophische Heilpädagogik, so lassen sich neben inhaltlichen Schnittmengen auch deutliche personale Zusammenhänge zwischen der frühen anthroposophischen und der reformpädagogisch geprägten Heilpädagogik erkennen.¹³¹ Die Gründer der ersten bedeutenden heilpädagogischen Einrichtung auf dem Lauenstein bei Jena hatten

127 Ferdinand Birnbaum etwa sieht den Lehrer als „Ingenieur“, der „die ungeheuren Kräfte, die im Klassenkollektiv schlummern, richtig einzuschalten und zu verteilen“ habe (vgl. F. Birnbaum, Die individualpsychologische Versuchsschule in Wien, in: Internationale Zs. f. Individualpsychologie 19, 1932, S.176-183, hier S.178). Oskar Spiels zusammenfassende Darstellung der Versuchsschule trägt den heute irritierenden Titel „Am Schaltbrett der Erziehung“ (Wien 1947); → Beitrag: Psychologie.

128 Wittenberg, a.a.O. (Anm. 120), S.253-295.

129 Vgl. Skiera, a.a.O. (Anm. 3); Bast, a.a.O. (Anm. 3).

130 H. Ullrich, Freie Waldorfschulen, in: D. Kerbs/J. Reulecke (Hg.), Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933, Wuppertal 1998, S.411-424, hier S.422.

131 Eine differenzierte wissenschaftliche Aufarbeitung der frühen anthroposophischen Heilpädagogik hat bisher nicht stattgefunden. Die Mehrzahl der Publikationen stammt aus dem anthroposophischen Umfeld und ist daher vielfach durch weitgehende Identifikation mit dem Darstellungsgegenstand gekennzeichnet. Grundlegend daher die jüngeren Forschungen von Volker van der Loht, Die Anfänge der anthroposophischen Heilpädagogik im Kontext der Jugendbewegung, in: W. Helsper u.a. (Hg.), Schule und Bildung im Wandel. Anthologie historischer und aktueller Perspektiven, Wiesbaden 2009, S.73-90; ders., Anthroposophische Heilanstalten im Dritten Reich. Erste Ergebnisse eines Forschungsprojekts zur Geschichte des Heil- und Erziehungsinstituts für seelenpflegebedürftige Kinder Lauenstein, Neubrandenburg 2008; ders., Die anthroposophischen Heilanstalten und die eugenische Politik des Dritten Reiches, in: D. Jürgens (Hg.), Verstehen und Helfen. Zur Einheit von Diagnostik und Förderung, Bern 2008, S.143-159. Vgl. zusammenfassend im Kontext des pädagogischen Gesamtkonzepts der Waldorfpädagogik: H. Ullrich, Rudolf Steiner. Leben und Lehre, München 2011, S.230-234.

zuvor auf Einladung der Tochter Johannes Trüpers auf der benachbarten Sophienhöhe gearbeitet und sammelten hier erste Erfahrungen mit beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen. Allerdings konnten *Albrecht Strohschein* (1899-1962), *Franz Löffler* (1895-1956) und *Siegfried Pickert* (1898-2003) ihre anthroposophischen Überzeugungen nicht gegen die Mehrheit der übrigen Mitarbeiter des nach Trüpers Tod einige Jahre um eine Neuausrichtung ringenden Heims durchsetzen, so dass sie im Mai 1924 nach Rücksprache mit Steiner das erste eigene „Heil- und Erziehungsinstitut“ eröffneten. Wichtige Impulse für die Entwicklung eines eigenständigen heilpädagogischen Ansatzes gingen darüber hinaus von der ersten Waldorfschule in Stuttgart aus, wo 1920, nur ein Jahr nach ihrer Eröffnung, von *Karl Schubert* (1889-1949) eine Hilfsklasse für Kinder mit Lernproblemen eingerichtet wurde. Etwa zeitgleich eröffnete die Ärztin *Ita Wegman* (1876-1943) in Arlesheim bei Basel mit dem „Klinisch-therapeutischen Institut“ die erste anthroposophische Klinik, in die bald auch die Kinder mit Entwicklungsschwierigkeiten aufgenommen wurden. Wegman wurde von Steiner als Leiterin der medizinischen Sektion der Anthroposophischen Gesellschaft berufen und war in dieser Funktion verantwortlich für die Gründung weiterer heilpädagogischer Institute. Dem Lauenstein folgten schnell weitere Heime, so dass bis 1933 bereits acht heilpädagogische Einrichtungen in Deutschland bestanden.¹³²

Die Grundlage der anthroposophischen Heilpädagogik stellen bis heute insgesamt zwölf Vorträge dar, die Steiner, der keine (heil-)pädagogische Ausbildung besaß, aber mit seinem

gehörlosen Bruder und als Hauslehrer eines hydrozephalen Jungen intensive Erfahrungen mit Kindern mit Behinderungen gesammelt hatte, nach einem Besuch des Lauensteins im Juni 1924 hielt.¹³³ In der anthroposophischen Literatur wird als Ausgangspunkt der heilpädagogischen „Menschenkunde“ die von Steiner vertretene Reinkarnationslehre angesehen: Behindertes Leben ist danach „nur eine Verkörperung im steten Wechsel von Geburt – Tod – Wiedergeburt, eine Existenz als behinderter Mensch ... danach nur eine der unzähligen vorausgegangenen oder künftigen Lebensformen eines Menschen und ... nichts Negatives.“¹³⁴ Der damit verbundene Primat der geistig-seelischen vor der leiblich-physischen Existenz umfasst, so die anthroposophische Heilpädagogik, „eine ethische Dimension der unbedingten Anerkennung der menschlichen Individualität jenseits aller Beschränkungen ihrer leiblichen Verfasstheit.“¹³⁵ Pädagogische Arbeit mit behinderten Menschen ist daher vor allem ein „Akt des Sich-Einlebens“¹³⁶ in die Individualität des Gegenüber und das Bemühen um eine intuitive Beziehungsgestaltung. Für die schnelle Ausbreitung der anthroposophischen Heilpädagogik aber dürfte weniger die schon aufgrund einer hermetischen Sprache nur äußerst schwer zugängliche „übersinnliche Anthropologie“¹³⁷

132 Nach mehrjährigen internen Konflikten wurde Ita Wegman Mitte der 1930er Jahre aus dem Vorstand der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft ausgeschlossen. Strohschein, Löffler und Pickert gehören zur Generation der durch die bürgerliche Jugendbewegung und den Ersten Weltkrieg geprägten Generation von Anthroposophen. Selbst ohne einschlägige Vorbildung eröffneten sie nach ersten gemeinsamen Jahren auf dem Lauenstein Tochtereinrichtungen in ganz Deutschland: Strohschein leitete später das Heilinstitut Schloß Pilgramshain in Schlesien, Löffler Schloß Gerswalde bei Templin/Brandenburg, Siegfried Pickert Schloß Hamborn bei Paderborn.

133 R. Steiner, Heilpädagogischer Kurs. Zwölf Vorträge, gehalten in Dornach vom 25. Juni bis 7. Juli 1924 vor Ärzten und Heilpädagogen, Dornach 1995. Die publizierten Texte basieren auf nicht autorisierten stenographischen Mitschriften. Da die Ausführungen in weiten Teilen auf der Auseinandersetzung mit konkreten Fallbeispielen beruhen, handelt es sich nicht, wie der Titel der Publikation vermuten ließe, um ein systematisch angelegtes Lehrbuch (vgl. R. Grimm, Zur geschichtlichen Entwicklung der anthroposophischen Heilpädagogik und Sozialtherapie, in: ders./G. Kaschubowski, Hg., Kompendium der anthroposophischen Heilpädagogik, München/Basel 2008, S.29-53).

134 van der Loch, Ergebnisse, a.a.O. (Anm. 131), S.86.

135 Grimm, a.a.O. (Anm. 133), S.32.

136 Ebd., S.33.

137 Ullrich, a.a.O. (Anm. 130), S.422. Danach werden spezifische Behinderungsbilder durch bestimmte „Polaritätsverhältnisse“ bei der „Leibbildung“ erklärt (vgl. A. Gäch, Das polare Prinzip der Heilpädagogik, in: Grimm/Kaschubowski, a.a.O., Anm. 133, S.228-241). Vgl. als Versuch einer erziehungs-

verantwortlich sein, als vielmehr eine Praxis, die den von Steiner formulierten Anspruch auf konsequente Individualisierung ernst nahm:

„Derjenige, der Erzieher werden will für abnorme Kinder, der ist nie fertig, für den ist jedes Kind wieder ein neues Problem, ein neues Rätsel. Aber er kommt nur darauf, wenn er nun geführt wird durch die Wesenheit im Kinde, wie er es im einzelnen Fall machen muß. Es ist eine unbequeme Arbeit, aber sie ist die einzig reale.“¹³⁸

Historische Quellen, die über die Praxis der heilpädagogischen Arbeit in den anthroposophischen Einrichtungen Auskunft geben könnten, sind wissenschaftlich bisher jedoch kaum ausgewertet worden. Eine der wenigen Ausnahmen bildet ein Gutachten eines für den Lauenstein zuständigen Schulaufsichtsbeamten. Seine Darstellung bestätigt die Annahme eines ausgeprägten pädagogischen Ethos, das Unverständlichkeiten der weltanschaulichen Fundierung in den Hintergrund treten lässt:

„Es ist schwer ein einwandfreies Urteil ... abzugeben, weil hier nicht, wie sonst der Unterricht im Vordergrund steht, sondern die Erziehung, und weil das Ganze von einer besonderen Weltanschauung, der Steiners, getragen wird. ... Diese Idee gibt den Lehrkräften eine besondere Form; wirksam wird bei ihnen vor allem der Glaube an das Kind. Da sich zu dieser auf der einen Seite Liebe zum Kind, auf der anderen eine starke Energie gesellt, muss eine gute Wirkung erzielt werden auch da, wo man im einzelnen mit den Theorien und Gestaltungen nicht mitkommen kann.“¹³⁹

Gegenüber anderen heilpädagogischen Ansätzen grenzten sich die anthroposophischen Heime seit Mitte der 1920er Jahre dezidiert ab. Mit der Entwicklung einer eigenen Heilerziehungslehre, die sich nach Steiners Tod zunehmend als Exegese der Steiner'schen Vorträge ausbildete,

„verschob sich der Schwerpunkt der Kommunikation auf Gleichgesinnte im anthroposophischen Milieu.“¹⁴⁰ Aber auch bei praktischen Fragen suchte man nicht den Kontakt. „Traten Erziehungsprobleme auf, wurde nur intern in der Einrichtung oder mit Mitarbeitern anderer anthroposophischer Heime eine Lösung gesucht. Letzte Entscheidungsinstanz war Ita Wegman, die von Rudolf Steiner eingesetzte (Unter-)Führerin im Bereich Heilpädagogik und Medizin.“¹⁴¹

Nach 1933 erwies sich die Außenseiterposition der anthroposophischen Heilpädagogik offensichtlich als Ausgangspunkt für eine oppositionelle Haltung gegenüber der nazistischen Erbgesundheitspolitik. Auch wenn differenzierte Studien bisher fehlen, deuten erste Befunde darauf hin, dass die anthroposophischen Heime trotz vereinzelter Kooperation mit den NS-Behörden darum bemüht waren, die Mitwirkung bei Zwangssterilisation und „Euthanasie“ zu verweigern.¹⁴²

6. Weiterführung und Rezeption reformpädagogischer Heilpädagogik nach 1933

Während die heilpädagogischen Aspekte des Wiener Schulversuchs und des Jenaplans in der reformpädagogischen Debatte vor 1933 in der Selbstdarstellung wie in der öffentlichen Rezeption deutlich hinter gesellschaftspolitische, schulorganisatorische und didaktische Gesichtspunkte zurücktraten, stieß der integrative Ansatz der Reformmodelle in der Hilfsschullehrerschaft, die den gemeinsamen Unterricht als Infragestellung der eigenen Schulform wahrnahm, auf massive Kritik. Niemand Geringeres als der Verbandsvorsitzende Gustav Lesemann qualifizierte Befürworter der Aufnahme von Schülern mit Verhaltens- und Lernproblemen in die Volksschule als „pädagogische Außenseiter“ und „Himmelsstürmer“, mit deren Position man sich „nicht mehr

wissenschaftlichen Verortung der anthroposophischen Heilpädagogik: M. Buchka, Die wissenschaftstheoretische Standortbestimmung der anthroposophischen Heilpädagogik, in: Grimm/Kaschubowski, a.a.O. (Anm. 133), S.119-133.

138 Steiner, a.a.O. (Anm. 133), S.74f.

139 Zit. n. van der Locht, Ergebnisse, a.a.O. (Anm. 131), S.85.

140 Ebd., S.85.

141 Ebd., S.84.

142 Vgl. B. Edlund, Anthroposophische Heilpädagogik im Dritten Reich. Die Vorteile des Aussenseiters, in: G. Kaschubowski (Hg.), Struktur und Kultur – Dilemma oder Quelle fruchtbarer Auseinandersetzung?, Luzern 2006, S.91-115; die Beiträge von van der Locht (Anm. 131).

ernstlich auseinanderzusetzen¹⁴³ habe. „Die sachliche Herausforderung, nämlich eine Reform der Schule, die in verschiedenen pädagogischen Situationen die Lernförderung heterogener Gruppen zum Kern schulischer Arbeit macht, damit aber die Herausforderung zu einem Wettstreit um die bessere Form der Lernförderung“¹⁴⁴, wurde nicht aufgegriffen.

Nach 1933 stellten sich im nationalsozialistischen Deutschland und im austrofaschistischen Österreich die Konfliktlinien zwischen Reform- und Heilpädagogik neu dar. Dem anpassungsbereiten deutschen Hilfsschullehrerverband gelang es unter den veränderten politischen Vorzeichen, die eigene Schulform zu stärken und die reformpädagogische Kritik an der Hilfsschule als Relikt aus der „Systemzeit“ endgültig ins Abseits zu stellen.¹⁴⁵ Zwar konnte Petersen als einer der wenigen prominenten Repräsentanten der Weimarer Reformpädagogik seine Schule weiterführen und in Jena auch weiterhin potenzielle Hilfsschüler in die Universitätsübungsschule aufnehmen; dies allerdings um den Preis einer deutlichen Annäherung an die herrschende Ideologie. So wurde wenige Monate nach der Verabschiedung des „Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ (Juli 1933) in dem von Petersen herausgegebenen Band „Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan“ ausdrücklich zustimmend auf die eugenischen Maßnahmen des Dritten Reichs Bezug genommen:

„Wenn in unserem zukünftigen Staate die Auf-
 nordnung beginnt, die alles Faule abstößt und die
 Quellen der Minderwertigkeit im Sinne der Erb-
 untüchtigkeit verstopft, also praktisch die Zahl
 der Hilfsschüler auf Fälle erworbenen Schwach-
 sinns (Trauma, Krankheiten usw.) vermindert,
 dürfte die Form der Hilfsschule von selbst eine
 wesentlich andere werden.“¹⁴⁶

143 G. Lesemann, Sind Hilfsschulen pädagogisch notwendig und wirtschaftlich tragbar?, in: Die Hilfsschule 24(1931)12, S.712-728, hier S.717.

144 Hillenbrand, Reformpädagogik und Lernförderung, a.a.O. (Anm. 4), S.37.

145 Vgl. D. Hänsel, Die NS-Zeit als Gewinn für Hilfsschullehrer, Bad Heilbrunn 2006.

146 Der Beitrag stammt von dem Hilfsschullehrer Erich Thomaschewski, der sich zu Beginn der NS-Zeit für eine Integration des Jenaplans in die Hilfsschule des „Dritten Reiches“ einsetzte: Versuch nach den Grund-

Kennzeichnend für Petersens Anpassungsbereitschaft war sein Umgang mit der Doktorarbeit der Hilfsschullehrerin *Frieda Buchholz* (1897-1993). Trotz der Skepsis ihrer Kollegen und der politischen Vorgaben der NS-Politik hatte Buchholz in der praktischen Reform des Unterrichts an einer Hilfsschule in Hamburg-Bergedorf Elemente des Jenaplans realisiert und auf der Grundlage von Unterrichtsbeobachtungen differenzierte Charakteristiken der Hilfsschulkinder erstellt, die ihre These belegten, dass diese Schüler zwar über Schwächen in verschiedenen Leistungsbereichen verfügten, aber keineswegs als „schwachsinnig“ und prinzipiell „andersartig“ anzusehen waren. Petersen veranlasste seine Doktorandin die NS-Terminologie zu übernehmen und ihrer Studie den Titel „Das brauchbare Hilfsschulkind – ein Normalkind“ zu geben. Frieda Buchholz befürchtete, die von Petersen vorgeschlagene Begrifflichkeit könne der Ausgrenzung der Gruppe der eben nicht mehr „brauchbaren“ Hilfsschulkinder und damit der nazistischen Selektionsideologie Vorschub leisten, war jedoch nicht in der Lage, sich gegen ihren Doktorvater durchzusetzen.¹⁴⁷

Während der NS-Zeit konnten sich reformpädagogische Ansätze der Arbeit mit behinderten Kindern und Jugendlichen zunächst noch in einigen Refugien erhalten. Neben den bereits angesprochenen Einrichtungen galt dies vor allem für Heime und Schulen der jüdischen Heilpädagogik, die sich in der Weimarer Republik unter dem Dach der „Zentralwohlfahrtsstelle der deutschen Juden“ hatte entwickeln können.¹⁴⁸ 1932 existierten insgesamt neun „Anstalten für Blinde, Taub-

sätzen des Jena-Plans mit 20 Kindern der einklassigen Hilfsschule in Zielenzig-Nm. Oktober 1931 bis April 1932, in: P. Petersen (Hg.), Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan, Weimar 1934, S.167-176, hier S.169. Vgl. auch ders., Hilfsschule und Jenaplan, in: Die Volksschule 29(1934), S.964-969.

147 Vgl. F. Buchholz, Das brauchbare Hilfsschulkind – ein Normalkind, Weimar 1939; S. Ellger-Rüttgardt, „Die Kinder, die waren alle so lieb ...“, Frieda Stoppenbrink-Buchholz: Hilfsschulpädagogin, Anwältin der Schwachen, Soziale Demokratin, Weinheim/Basel 1987, S.53ff.

148 Vgl. S. Ellger-Rüttgardt (Hg.), Verloren und Unvergessen. Jüdische Heilpädagogik in Deutschland, Weinheim 1996; D. Drows, Heilpädagogik im deutschen Judentum. Eine Spurensicherung 1873-1942, Münster 2000.

stumme und Geistesschwache“, daneben 36 Kinder- und Jugendheime, von denen einige heilpädagogischen Charakter besaßen.¹⁴⁹ Allerdings können über deren pädagogische Ausrichtung bisher kaum fundierte Aussagen gemacht werden; allein die unterschiedlich stark ausgeprägten Orientierungen an der religiösen Tradition lassen jedoch vermuten, dass ein breites Spektrum pädagogischer Profilierungen existierte. Nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten veränderten sich die Aufgaben dieser Einrichtungen schlagartig. Die hier lebenden Kinder und Jugendlichen waren in doppelter Weise (als Juden und als Behinderte) der Verfolgung durch das Nazi-Regime ausgesetzt. Neben bzw. vor die bisherige Aufgabe der pädagogischen Förderung trat nun die Notwendigkeit, einen Lebens- und Schutzraum zu bieten, in dem sich Persönlichkeit und Identität angesichts einer feindlich eingestellten Außenwelt entwickeln konnten. Unter diesen Voraussetzungen wurde die von den Reformpädagogen ursprünglich aus pädagogischen Gründen geforderte unmittelbare Verknüpfung von Erziehung und Unterricht, von theoretischem und praktischem Lernen, von individueller und kollektiver Identitätsentwicklung in den jüdischen Schulen und Heimen nach 1933 geradezu erzwungen.¹⁵⁰ Die Beispiele des als pädagogisch besonders progressiv geltenden Berliner Kinderheims „Ahawa“ und die Arbeit der Montessori-Pädagogin *Clara Grunwald* (1877-1943), die gemeinsam mit den ihr anvertrauten Kindern aus dem Zwangsarbeitslager Gut Neuendorf 1943 in Auschwitz ermordet wurde, belegen die Integration reformpädagogischer Elemente in die Erziehungspraxis.¹⁵¹ Forschung, die in der Lage wäre,

differenziert über die besonderen Bedingungen, Konzeption und Praxis der jüdischen Heilpädagogik vor und insbesondere nach 1933 aufzuklären, existiert bis heute allerdings erst in den Anfängen.

Vereinzelt konnten reformpädagogische Traditionen der Heilpädagogik, die ab 1933 in Deutschland und spätestens ab 1938 auch in Österreich gewaltsam abgebrochen wurden, darüber hinaus unter den schwierigen Lebensbedingungen der Emigration weitergeführt werden. Seit Ende der 30er Jahre waren es reformpädagogisch geprägte Pädagoginnen und Pädagogen, die sich geflohener und traumatisierter Kinder annahmen. Als bekannter Repräsentant der sozialdemokratischen Arbeiterjugend hatte der Individualpsychologe Ernst Papanek Österreich nach den Februarkämpfen des Jahres 1934 verlassen müssen. In Frankreich baute er zwischen 1938 und 1940 im Auftrag einer privaten Hilfsorganisation mehrere Heime für jüdische Flüchtlingskinder auf, wobei die pädagogisch-psychologischen Grundsätze der Wiener Schulreform bei der Arbeit mit den durch Bedrohung, Vertreibung und Verlust der Eltern psychisch labilen Kindern leitend wurden.¹⁵² *Charlotte Heckmann* (1909-?), die in ihrer Ausbildung vor allem durch *Elisabeth Rotten* (1882-1964) beeinflusst worden war und von 1934 bis 1940 im dänischen bzw. englischen Exil eng mit der sozialistischen Landerziehungsheimpädagogin *Minna Specht* (1879-1961) zusammengearbeitet hatte, leitete in der Nähe von Leeds zunächst ein psychiatrisches Kinderheim für milieugeschädigte evakuierte Kinder. Unmittelbar nach dem Krieg übernahm sie im Auftrag einer Quäkerorganisation die Aufgabe, Kinder, die das Konzentrationslager Theresienstadt überlebt hatten, auf den ersten Schritten zurück in ein Leben außerhalb des Lagers zu begleiten.¹⁵³

149 Vgl. Ellger-Rüttgardt, *Geschichte*, a.a.O. (Anm. 4), S.216-224.

150 Vgl. zusammenfassend zum jüdischen Bildungswesen zwischen 1933 und 1945: W. Keim, *Erziehung unter der Nazi-Diktatur*, Bd. 2: Kriegsvorbereitung, Krieg und Holocaust, Darmstadt 1997, S.220-263.

151 Vgl. S. Ellger-Rüttgardt, *Erinnerungen ehemaliger Erzieher und Erzieherinnen an das Berliner Kinderheim „Ahawa“*, in: dies., *Verloren*, a.a.O. (Anm. 148), S.279-310; R. Scheer, *Ahawah. Das vergessene Haus – Spurensuche in der Berliner Auguststraße*, Berlin 2004⁴; I. Hansen-Schaberg, *Clara Grunwald. Ein Leben für die Montessori-Pädagogik im Kontext der Berliner Schulreformbewegung in der Zeit der Weimarer Republik*, in: dies./C. Ritzi (Hg.), *Wege*

von Pädagoginnen vor und nach 1933, *Baltmannsweiler* 2004, S.55-95; M. Berger, *Clara Grunwald. Wegbereiterin der Montessori-Pädagogik*, Frankfurt/M. 2000.

152 E. Papanek, *Die Kinder von Montmorency*, Wien u.a. 1980; I. Hansen-Schaberg, „Sie waren unentbehrlich“. Ernst Papanek und die Rettung traumatisierter Kinder, in: *Bildung und Erziehung* 62(2009)1, S.105-121.

153 C. Heckmann, *Begleiten und Vertrauen. Pädagogische Erfahrungen im Exil 1934-1946*, hg. u. komm. v. I. Hansen-Schaberg/B. Schonig, Frankfurt/M. u.a. 1995.

Charlotte Heckmann kehrte 1946 in ihre Heimat zurück und baute in Hannover eine Erziehungsberatungsstelle der Arbeiterwohlfahrt auf. Papanek floh 1940 in die USA, wo er zunächst für internationale Kinder- und Jugendorganisationen tätig war und schließlich eine Professur für Pädagogik am Queens College der New York University erhielt.

Die erfolgreichste heilpädagogische Gründung im Exil wurde die auf anthroposophischer Grundlage entstandene „Camphill-Bewegung“ des 1938 ebenfalls aus Wien geflohenen jüdischen Arztes *Karl König* (1902-1966). Die Idee einer dörflichen Lebensgemeinschaft von „Menschen unterschiedlicher Möglichkeiten und Begrenzungen“¹⁵⁴ konnte König ab 1940 im schottischen Camphill-Estate verwirklichen.¹⁵⁵ Bereits früh verabschiedete sich König von der Vorstellung einer bloßen Betreuung und pädagogischen Förderung behinderter Menschen und nahm Gedanken der „Normalisierung“ vorweg, die in staatlichen Einrichtungen zunächst in Skandinavien, dann auch im deutschsprachigen Raum erst einige Jahrzehnte später aufgegriffen wurden. Heute existieren mehr als 100 Einrichtungen weltweit, davon allein zwölf in Deutschland.¹⁵⁶ Auch außerhalb der Camphill-Bewegung erwies sich die anthroposophische Heilpädagogik als außerordentlich erfolgreich. 1964 bestanden weltweit bereits 113 Einrichtungen für Heilpädagogik und Sozialtherapie (Heime, Institute, Tagesstätten, Schulen); bis in das Jahr 2000 stieg die Zahl auf über 500.¹⁵⁷

Während sich die Heilpädagogik nach dem Zweiten Weltkrieg zu einem bedeutsamen eigenständigen Bereich der Waldorf-Pädagogik entwickelte, sind die reformpädagogischen Initiativen Maria Montessoris und Peter Petersens

sowohl in die pädagogische Arbeit in Sonder- und Förderschulen als auch im Gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen eingeflossen.¹⁵⁸ Einen frühen Anstoß für den integrativen Unterricht gab bereits in den 1970er Jahren das von dem Kinderarzt Theodor Hellbrügge ins Leben gerufene Münchner Montessori-Schul-Modell.¹⁵⁹ Elemente des Jenaplans haben außerhalb des kleinen Kreises der eigentlichen Jenaplan-Schulen¹⁶⁰ vor allem in integrativ arbeitende Grundschulen Eingang gefunden. Dagegen wurde das Konzept der „pädagogischen Therapie“ des Petersen-Schülers Hans Mieskes nur vereinzelt rezipiert.¹⁶¹ Auch in der aktuellen Debatte um die Gestaltung einer inklusiven Schule spielen der Jenaplan und die Montessoripädagogik insbesondere unter didaktischen Aspekten eine wichtige Rolle.¹⁶²

154 Grimm, a.a.O. (Anm. 133), S.37.

155 K. König, *Der Impuls der Dorfgemeinschaft. Menschenkundliche Grundlagen für das Zusammenleben von Erwachsenen mit und ohne Behinderung*, Stuttgart 1994.

156 The Camphill Movement International. Address List 2011, <http://www.camphill.net/silo/files/camphill-international-directory.pdf> (28.08.2012).

157 Waldorf-Pädagogik: Verbreitung und Motive im 20. Jahrhundert, in: *Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners e.V. (Hg.), Waldorf-Pädagogik weltweit*, Berlin 2001, S.24-33, hier S.33.

158 Vgl. exemplarisch zur heilpädagogischen Rezeption der Montessoripädagogik: T. Hellbrügge/M. Montessori (Hg.), *Die Montessori-Pädagogik und das behinderte Kind*, München 1978; T. C. M. von Oy, *Montessori-Material zur Förderung des entwicklungsgestörten und des behinderten Kindes*, Ravensburg 1978; I. Milz, *Montessori-Pädagogik neuropsychologisch verstanden und heilpädagogisch praktiziert*, Dortmund 1999. Zur Arbeit im Gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen: M. Wilhelm, *Integration in der Sek. I und II. Wie die Umsetzung im Fachunterricht gelingt*, Weinheim/Basel 2009.

159 T. Hellbrügge, *Unser Montessori Modell. Erfahrungen mit einem neuen Kindergarten und einer neuen Schule*, München 1977.

160 Ein Beispiel: E. Klink, *Integrationsgruppen in der Petersen-Schule Am Rosenmaar in Köln*, in: *Die Grundschulzeitschrift* 2(1988)14, S.23-26; B. Papadopoulos-Koch u.a., *Die Rosenmaarschule in Köln heute*, in: *Die Deutsche Schule* 87(1995)3, S.355-362.

161 Vgl. Möckel, *Heilpädagogik*, a.a.O. (Anm. 4), S.185f.

162 Z.B. U. Heimlich, *Gemeinsamer Unterricht im Rahmen inklusiver Didaktik*, in: ders., a.a.O. (Anm. 4), S.69-80; G. Biewer, *Vom Integrationsmodell für Behinderte zur Schule für alle Kinder*, Weinheim/Basel 2009; E. Eckert/I. Waldschmidt (Hg.), *Inklusion. Menschen mit besonderen Bedürfnissen und Montessoripädagogik*, Münster 2010.

7. Auswahlbibliographie

a. Quellen

- Birnbaum, F., Die individualpsychologische Versuchsschule in Wien, in: Internationale Zs. f. Individualpsychologie 19(1932), S.176-183.
- Buchholz, F., Das brauchbare Hilfsschulkind – ein Normalkind, Weimar 1939.
- Georgens, J. D./Deinhardt, H. M., Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten, Bd.1, Leipzig 1861, Bd.2, Leipzig 1863.
- Hamaide, A., Die Methode Decroly, Weimar 1928.
- Heckmann, C., Begleiten und Vertrauen. Pädagogische Erfahrungen im Exil 1934-1946, hg. u. komm. v. I. Hansen-Schaberg/B. Schonig, Frankfurt/M. u.a. 1995.
- König, K., Der Impuls der Dorfgemeinschaft. Menschenkundliche Grundlagen für das Zusammenleben von Erwachsenen mit und ohne Behinderung, Stuttgart 1994.
- Krohn, A. E., Meine Heimschule. Die Schule ohne Schule, Leipzig o.J. [1924].
- Langermann, J., Steins politisch-pädagogisches Testament – Volksgesundung durch Erziehung, Berlin-Zehlendorf 1910.
- Lewin, V., Untersuchung über das Arbeitserlebnis und die Leistung von Hilfsschulkindern im Rahmen der Schularbeit, (Diss.) Jena 1928.
- Petersen, P., Der Kleine Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule (zuerst Langensalza 1927), Weinheim/Basel 2007⁶³.
- Papanek, E., Die Kinder von Montmorency, Wien u.a. 1980.
- Raatz, W., Heilpädagogik auf arbeitsunterrichtlicher Grundlage, Halle/S. 1924.
- Steiner, R., Heilpädagogischer Kurs. Zwölf Vorträge, gehalten in Dornach vom 25. Juni bis 7. Juli 1924 vor Ärzten und Heilpädagogen (zuerst 1938), Dornach 1995.
- Zeitschrift „Der Kinderfehler“ (ab 1896), seit 1900 „Zeitschrift für Kinderforschung“, mit zahlreichen Beiträgen Johannes Trüpers.

b. Darstellungen

- Berger, M., Clara Grunwald. Wegbereiterin der Montessori-Pädagogik, Frankfurt/M. 2000.
- Ellger-Rüttgardt, S., „Die Kinder, die waren alle so lieb ...“. Frieda Stoppenbrink-Buchholz: Hilfsschulpädagogin, Anwältin der Schwachen, Soziale Demokratin, Weinheim/Basel 1987.
- Ellger-Rüttgardt, S., Verloren und Un-Vergessen. Jüdische Heilpädagogik in Deutschland, Weinheim 1996.
- Ellger-Rüttgardt, S. L., Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung, München/Basel 2008.
- Grimm, R./Kaschubowski, G. (Hg.), Kompendium der anthroposophischen Heilpädagogik, München/Basel 2008.
- Hellbrügge, T./Montessori, M. (Hg.), Die Montessori-Pädagogik und das behinderte Kind, München 1978.
- Hillenbrand, C., Reformpädagogik und Heilpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Hilfsschule, Bad Heilbrunn 1994.
- Hillenbrand, C., Lernförderung in Reformschulen – Zur Geschichte der „Integration“, in: G. Wachtel/S. Dietze, (Hg.), Heil- und Sonderpädagogik – auch im 21. Jahrhundert eine Herausforderung. Aktuelle Denkansätze in der Heilpädagogik und ihre historischen Wurzeln, Weinheim 2001, S.118-141.
- Hillenbrand, C., Reformpädagogik und Lernförderung, in: U. Heimlich/F. B. Wember (Hg.), Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis, Stuttgart 2007, S.27-40.
- Möckel, A., Geschichte der besonderen Grund- und Hauptschule, 4., erw. Aufl., Heidelberg 2001.
- Möckel, A., Geschichte der Heilpädagogik oder Macht und Grenzen der Erziehung, 2., völlig überarb. Neuaufl., Stuttgart 2007.
- Rödler, K., Vergessene Alternativschulen. Geschichte und Praxis der Hamburger Gemeinschaftsschulen 1919-1933, Weinheim/München 1987.
- Schotte, A., Heilpädagogik als Sozialpädagogik. Johannes Trüper und die Sophienhöhe bei Jena, Jena 2010.

van der Locht, V., Die Anfänge der anthroposophischen Heilpädagogik im Kontext der Jugendbewegung, in: W. Helsper u.a. (Hg.), Schule und Bildung im Wandel. Anthologie historischer und aktueller Perspektiven, Wiesbaden 2009, S.73-90.

Wittenberg, L., Geschichte der Individualpsychologischen Versuchsschule in Wien. Eine Synthese aus Reformpädagogik und Individualpsychologie, Wien 2002.

Sozialpädagogik

Franz-Michael Konrad

1. Einleitung
2. Der sozialpädagogische Diskurs vor 1920
3. Die Konstituierung der Jugendhilfe als sozialpädagogisches Handlungsfeld
4. Die Jugendgesetze der Weimarer Republik
5. Die „Sozialpädagogische Bewegung“
6. Die große Krise
7. Ende und Nachwirkungen
8. Stand der Forschung
9. Auswahlbibliographie

1. Einleitung

Sozialpädagogik und Reformpädagogik – das scheint seit Herman Nohls bis heute immer wieder zitiertem Versuch über „die pädagogische Bewegung in Deutschland“¹ ein quasi natürlich verschwistertes Begriffspaar zu sein. Tatsächlich zählte Nohl in dem von ihm selbst und Ludwig Pallat herausgegebenen „Handbuch der Pädagogik“ sowohl der Sache als auch dem Begriff nach „die Sozialpädagogik“ zu den Wegbereitern und Triebkräften der „pädagogischen Bewegung“ – sprich: der Reformpädagogik. Zwar nannte Nohl in diesem Zusammenhang zuerst die Arbeiterbewegung, dann die Frauenbewegung und schließlich die „sozialpolitische Bewegung“, wozu Letztere er u.a. mit Gustav Schmoller, mit dem Verein für Socialpolitik, mit dem Kampf gegen Kinderarbeit und für Jugendschutz in Verbindung brachte. In diesem Zusammenhang fiel aber auch das Stichwort „Sozialpädagogik“. Die sozialpolitische Bewegung habe nämlich, so Nohl, „eine geistige Energie“ freigesetzt, „ein

Gemeinschaftsbewusstsein ..., das ritterlich für den Schwachen eintritt.“ Und wenn sich dieser Impuls zunächst auch „einseitig auf den Rechtsanspruch des Einzelnen“ konzentriert habe, so habe sich doch bald schon „als Komplement eine *Sozialpädagogik* [entwickelt]“².

Im Folgenden erläuterte Nohl dann näher, was genau durch den an der eben zitierten Stelle noch etwas im Unklaren verbleibenden Begriff der „Sozialpädagogik“ bezeichnet werden sollte. So fasste Nohl die pädagogische Reformbewegung und in diesem Zusammenhang auch die Entstehung der Sozialpädagogik als Folge einer seit der Jahrhundertwende allgemein wachsenden gesellschaftlichen Bedeutung des Pädagogischen auf. „In steigendem Maße“, ist bei Nohl zu lesen,

„haben sich unsere Lehrer und Erzieher von den Hochschulen bis zu den Kindergärten und Fürsorgeanstalten mit dieser neuen Verantwortlichkeit erfüllt, und ihre Forderungen drangen unaufhaltsam in alle Lebensgebiete hinein, auch solche, die scheinbar bisher ganz unzugänglich für erzieherische Möglichkeiten gewesen waren War die Pädagogik bisher fast ausschließlich Schulpädagogik gewesen, ja enger noch Schulmethodik, so erfuhr sie mit ihrem neuen Selbstbewusstsein eine ganz neue Verbreitung ihres Arbeitsgebietes“³.

1 Vgl. H. Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt/M. 1982⁹ [zuerst unter dem Titel: Die pädagogische Bewegung in Deutschland, in: ders./L. Pallat (Hg.), Handbuch der Pädagogik, Bd. 1, Langensalza 1933, S.302-374]. Zum Hintergrund vgl. F.-M. Konrad, Von der „Zukunftspädagogik“ und der „Reformpädagogischen Bewegung“. Zur Konstitution einer Epoche in ihrer Zeit, in: ZfPäd 41(1995), S.803-825.

2 Nohl, Die pädagogische Bewegung, a.a.O. (Anm. 1), S.7, Herv. F.-M.K.

3 Ebd., S.9f.

An wieder einer anderen Stelle desselben Textes werden, nunmehr konkret, die Fürsorgeerziehung, die Gefängniserziehung und die Jugendpflege sowie auch die „Gilde Soziale Arbeit“ genannt, so dass sich insgesamt ein recht anschauliches Bild von „der Sozialpädagogik“ im Verständnis Herman Nohls ergibt: Es ist im Wesentlichen ein Begriffsverständnis, wie es im „Handbuch der Pädagogik“ – genauer: im fünften, der „Sozialpädagogik“ gewidmeten Band dieses Handbuchs – die im Reichsinnenministerium mit Fragen der Jugendfürsorge befasste Vertreterin der bürgerlichen Frauenbewegung *Gertrud Bäumer* (1873-1954) Ende der 1920er Jahre paradigmatisch entfaltet hat.

In diesem – wie Nohls Beitrag – bis heute immer wieder zitierten und damit ebenfalls klassisch gewordenen Aufsatz führte Bäumer aus, „Sozialpädagogik“, jedenfalls in der Anwendung durch die Autor/innen des Handbuchs der Pädagogik, bezeichne nicht ein „Prinzip, dem die gesamte Pädagogik ... unterstellt ist“, sondern einen „Ausschnitt“ derselben, nämlich „alles was Erziehung, aber nicht Schule und nicht Familie ist“⁴.

Zwar musste die Sache der Sozialpädagogik nach diesem Definitionsversuch auch bei Bäumer zunächst noch eher vage und diffus bleiben. Immerhin aber vermochten die zahlreichen Beiträge des besagten fünften Bandes des Nohl-Pallatschen Handbuchs, las man sie als Einheit, dann doch zu vermitteln, was letztlich und im Kern gemeint war: Sozialpädagogik als Theorie der Fürsorgeerziehung und der Jugendpflege bzw. – mit einem in den 1920er Jahren erstmals gebräuchlich werdenden Begriff bezeichnet – Sozialpädagogik als Theorie der *Jugendhilfe*.

Nun hatte Bäumer, indem sie ihn von „der Sozialpädagogik“ als einem „Prinzip“ der Pädagogik abhob und an anderer Stelle ihres Aufsatzes von dem „ganz besonderen Sinn“ gesprochen hat, in dem sie diesen Begriff benutzen wolle, selbst anklingen lassen, dass ihrem Begriffsverständnis nicht die einzige der damaligen gängigen Begriffsverwendungen zugrunde gelegen hat. Tatsächlich verfügte der Diskurs über die Sozialpädagogik in den 1920er Jahren be-

reits über eine Geschichte, die bis ins 19. Jahrhundert zurückreicht.

Im folgenden Abschnitt (2.) soll diese Vorgeschichte der Sozialpädagogik knapp skizziert werden, bevor dann der Anwendungsbereich sozialpädagogischen Handelns sensu Bäumer, die Jugendhilfe, in ihrer historischen Genese vorgestellt wird (3.). Seinen modernen Zuschnitt verdankte dieses Handlungsfeld nicht unwesentlich den Impulsen, die von den großen Jugendgesetzen der Weimarer Zeit ausgegangen sind (4.). Die in der Jugendhilfe aktiven Reformkräfte der so genannten „Sozialpädagogischen Bewegung“ nutzten nämlich nicht zuletzt eben diese Impulse und lieferten mit ihren viel beachteten Initiativen in der Heimerziehung, im Jugendstrafvollzug und in der Jugendpflegearbeit Beispiele für neue Formen sozialpädagogischen Handelns (5.). Das weitere Schicksal der sozialpädagogischen Reform in den schwierigen späten Jahren der Republik sowie die Nachwirkungen bis heute werden in den beiden letzten Abschnitten (6. und 7.) thematisiert.

2. Der sozialpädagogische Diskurs vor 1920

Erstmals taucht der Begriff „Sozialpädagogik“ Mitte des 19. Jahrhunderts in der pädagogischen Publizistik auf. *Carl Wilhelm Eduard Mager* (1820-1858) und *Friedrich Adolph Diesterweg* (1790-1866) gelten als Begriffsschöpfer; andere, weniger bekannte Autoren, mögen ebenso beteiligt gewesen sein.⁵ Sie alle lösten mit ihren Beiträgen eine Flut von Publikationen aus, die diesen neuen Begriff binnen kurzem zu einem, wahrscheinlich zu *dem* Schlüsselbegriff⁶

5 W. Maier (Paul Natorp und sein Konzept „Sozialpädagogik“, unveröffentl. Diplom-Arbeit, Tübingen 1990, S.44) nennt in diesem Zusammenhang noch *Karl Hermann Scheidler* (1795-1858). C. Müller (Sozialpädagogik und Arbeitsschule. Der vergessene Beitrag von Carl Gottfried Scheibert, in: F.-M. Konrad, Hg., Sozialpädagogik im Wandel. Historische Skizzen, Münster u.a. 2005, S.55-67) erwähnt *Carl Gottfried Scheibert* (1803-1898).

6 Auf eine vergleichbare Begriffsschöpfung, wie sie mit Verweis auf den deutschen Diskurs in Frankreich stattgefunden hat, weist der Herausgeber der Pädagogik-Vorlesungen des französischen Soziologen Emile Durkheim, Paul Fauconnet, hin (in: E. Durk-

4 G. Bäumer, Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie, in: H. Nohl/L. Pallat (Hg.), Handbuch der Pädagogik, Bd. 5, Langensalza 1929, S.3.

in der deutschsprachigen Pädagogik der zweiten Jahrhunderthälfte werden ließen.⁷

Als sozialpädagogisch kristallisierte sich schnell ein Verständnis von Erziehung heraus, das sich im Horizont dessen bewegte, was im 19. Jahrhundert als „soziale Frage“ verhandelt wurde. In bürgerlich-liberalen Kreisen hatte sich nämlich die Erkenntnis durchgesetzt, mit polizeistaatlichen Mitteln allein die mit der Industrialisierung entstandenen sozialen Probleme nicht lösen zu können. Auch um die angeblich so gefährliche Irrlehre des Sozialismus unschädlich zu machen, erschienen Sozialpolitik und Sozialpädagogik besser geeignet als bloße Repression. Sozialpädagogik war also von Anfang an vor allem eines: Krisen- und Interventionspädagogik.⁸

Als beunruhigendes Defizit der zeitgenössischen Gesellschaftsverfassung und zugleich auffälligstes Resultat der im Gefolge der Industrialisierung manifest gewordenen sozialen Verwerfungen galt den Sozialpädagogen des 19. Jahrhunderts der Verlust an „Gemeinschaft“. Auf dieses Grundübel glaubte man alle weiteren Verirrungen des Zeitgeistes zurückführen zu können. Das Schwinden von Gemeinschaft sah man nicht zuletzt durch die nachlassende Bindungswirkung von Tradition und Religion verursacht. Auch die im Zuge der Land-Stadt-Wanderung brüchig gewordenen Familienbeziehungen wur-

den mit Sorge registriert.⁹ Zur Beschreibung dieser Phänomene bediente man sich des Begriffsarsenals der zeitgenössischen Soziologie. Ferdinand Tönnies (1855-1936) wurde auf diesem Wege zum vielleicht einflussreichsten Stichwortgeber der „Sozialpädagogik“. Zwar hatte Tönnies den von ihm in die Welt gesetzten Begriffsdualismus von „Gemeinschaft“, die er als lebendigen Organismus, und „Gesellschaft“, die er als mechanisches Aggregat charakterisierte, analytisch gemeint und immer die Vergleichbarkeit aller Versuche, im Zuge des sozialen Wandels überlebte Sozialformen restituieren zu wollen, betont.¹⁰ Den Sozialpädagogen aber war „Gemeinschaft“ nicht eine analytische Kategorie, sondern ein in kulturkritischer Absicht verwertbarer Kampfbegriff und konkreter Handlungsauftrag. Allein die Erfahrung von „Gemeinschaft“, so postulierten sie, garantiere auch unter den Bedingungen einer dynamisierten Moderne den Zusammenhang unter den individualisierten Existenzen. Nur gelte es eben, was sich erkennbar nicht mehr selbstverständlich und gewissermaßen beiläufig vollziehe, nunmehr bewusst zu inszenieren. Das in etwa war die Pointe des sozialpädagogischen Arguments. Auch wenn die Sozialpädagogen mit den als „Individualpädagogen“ abqualifizierten Herbartianern das Erziehungsziel teilten, deren Methode lehnten sie ab. Nicht qua Aufklärung des Verstandes, sondern auf dem Wege der Erfahrung sittlichbildender Gemeinschaft sollte „Charakterstärke der Sittlichkeit“ (Herbart) erlangt werden.¹¹ In

heim, Erziehung. Moral und Gesellschaft. Vorlesung an der Sorbonne 1902/03. Mit einem Vorwort von Paul Fauconnet, Frankfurt/M. 1984, S.15).

7 Aus der inzwischen recht zahlreich gewordenen Literatur zu Sache und Begriff der Sozialpädagogik im deutschsprachigen pädagogischen Schrifttum des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts sei hier exemplarisch verwiesen auf: F.-M. Konrad, Sozialpädagogik. Begriffsgeschichtliche Annäherungen – von Adolph Diesterweg bis Gertrud Bäumer, in: Neue Praxis 23(1993)4, S.292-314; G. M. Gottschalk, Entstehung und Verwendung des Begriffs Sozialpädagogik. Extrapolation systematischer Kategorien als Beitrag für das Selbstverständnis heutiger Sozialpädagogik, Eichstätt 2004.

8 Der frühe sozialpädagogische Theoriediskurs wird umfassend aufgearbeitet in: B. Dollinger, Die Pädagogik der Sozialen Frage. (Sozial-)Pädagogische Theorie vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zum Ende der Weimarer Republik, Wiesbaden 2006.

9 Immer noch sehr instruktiv: C. Mennicke, Die sozialen Lebensformen als Erziehungsgemeinschaften, in: Nohl/Pallat, a.a.O. (Anm. 4), S.281-299.

10 F. Tönnies, Gemeinschaft und Gesellschaft: Abhandlung des Communismus und des Socialismus als empirischer Kulturformen, Leipzig 1887; vgl. grundlegend B. Wirkus, Deutsche Sozialphilosophie in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, Darmstadt 1996.

11 Damit soll der Beitrag einzelner Herbartianer zur Frühgeschichte der modernen Sozialpädagogik keineswegs geeignet werden. Im Gegenteil. Unter institutionellen Vorzeichen ist hier über interessante Beiträge zu berichten. Stöys Jenaer und Zillers Leipziger Universitätsübungsschulen etwa dienten auch als fürsorgliche Einrichtungen, insofern sie gezielt erziehungsschwierige und „sittlich gefährdete“ Kinder und Jugendliche aufnahmen. Von Johannes Trüper wird noch zu reden sein. Bezogen auf den Herbartianismus in seiner ganzen Breite (vgl. A. Ru-

den Pädagogiken *Otto Willmanns* (1839-1920) und *Paul Natorps* (1854-1924) standen den Sozialpädagogen bald auch respektable Theorieangebote zur Verfügung, was die Sozialpädagogik über die bloße pädagogische Appell-Literatur hinauswachsen und zu einem Faktor in den akademischen Debatten werden ließ.

Vor allem in den 1880er Jahren erschienenen „Didaktik als Bildungslehre“¹² sowie in zahlreichen kleineren Schriften¹³ entfalte Otto Willmann Erziehung als sich in konkreten sozialen Konfigurationen, den „soziale[n] Verbände[n]“ – explizit nannte er Familie, Volk, Staat, Kirche –, vollziehendes Geschehen. Zwar blieb Willmann der Erosionsprozess, dem die Familie und die anderen Institutionen der Gesellschaft unterworfen waren, keineswegs verborgen. Wie Pestalozzi jedoch, dessen Ideen ganz allgemein im sozialpädagogischen Diskurs eine unerwartete Renaissance erfuhren, war auch Willmann von der Revitalisierbarkeit fester normativer Horizonte im Rahmen eben dieser Institutionen überzeugt. Eine eigene Methode hat Willmann nicht entwickelt. Seine Sozialpädagogik blieb eher analytischen und dort, wo sie sich einen pragmatischen Anstrich gab, programmatischen Charakters.

Auch Paul Natorp, der seine Sozialpädagogik zwischen 1890 und 1910 ausgearbeitet hat¹⁴, war überzeugt, dass die Erfahrung sittlichen Lebens nur in Gemeinschaftsformen möglich sei, wenn

auch nur noch in artifiziell hergestellten.¹⁵ Dabei vertrat Natorp einen sehr umfassenden, erkenntnistheoretisch fundierten Begriff von „Sozialpädagogik“. Konsequenter Individualismus sei, so argumentierte der Neokantianer Natorp, gar nicht möglich, sei doch alles Bewusstsein letztlich gesellschaftlich vermittelt. Der berühmte Satz, mit dem er den §10 seiner „Sozialpädagogik“ von 1898 einleitete, wonach der Mensch „allein durch menschliche Gemeinschaft“ zum Menschen werde, findet hierin seine Erklärung. Anders als Willmann hat Natorp seiner Sozialpädagogik auch eine praktische Stoßrichtung gegeben. In enger Anlehnung an ein von Pestalozzi entworfenes Stufenmodell der sozialen Erziehung¹⁶ hat er konkrete Hinweise zur praktischen Umsetzung seiner Sozialpädagogik ausgearbeitet. Eine Leistung, die nicht zu unterschätzen ist, hat sich in den Jahren nach 1900 das sozialpädagogische Theorieprogramm doch mehr und mehr zur Praxis hin geöffnet, ist zur „praktischen Sozialpädagogik“ (A. Buchenau) geworden.

Als sozialpädagogisch wurden jetzt all jene Versuche bezeichnet, die das Arrangement von „Gemeinschaft“ in den Mittelpunkt der konkreten Erziehungsarbeit rückten. Und zwar betraf dies zuerst das klassische Feld pädagogischen Handelns, die Schule. So kommt es, dass ein Schulreformer wie *Georg Kerschensteiner* (1854-1932), der im Rahmen seines arbeitsunterrichtlichen Konzepts die Schulklasse als „soziale Arbeitsgemeinschaft“¹⁷ bezeichnet hat, zu einem

de, Die Literatur der Philosophie Herbarts und seiner Schule, in: W. Rein, Hg., Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik, Bd. 3, Langensalza 1897, S.486-600) handelte es sich aber um Ausnahmen. Hier könnte allenfalls weitere Forschung Klarheit bringen und zu einer Neuinterpretation des Verhältnisses von Herbartianismus und Sozialpädagogik führen (vgl. dazu B. Dollinger u.a., Sozialpädagogik und Herbartianismus. Studien zu einem theoriegeschichtlichen Zusammenhang, Bad Heilbrunn 2010).

- 12 O. Willmann, Didaktik als Bildungslehre. Nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung, 2 Bde., Braunschweig 1882/89.
- 13 Vgl. die Beiträge in: O. Willmann, Sämtliche Werke, Bd. 7, Aalen 1982.
- 14 Vgl. das Hauptwerk: P. Natorp, Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft, Stuttgart 1898; aus dem Spätwerk: ders., Individuum und Gemeinschaft, Jena 1921.

-
- 15 Der Natorp-Schüler *Arthur Buchenau* (1879-1946) hat dies so formuliert: „Die alten Verbände, zum Beispiel Zünfte, sind freilich aufgelöst oder in Auflösung begriffen und sie können nicht künstlich wieder aufgebaut werden. Aber darum sind Arbeitsgemeinschaften doch nötig und müssten so geschaffen werden“ (A. Buchenau, Über die Bildung des Willens nach den Prinzipien der Sozialpädagogik, in: Jugendpflege. Alte und neue Wege zur Förderung unserer schulentlassenen Jugend, hg. v. Hauptausschuss für Jugendpflege in Charlottenburg, Jena 1912, S.24).
- 16 Vgl. J. H. Pestalozzi, Die Abendstunde eines Einsiedlers (zuerst 1780), in: ders., Kleine Schriften zur Volkserziehung und Menschenbildung, hg. v. T. Dietrich, Bad Heilbrunn/Obb. 1968⁴, S.5-17.
- 17 G. Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule (zuerst 1912), München/Düsseldorf 1955¹¹, S.66 et passim.

„Sozialpädagogen“ werden konnte.¹⁸ Bei dem Amerikaner *John Dewey* (1859-1952), dessen Name ebenfalls „als der eines hervorragenden Sozialpädagogen [glänzte]“¹⁹, hatte man das Modell des so genannten „self government“, des (in Grenzen) selbstverwalteten Zusammenlebens von Kindern und Jugendlichen in Schulen und Heimen unter Anwendung formalisierter Prozeduren der kollektiven Entscheidungsfindung (Kinderparlament, Kindergericht) kennengelernt, das man unter der Bezeichnung „Schulgemeinde“ auch in Deutschland versuchte heimisch werden zu lassen.²⁰ Als reine Sozialpädagogik galten ohnehin die Landerziehungsheime, die ja in der Tat von ihren Gründern, *Hermann Lietz* (1868-1919), *Gustav Wyneken* (1875-1964), *Paul Geheeb* (1870-1961) und anderen, als erziehende Gemeinschaften geplant worden waren.

„Sozialpädagogisch“ gearbeitet wurde jedoch vor allem in den eigens zum Zwecke der kompensatorischen Erziehung geschaffenen Einrichtungen der frühkindlichen Erziehung (Bewahranstalt, Kindergarten), in der Jugendpflege und in den Einrichtungen der Fürsorgeerziehung. Immerhin verdankten diese ihre Existenz ganz unmittelbar dem Funktionsverlust der ursprünglichsten aller Gemeinschaften, der Familie. Hier war der Grund für sozialpädagogisches Handeln am greifbarsten. Mehr und mehr fokussierte sich der Gebrauch des Begriffes „Sozialpädagogik“ ausschließlich auf diesen Sektor pädagogischen Handelns. In diesem Sinne Sozialpädagogik als „Ausschnitt“ aus dem Gesamt der Pädagogik zu verstehen, wie Gertrud Bäumer das tat, war Ende der 1920er Jahre also durchaus naheliegend, insbesondere auch deshalb, weil inzwischen mit der geisteswissenschaftlichen Sozialpädagogik eines Herman

Nohl ein exklusiv auf dieses Handlungsfeld zugeschnittenes Theorieangebot verfügbar war.

Um die Entstehung dieses Handlungsfeldes, auf dem in den 1920er Jahren in Gestalt der „Sozialpädagogischen Bewegung“ jene „Triebkraft“ der Reformpädagogik wirksam werden sollte, von der Nohl in seinem einleitend zitierten Beitrag gesprochen hat, wird es im folgenden Abschnitt gehen.

3. Die Konstituierung der Jugendhilfe als sozialpädagogisches Handlungsfeld

In den 1920er Jahren wurde das unübersichtliche Feld der Fürsorge für Kinder und Jugendliche von der Säuglingsfürsorge über den Kindergarten, die Jugendpflege, die Erziehungsberatung und die Fürsorgeerziehung bis hin zum Jugendstrafvollzug erstmals rechtlich und institutionell sowie unter dem Begriff der „Jugendhilfe“ auch terminologisch zusammengefasst. Im Blick auf die im vorliegenden Beitrag thematisierten Sachverhalte sind die Handlungsfelder der Jugendpflege sowie der Fürsorgeerziehung und des Jugendstrafvollzugs von besonderem Interesse.²¹

a. Jugendpflege

Die gesamte Jugendpflege spielte sich anfänglich in von Erwachsenen mit kirchlichem Hintergrund initiierten Vereinen für junge Arbeiter und Lehrlinge ab.²² Die ältesten derartigen Ver-

18 Vgl. R. Prantl, Kerschensteiner als Pädagog, Diss. Phil., Würzburg 1917.

19 R. Prantl, Dewey als Pädagog, in: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 1(1925), S.286-300. Zur Dewey-Rezeption in Deutschland vgl. F.-M. Konrad, Dewey in Deutschland (1900-1940). Rezeptionsgeschichtliche Anmerkungen, in: Pädagogische Rundschau 52(1998), S.23-46.

20 Vgl. F.-M. Konrad, Die Schulgemeinde – ein reformpädagogisches Modell zur Förderung des sozialmoralischen Lernens in Schule und Jugendfürsorge, in: Pädagogisches Forum 8(1995)4, S.181-193.

21 Als erster, knapp informierender Zugang zum Gesamtkomplex der Jugendhilfe immer noch gut geeignet: E. Jordan/D. Sengling, Jugendhilfe. Einführung in Geschichte und Handlungsfelder, Organisationsformen und gesellschaftliche Problemlagen, Weinheim/München 1988; ferner D. J. K. Peukert/R. Münchmeier, Historische Entwicklungsstrukturen und Grundprobleme der deutschen Jugendhilfe, in: Sachverständigenkommission 8. Jugendbericht (Hg.), Jugendhilfe – Historischer Rückblick und neuere Entwicklungen. Materialien zum 8. Jugendbericht, Bd. 1, Weinheim/München 1990, S.3-49.

22 Als Überblick: H. Giesecke, Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend: Jugendarbeit zwischen Politik und Pädagogik, Weinheim/München 1996; zur Rolle des Vereinswesens, das im 19. Jahrhundert an die Stelle der traditionellen Korporationen einer sich auflösenden Gesellschaft trat, vgl. W. Siemann, Gesellschaft

eine können bereits auf die 1830er und 1840er Jahre datiert werden. Im Mittelpunkt stand der Wunsch, den auf der Suche nach Arbeit vom Land in die Stadt gekommenen jungen Leuten, die dort ohne Familienanschluss und in beengten Wohnverhältnissen – häufig nur als so genannte Schlafgänger – lebten, ein attraktives Freizeitangebot zu machen. Nicht zuletzt aber wollte man die Jugendlichen unter Aufsicht bekommen, eine vielfach beklagte „Kontrollücke zwischen Schulbank und Kasernentor“ (G. Kerschensteiner) schließen und die Heranwachsenden im Sinne einer religiös fundierten Wertewelt erzieherisch beeinflussen.

Diesen Vereinen traten nach und nach auch weltliche Initiativen zur Seite. So wurden im letzten Jahrzehnt vor der Jahrhundertwende die Turn- und Sportvereine zu wichtigen Akteuren auf dem Gebiet der Jugendpflege. Eine weitere Spezies von Jugendpflegevereinen bildeten solche paramilitärischen Zuschnitts – Jugendwehren, Pfadfinder, Wehrkraftvereine –, die in enger Zusammenarbeit mit militärischen Stellen die Jugendpflege mit Exerzieren, Bajonettfechten, Geländespielen und Übungsschießen in den Dienst der vormilitärischen Ausbildung stellten.²³ Ein 1918 erschienenes Handbuch der Jugendpflege listet fast 70 verschiedene Verbände und Dachorganisationen einschlägig tätiger Vereine auf²⁴, was nebenbei auch zeigt, wie sehr sich der Kreis der von der Jugendpflege Umworbenen inzwischen ausgeweitet hatte. Jugendpflege zielte nicht mehr nur auf die schulentlassenen jungen Leute. In der (Volks-)Schule selbst wurde jetzt Jugendpflege getrieben, nämlich durch die Lehrer an den unterrichtsfreien Nachmittagen.

Dass vor diesem Hintergrund das Interesse des Staates an der Jugendpflege erwachen muss-

te, liegt auf der Hand. Und tatsächlich begannen Regierungen und Behörden dieses sich bis dahin eher wildwüchsig entwickelnde Feld rechtlich zu ordnen. 1901 und 1911 finden sich in Preußen die ersten Jugendpflege-Erlasse.²⁵ Eine eigene Jugendpflege-Administration in Gestalt von Stadt-, Kreis- und Bezirksausschüssen für Jugendpflege entstand. In den großen Städten wurden die ersten Jugendämter gegründet. 1913 dehnte man die Bestimmungen des Erlasses von 1911 auf die Mädchen aus.²⁶ Mittlerweile hatte – wiederum zuerst in Preußen – der Staat damit begonnen, Geld zur Finanzierung der Jugendpflegeaktivitäten beizusteuern. Vereinzelt kamen die ersten Berufskräfte zum Einsatz, und der Erlass von 1911 verlangte deren wenigstens rudimentäre Ausbildung. Für diesen Kreis, vor allem aber für die vielen Ehrenamtlichen, bot man behördlicherseits Kurse in Jugendpflege an.

Allerdings: Gemessen an ihrem Anspruch, den *Erich Stern* (1889-1959) so zusammengefasst hat: „Das, was an Wertvollem und Bedeutsamem in den unbewusst und ungewollt wirkenden Bindungen, in den Traditionen und Institutionen steckte, und was mit ihnen verloren gegangen war, durch bewusste, gewollte Einwirkungen zu ersetzen“²⁷, gemessen auch an den politischen Anstrengungen, die man unternommen hatte, um sie zu fördern, scheint die Jugendpflege ihre Ziele weitgehend verfehlt zu haben. „Gerade die eigentlich gefährdete wilde

25 Vgl. Staat und Jugend, bearb. v. U. Panter, Kleine Pädagogische Texte, Bd. 32, Weinheim 1965, S.17ff. Alle einschlägigen Erlasse sind abgedruckt in: B. Naudascher, Freizeit in öffentlicher Hand. Behördliche Jugendpflege in Deutschland 1900-1980, Düsseldorf 1991, S.29-44. Grundlegend W. Hodermann, Das neue Jugendwohlfahrtsrecht, Berlin o.J. [1928]; Ch. Hasenclever, Jugendhilfe und Jugendgesetzgebung seit 1900, Göttingen 1978.

26 Die viel engere Bindung der Mädchen an den elterlichen Haushalt hat sich auch in der Jugendpflege ausgewirkt. Erst die tiefgreifenden Folgen des Ersten Weltkrieges ließen „Familie, Beruf und Jugendpflege“ endgültig zu gleichberechtigten „Erziehungsmächte[n] der weiblichen Jugend“ werden (A. Salomon, Familie, Beruf und Jugendpflege als Erziehungsmächte der weiblichen Jugend, in: dies., Von Kriegsnot und -hilfe und der Jugend Zukunft, Leipzig/Berlin 1916, Herv. F.-M.K.).

27 E. Stern, Jugendpflege, Jugendbewegung, Jugendfürsorge, Dortmund o.J. [1925], S.8.

im Aufbruch. Deutschland 1849-1871, Darmstadt 1997, S.261ff.

23 Vgl. K. Saul, Der Kampf um die Jugend zwischen Volksschule und Kaserne. Ein Beitrag zur „Jugendpflege“ im Wilhelminischen Reich 1890-1914, in: Militärgeschichtliche Mitteilungen 9(1971)1, S.97-143; H. Muth, Jugendpflege und Politik. Zur Jugend- und Innenpolitik des Kaiserreichs, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 12(1961)10, S.597-619.

24 H. Siemering (Hg.), Die deutschen Jugendpflegeverbände, Berlin 1918.

Knabenwelt ... ist in diesen Vereinen nicht zu finden²⁸, hatte *Friedrich Wilhelm Foerster* (1869-1966) schon 1911 beobachtet. Dass in dieser Situation auch ausgefallene Vorschläge, wie der, Jugendpflege obligatorisch werden zu lassen, Gehör fanden, kann nicht überraschen²⁹.

Auch wenn sie offenkundig in die Krise geraten war, zumindest auf dem Papier blieb die Jugendpflege ein quantitativ bedeutsamer Faktor. In den 1920er Jahren sollen, je nach Quelle, zwischen 30 und 50 Prozent aller Jugendlichen wenigstens nominell in Jugendpflegevereinen organisiert gewesen sein³⁰, wobei eine trennscharfe Abgrenzung gegenüber den Bänden der Jugendbewegung zu dieser Zeit nicht mehr möglich war. Aus vielen Jugendpflegevereinen waren „Jugendbewegungen“ geworden, wie sich überhaupt die Jugendbewegung längst als Herausforderung und überlegene Alternative für die Jugendpflege erwies.

b. Fürsorgeerziehung und Jugendstrafvollzug

Die Einweisung von auffällig gewordenen Kindern und Jugendlichen in ein Waisen-, Zucht- oder Arbeitshaus verfügt über eine Tradition, die bis in die frühe Neuzeit zurück reicht. Oft waren die Anlässe nichtig. So ist z.B. Kirchenordnungen des 16. Jahrhunderts zu entnehmen, dass bei Nichtbeachtung der Schulpflicht den Eltern die Wegnahme ihrer Kinder drohte.³¹ Am Ende des 18. Jahrhunderts existierten in allen deutschen Ländern gesetzliche Regelungen, die bei eingetretener oder auch nur befürchteter Verwahrlosung der Kinder ein Eingreifen der (Armen-)Behörde

und des Vormundschaftsgerichts³² in das elterliche Sorgerecht ermöglichten.³³

Ein zweiter, neben der Verwahrlosung zunehmend wichtiger werdender Grund kam im Laufe des 19. Jahrhunderts hinzu: die Weiterentwicklung des Strafrechts im Sinne einer wachsenden Fokussierung auf die Täterpersönlichkeit bei der Strafzumessung. Immer häufiger fanden im Rahmen von Strafprozessen das Alter und der Entwicklungsstand des Delinquenten Berücksichtigung.³⁴ So sah das preußische Strafgesetzbuch von 1851 erstmals vor, unter 16-Jährige nicht mehr unbedingt ins Gefängnis zu schicken, sondern sie alternativ der „Zwangserziehung“ zuführen zu können. Das Reichsstrafgesetzbuch von 1871 und in der Folge das preußische Zwangserziehungsgesetz von 1878 (das hier nur als Beispiel für ein Landesausführungsgesetz stehen soll), setzten die Altersgrenze, bis zu der Heranwachsende (statt ins Gefängnis) in eine Erziehungs- und Besserungsanstalt oder auch in eine geeignete Familie überwiesen werden konnten, auf das vollendete 18. Lebensjahr hinauf. Ganz auf dieser Linie lag die Einrichtung von Jugendgerichten und – für die Fälle, in denen Haft angeordnet werden musste – die Einrichtung von Jugendabteilungen in den Gefängnissen. 1912 ist (in Cochem/Mosel) das erste reine Jugendgefängnis in Deutschland

28 F. W. Foerster, *Schuld und Sühne. Einige psychologische und pädagogische Grundfragen des Verbrecherproblems und der Jugendfürsorge*, München 1911, S.170.

29 Z.B. R. Nordhausen, *Zwischen vierzehn und achtzehn*, Leipzig 1910, S.66. Zwei Jahrzehnte später sollte dieses Projekt im Rahmen der Jugendpflege des nationalsozialistischen Staates Realität werden!

30 G. Dehn, *Jugendpflege*, in: Nohl/Pallat, a.a.O. (Anm. 4), S.102.

31 S. Kreiker, *Armut, Schule, Obrigkeit. Armenversorgung und Schulwesen in den evangelischen Kirchenordnungen des 16. Jahrhunderts*, Bielefeld 1997, S.91.

32 Die Einschaltung eines Gerichts in den Vorgang der Zwangseinweisung wurde allgemein erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts üblich. Nicht selten übrigens erfolgte die Einweisung der Heranwachsenden gar nicht zwangsweise, sondern auf Wunsch der Eltern oder naher Verwandter.

33 Aus der Fülle der Literatur zur Jugendfürsorge – ein älterer Beitrag: J. Beeking, *Grundriss der Kinder- und Jugendfürsorge*, Freiburg/B. 1929. Jüngere Beiträge: D. J. K. Peukert, *Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge von 1878 bis 1932*, Köln 1986. Als Regionalstudie: S. Blum-Geenen, *Fürsorgeerziehung in der Rheinprovinz von 1871-1933*, Köln/Bonn 1997. Zur teilweise anders verlaufenen Geschichte der Fürsorge an Mädchen und jungen Frauen vgl. H. Schmidt, *Gefährliche und gefährdete Mädchen. Weibliche Devianz und die Anfänge der Zwangs- und Fürsorgeerziehung*, Opladen 2002.

34 Vgl. B. Simonson, *Vom Strafrecht zur Jugendhilfe. Ein geschichtlicher Überblick*, in: ders. (Hg.), *Jugendkriminalität, Strafrecht und Sozialpädagogik*, Frankfurt/M. 1969, S.7-29.

eingrichtet worden. Unterstützung kam ebenso aus den noch jungen wissenschaftlichen Disziplinen der Jugendforschung³⁵ und der Kriminologie, die – wenn auch nicht unangefochten, wie noch zu zeigen sein wird – Normverletzungen junger Menschen aus fehlgelaufener Entwicklung und Sozialisation erklärten und als milieubedingt interpretierten, worauf mit Nacherziehung und nicht mit Strafe zu antworten sei.³⁶ Noch vor dem Ersten Weltkrieg wurde in den deutschen Ländern mit dem Aufbau einer behördlichen Jugendgerichtshilfe begonnen.

Ohnehin bestand schon seit den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts die Praxis, Jugendliche von den Erwachsenen abzusondern. Zuerst handelte es sich um separate Abteilungen in den Zucht- und Arbeitshäusern. Später wurden für die neue Zielgruppe eigene Anstalten eingerichtet. Beginnend in den 1820er Jahren sind in großer Zahl und in Trägerschaft kirchennaher Vereine derartige Erziehungsanstalten geschaffen worden, evangelischerseits z.B. die so genannten „Rettungshäuser“³⁷. Damit – und nicht zuletzt auch aufgrund des sich verstärkenden finanziellen Engagements der öffentlichen Hände, das dem privaten Spenden-

und Stiftungswesen immer effektiver zur Seite trat – erlebte die Fremdplatzierung von Kindern und Jugendlichen einen massiven Ausbau.³⁸ Am Beispiel Preußens: Dort wurden mit Beginn der systematischen Zählung im Jahre 1878 nur wenige hundert Betroffene registriert. Im Jahre 1920 waren es fast 61.000!³⁹

Allerdings mussten sich vielerorts die Anstalten an den Gedanken der Erziehung erst noch gewöhnen. Eine Schrift wie Pestalozzis „Stanser Brief“ von 1807, in der der Autor über seine 1799 gemachten Erfahrungen mit den völlig verwaorsten Waisenkindern im schweizerischen Stans berichtet und eine an humanen Grundsätzen orientierte Theorie der sittlichen Erziehung entwirft, ragt wie ein kaum rezipierter Solitär aus der Zeit.⁴⁰ In der Realität ließen eine strenge Strafpraxis und stumpfsinniger Arbeitsdrill viele Erziehungs- und Besserungsanstalten eher wie Strafanstalten, denn wie Einrichtungen der Nacherziehung aussehen. Wenn man sich ernsthaft um die jungen Zöglinge bemühte, wie z.B. im Rauhen Haus in Hamburg⁴¹, war dies die berühmte Ausnahme, die die Regel nur bestätigte. Immerhin kamen nach der Jahrhundertwende Erlasse heraus, mit deren Hilfe der Prozess der Pädagogisierung vorangetrieben werden sollte. Zum Beispiel Erlasse, die das drakonisch gehandhabte anstaltsinterne Strafwesen abmilderten.

Als äußeres Indiz eines beginnenden Umdenkens setzte sich die neue Bezeichnung „Fürsorgeerziehung“ durch. „Erziehen“, führte ein Mitglied des preußischen Abgeordnetenhauses in der parlamentarischen Diskussion um die Novellierung des einschlägigen Gesetzes aus,

35 P. Dudek, *Jugend als Objekt der Wissenschaft. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich*, Opladen 1990, S.73.

36 Zwischen 1900 und 1914 wurden allein in Deutschland 26 Institute gegründet, die sich der psychologischen Kinder- und Jugendforschung widmeten. Teilweise erfolgten diese Gründungen auf Initiative von Lehrervereinigungen, teilweise im Ergebnis einer sich als empirische Disziplin etablierenden Psychologie. Für die Entwicklung im deutschsprachigen Raum vgl. J.-Ch. von Bühler, *Die gesellschaftliche Konstruktion des Jugendalters: Zur Entstehung der Kinder- und Jugendforschung am Beginn des 20. Jahrhunderts*, Weinheim 1990. Die internationale Entwicklung reflektiert M. Depaep, *Zum Wohle des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940*, Weinheim 1993.

37 Vgl. z.B. eine regionale Studie: K. Priem, *Die Geschichte der evangelischen Korrekionsinstitution Rettungshaus in Württemberg (1820-1918). Zur Sozialdisziplinierung verwahrloster Kinder*, Köln u.a. 1994; eine Fallstudie: W. Rube, *Die Rettungsanstalt auf dem Schönbühl – eine Einrichtung der württembergischen Rettungshausbewegung im Kontext der religiösen, politischen und sozialen Entwicklung im 19. und 20. Jahrhundert*, Diss. phil., Duisburg 1981.

38 Zahlen nach P. Hammerschmidt, *Jugendhilfe vor dem Paradigmenwechsel? – Ein historischer Rückblick*, in: *Zs. f. Sozialpädagogik* 4(2006), S.309.

39 Hinweis: Diese Zahl ist nicht identisch mit der Zahl der Heimzöglinge; die lag darunter. Erst ab 1930 liegen (verlässliche) Angaben über das Verhältnis von Anstaltszöglingen zu Familienpflegestellen vor.

40 Vgl. J. H. Pestalozzi, *Pestalozzi über seine Anstalt in Stans*. Mit einer Interpretation von Wolfgang Klafki, Weinheim/Basel 1971.

41 Vgl. B. Lindmeier, *Die Pädagogik des Rauhen Hauses*. Zu den Anfängen der Erziehung schwieriger Kinder bei Johann Hinrich Wichern, Bad Heilbrunn/Obb. 1998.

„heißt die gesamten im Menschen schlummernden sittlichen und Verstandeskkräfte wecken und entwickeln. Dem würde es widersprechen, wollte man mit dem Begriff ‚Erziehung‘ das Wort ‚Zwang‘ so eng verbinden, wie es mit dem Ausdruck ‚Zwangserziehung‘ geschieht.“⁴²

Das betreffende preußische Gesetz, 1900 verabschiedet, hieß denn auch nicht mehr „Zwangserziehungsgesetz“, sondern „Gesetz über die Fürsorgeerziehung Minderjähriger“.⁴³ Selbst wenn vielen Reformkräften dieses Gesetz noch nicht weit genug ging und sie vor allem kritisierten, dass keine Pädagogen an seiner Formulierung mitgewirkt hätten, war damit auf der Gesetzgebungsebene eine Entwicklung eingeleitet, die sich dann in den 1920er Jahren weiter fortsetzen sollte.

4. Die Jugendgesetze der Weimarer Republik

Für die weitere Entwicklung war es hilfreich, dass sich die Republik von Weimar als Sozialstaat begriff. Individualrechtlich wurde die in der Reichsverfassung festgeschriebene Verpflichtung staatlichen Handelns auf das „Wohl der Gesamtheit“ als Anspruch eines jeden Staatsbürgers auf Förderung und Unterstützung seiner persönlichen Entwicklung abgesichert. Im Blick auf die Heranwachsenden betraf dies deren angemessene Erziehung, notfalls auch anstelle der Eltern, waren diese unwillig oder unfähig, ihrer Erziehungspflicht nachzukommen. Zum Zwecke der Regelung aller damit zusammenhängenden Fragen kam es schon in den ersten Jahren der jungen Republik zur Verabschiedung zweier großer Jugendgesetze, die beide gemeinsam die rechtliche Grundlage der „Jugendhilfe“, ein Begriff, der erstmals in diesen Gesetzen Verwendung fand, bildeten.

Ein reichsweit geltendes Jugendgesetz war schon vor 1914 in der Diskussion gewesen, hatte aber nach Ausbruch des Krieges nicht mehr realisiert werden können. Als schließlich

nach dem Übergang zur Republik die Weimarer Nationalversammlung im Zuge der Verfassungsberatungen entschieden hatte, neben dem Schulwesen und der allgemeinen Wohlfahrtspflege⁴⁴ auch die Jugendpflege und die Kinder- und Jugendfürsorge der Gesetzgebungskompetenz des Reiches zu unterstellen (Art. 7 WRV), konnte nach längeren und kontroversen Debatten am 9.7.1922 das *Reichsjugendwohlfahrtsgesetz* (RJWG) im Reichstag verabschiedet und in den folgenden Jahren in Gestalt von Ausführungsgesetzen auf Länderebene wirksam werden.⁴⁵

Widerstand war einem solchen Gesetz u.a. von Seiten der Kommunen entgegen gesetzt worden, weil diese Kosten auf sich zukommen sahen, die sie nicht glaubten tragen zu können. So gelang es den Kommunen im Verbund mit den Kirchen, welche Letztere vom wachsenden staatlichen Engagement eine weitere Schmälerung ihres Einflusses auf Fürsorgeerziehung und Jugendpflege befürchteten⁴⁶, das Gesetzgebungsverfahren an entscheidenden Stellen zu beeinflussen. Vor allem setzten sie durch, dass die traditionelle Erstzuständigkeit der privaten – d.h. faktisch überwiegend der konfessionellen – Anbieter von Jugendhilfemaßnahmen nicht in Frage gestellt wurde (§1). Eine Regelung, die sich durchaus als Reformbremse erweisen sollte. Außerdem wurden mittels eines besonderen Einführungsgesetzes (1924) einzelne Leistungen des Gesetzes aus dem Katalog der obligatorischen Leistungen wieder herausgenommen. Dennoch überwogen die fortschrittlichen Elemente, wozu nicht zuletzt die Orientierung aller Maßnahmen am Gedanken der Erziehung zählt. Schon im allerersten Paragraphen des Gesetzes kommt dies leitmotivisch zum Ausdruck. Und zwar in Gestalt jener berühmten Formel: „Jedes

44 Auf diesen beiden Feldern blieb die Gesetzgebungskompetenz des Reiches allerdings ungenutzt.

45 Das RJWG ist abgedruckt in: Kinder- und Jugendfürsorge. Einführung in die Aufgaben der neueren Gesetze. Mit dem Wortlaut des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes, des Jugendgerichtsgesetzes und den wichtigsten Landesgesetzen, v. Prof. Dr. C. J. Klumker, Langensalza 1923, S.53-73.

46 Zu beachten ist, dass der konfessionellen Wohlfahrtspflege mit der am 13.12.1919 gegründeten Arbeiterwohlfahrt auch auf dem Feld der freien Wohlfahrtsarbeit ein ernstzunehmender Konkurrent erwachsen war.

42 Zit. n. H. Malmede, Jugendkriminalität und Zwangserziehung im deutschen Kaiserreich bis 1914. Ein Beitrag zur Historischen Jugendforschung, Baltmannsweiler 2002, S.119.

43 Andere Landesgesetze, z.B. das württembergische, hießen aber weiterhin „Zwangserziehungsgesetz“!

deutsche Kind hat ein Recht auf Erziehung zur leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit.“ Auch an anderen Stellen war immer wieder von Erziehung die Rede. So z.B. in §49, der die Behörden verpflichtete, allen bedürftigen Minderjährigen den „notwendigen Lebensbedarf einschließlich der Erziehung“ zukommen zu lassen.

Institutionelles Herzstück des Gesetzes war das nunmehr flächendeckend einzurichtende Jugendamt (§§3-18)⁴⁷, das als kommunale Behörde etabliert wurde und alle Jugendangelegenheiten, soweit diese nicht die Schule oder die Justizorgane betrafen, übernehmen sollte. In die Zuständigkeit des Jugendamtes fiel deshalb neben der Jugendfürsorge auch die Jugendpflege⁴⁸, wobei das Jugendamt verpflichtet worden war, die praktische Jugendpflege-Arbeit den Jugendpflege-Vereinen sowie den Bünden der Jugendbewegung zu überlassen (§§6, 9, 11, 13). Den Jugendämtern blieb die Finanzierung der einschlägigen Aktivitäten, die logistische Unterstützung, Beratung und allenfalls eine lockere Überwachung. Alle Jugendamtsaufgaben sollten nur noch von pädagogisch ausgebildeten Kräften wahrgenommen werden (§9). Der mit dem preußischen Jugendpflegeerlass von 1911 eingeschlagene Weg der Professionalisierung fand hier seine konsequente Fortsetzung. Kritiker bemängelten, dass es nicht gelungen sei, dem Jugendamt auch die Zuständigkeit für die Gesundheit der Heranwachsenden zu übertragen. Hier machte sich der Aufbau einer eigenständigen Gesundheitsverwaltung (Gesundheitsamt) störend bemerkbar. Auch wurde das Jugendamt vielerorts nicht als eigenständige Behörde, sondern als Abteilung des Wohlfahrtsamtes geführt.

Das *Reichsjugendgerichtsgesetz* (RJGG) wurde am 16.2.1923 verabschiedet.⁴⁹ Es bezog sich

auf die straffällig gewordenen 14- bis 18-Jährigen. Die zu diesem Zeitpunkt (s.o. Kap. 3) längst übliche Praxis, wonach das (Jugend-)Gericht zu entscheiden hatte, ob eine Gefängnisstrafe oder doch Erziehungsmaßnahmen geboten waren, hatte auch ins RJGG Eingang gefunden (§5). Erstmals waren diese Erziehungsmaßnahmen fein differenziert und in vielfach gestufter Form in einem bedeutenden Gesetz niedergelegt. Wenn Erziehungsmaßnahmen angeordnet wurden, konnten sie von der einfachen Verwarnung über die schon im RJWG (§§56ff.) erwähnte so genannte Schutzaufsicht bis hin zur Einweisung in eine Fürsorgeerziehungsanstalt reichen (§7). Ließ sich eine Gefängnisstrafe nicht vermeiden, war diese im Jugendgefängnis zu vollziehen und so auszugestalten, dass während des Gefängnisaufenthalts der Erziehungsgedanke im Vordergrund stand (§16). Außerdem bestätigte das RJGG die schon im RJWG unter den Aufgaben des Jugendamtes genannte Jugendgerichtshilfe als pädagogische Hilfemaßnahme. Jugendgerichtshilfe sollte dann erfolgen, wenn das Gericht zwar eine Gefängnisstrafe verhängt, auf deren Vollstreckung aber verzichtet hatte, um die positive Entwicklung des Jugendlichen durch den Freiheitsentzug nicht zu gefährden (§10). Jugendgerichtshelfer konnten nach §7 (ergänzend §51) auch die Schutzaufsicht wahrnehmen. Generell hatte das Gericht, bevor es entschied, stets das Jugendamt zu hören, und ebenso mit diesem, falls es zu solchen kam, die genauere Bestimmung der Erziehungsmaßregeln zu klären. Dass das RJWG-Einführungsgesetz von 1924 die Jugendgerichtshilfe zu einer freiwilligen Maßnahme erklärte hatte, dürfte ihre Anwendung in der Praxis allerdings vielfach behindert haben, war es den Jugendämtern so doch ein leichtes, sich unter Verweis auf das Gesetz dieser Hilfeleistung zu verweigern. Andererseits hat gerade dieser Umstand bewirkt, dass anstelle behördlicher Maßnahmen im Interesse der betroffenen Jugendlichen auf informellem Wege interessante und unkonventionelle Lösungen gefunden werden konnten.

Wie schon im Falle des preußischen Fürsorgeerziehungsgesetzes von 1900 ist auch das RJGG vielen Reformern nicht weit genug gegangen. Sie hätten es gerne gesehen, hätte sich das Jugendstrafrecht ganz vom Strafgedanken

47 Vgl. U. Uhlendorff, *Geschichte des Jugendamtes. Entwicklungslinien der öffentlichen Jugendhilfe 1871-1929*, Weinheim/Basel 2003. Einzelne größere Städte im Reich verfügten schon seit der Jahrhundertwende über eigene Jugendämter.

48 Durch das HJ-Gesetz von 1936, das ein reines Jugendpflegegesetz gewesen ist, ist dieser Zusammenhang der Jugendhilfe wieder aufgelöst worden.

49 Das RJGG ist abgedruckt und kommentiert in: *Kinder- und Jugendfürsorge. Einführung in die Aufgaben der neueren Gesetze*, a.a.O. (Anm. 45), S.73-84.

verabschiedet und wäre der Jugendrichter – auch nach dem RJGG „noch an die Normen des Strafrechts gebunden“ – „zum reinen Erziehungsrichter“ geworden. So aber blieb dem Frankfurter Sozialpädagogikprofessor *Christian J. Klumker* (1868-1942) nur die Hoffnung, es werde baldmöglichst doch noch gelingen, „die strafrechtliche Behandlung Jugendlicher zu beseitigen“.⁵⁰ Immerhin gab es auch andere Stimmen, solche, die schon im Jahr nach seiner Verabschiedung bestätigten, „der Geist des neuen Gesetzes“ zeige sich in der zunehmenden „Ersetzung oder Ergänzung der Strafe durch Maßnahmen erzieherischer Natur“.⁵¹

Wie auch immer: Mit dem RJWG und dem eng damit verzahnten RJGG war das Handlungsfeld der Jugendhilfe – jedenfalls von der gesetzgeberischen Seite her – unter Fortbestehen einiger Reste kustodialen Denkens nunmehr ganz auf den Gedanken der Hilfe und der Erziehung junger Menschen gegründet. Damit war der Hintergrund bereitet, vor dem sich die „Sozialpädagogische Bewegung“ der 1920er Jahre entfalten konnte.

5. Die „Sozialpädagogische Bewegung“

a. Vorbemerkung

Diese „Sozialpädagogische Bewegung“ ist der eigentliche Ort der Reformpädagogik auf dem Feld der Jugendhilfe gewesen. Genauer gesagt zielt der Begriff „Sozialpädagogische Bewegung“ auf eine bis heute viel diskutierte und immer wieder zumindest eklektizistisch nachgeahmte, dabei jedoch begrenzte Zahl von Reforminitiativen auf dem Feld der Anstaltserziehung, des Jugendstrafvollzugs und der Jugendpflege, eben auf jenem Handlungsfeld, dessen institutioneller Rahmen durch das RJWG sowie das RJGG abgesteckt war. „Reformpädagogik“ in der Jugendhilfe, das war ein Ensemble ambitionierter Versuche, eine neue Haltung den Klienten gegenüber einzunehmen und im Handeln an und mit ihnen neue Formen der Erziehung zur Gel-

tung zu bringen. Dabei ging es im Kern stets um Erziehung zur Gemeinschaft durch Gemeinschaft, so wie dies bereits im sozialpädagogischen Diskurs des 19. Jahrhunderts programmatisch formuliert worden ist. Es überrascht daher nicht, dass die im Folgenden zu nennenden Initiativen ihre Wegbereiter hatten.

b. Wegbereiter

Schon um die Jahrhundertwende finden sich ambitionierte Versuche, die Fürsorgeerziehung zu pädagogisieren. Es sind einzelne Reformheime gewesen, in denen manches von dem, was später in den 1920er Jahren zu einem Kennzeichen der „Sozialpädagogische Bewegung“ werden sollte, bereits erfolgreich praktiziert worden ist.⁵²

Immer wieder an hervorgehobener Stelle genannt werden in diesem Zusammenhang die Sophienhöhe bei Jena und ihr Begründer, *Johannes Trüper* (1855-1921). Trüper war nach mehrjähriger Tätigkeit als Volksschullehrer und einem naturwissenschaftlichen Studium zunächst Mitarbeiter des in Jena lehrenden Herbartianers *Wilhelm Rein* (1847-1929) gewesen. 1890 hatte er ein „Heim für entwicklungsgeschädigte und -gestörte Kinder“, die „Sophienhöhe“, gegründet, eine heil- und sonderpädagogische Einrichtung, in die Trüper nicht nur Wicherns Familienprinzip, sondern nach und nach auch zahlreiche reformpädagogische Ideen übernahm, etwa Berthold Ottos Gesamtunterricht, später auch Maria Montessoris Sinnesmaterialien u.Ä.m.⁵³ Manches Spezifikum der kurz darauf

52 Vgl. dazu B. Kossatz, *Besserungshäuser*, in: A. Schreiber (Hg.), *Das Buch vom Kinde*. Ein Sammelwerk für die wichtigsten Fragen der Kindheit, Bd. 2, Leipzig/Berlin 1907, S.139-145.

53 Vgl. dazu H. Trüper/J. Trüper, *Ursprünge der Heilpädagogik in Deutschland*. Johannes Trüper – Leben und Werk, Stuttgart 1978; A. Schotte, *Heilpädagogik als Sozialpädagogik*. Johannes Trüper und die Sophienhöhe bei Jena, Jena 2010 (dort auch ein Überblick über die Forschungsliteratur zu Trüper und der Sophienhöhe); eine Quelle: J. Trüper, *Trüpers Erziehungsheim und Jugendsanatorium auf der Sophienhöhe bei Jena, Langensalza 1912*¹¹ (mit reichhaltigem Bildmaterial!). Eine jugendfürsorgerische Einrichtung war die Sophienhöhe deshalb nicht, weil sie sich nicht an die Kinder der Unterschicht, sondern an wohlhabende Eltern wandte.

50 Ebd., S.33.

51 Öffentliche Jugendhilfe in Hamburg, hg. v. Landesjugendamt Hamburg, Hamburg 1925, S.30.

gegründeten Landerziehungsheime, wie z.B. der tägliche Frühsport, die ausgedehnten Wanderungen usw., fanden sich auch in der „Sophienhöhe“. Möglicherweise hat sich Paul Geheeb, der 1893/94 in der Sophienhöhe mitgearbeitet hat, entsprechend inspirieren lassen. Oder auch Hermann Lietz, der – wie ebenso andere Lehrkräfte der Universitätsübungsschule Wilhelm Reins – ein mehrmonatiges Praktikum auf der Sophienhöhe absolviert hat. Daneben tat sich Trüper bei der Gründung der Zeitschrift „Die Kinderfehler. Zeitschrift für Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie“ (1896) und als Organisator großer Kongresse zur Kinder- und Jugendforschung hervor.⁵⁴

Zu verweisen ist auch auf das Fürsorgeheim „Am Urban“ in Berlin, dessen Leiter, *Louis Plaß* (1864-1921), ebenfalls versucht hat, „moderne sozialpädagogische Ideen ... nutzbar zu machen“⁵⁵. Plaß hat in dem von ihm seit 1901 geleiteten Heim für Jungen und Mädchen in Zehlendorf bei Berlin Ideen umzusetzen versucht, wie sie in der „Reformpädagogischen Bewegung“ virulent waren. So hat er z.B. mit ausdrücklichem Bezug auf Georg Kerschensteiner arbeitsunterrichtliche Prinzipien realisiert, die „Schulgemeinde“ eingeführt und im Sinne der Lebensreformbewegung tägliche kalte Fußbäder angeordnet, die Bewegung im Freien gefördert, die Zöglinge Reformkleidung tragen lassen u.Ä.m. Plaß' Ausführungen zur musischen Erziehung machen ihn als Anhänger der Kunsterziehungsbewegung kenntlich. Als Besonderheit darf gelten, dass den Jugendlichen des Fürsorgeheims „Am Urban“ wenn irgend

möglich eine Berufsausbildung zuteil wurde und sie, sofern sie dies wünschten, auch nach ihrer Entlassung weiter begleitet und betreut wurden. Beide Einrichtungen, Trüpers Sophienhöhe wie auch diejenige Plaß', wandten sich scharf gegen die konfessionellen Rettungshäuser, die von ihnen als verknöcherte und unzeitgemäße Einrichtungen abgelehnt wurden.

Sodann ist an die Landerziehungsheime zu erinnern. Schon im pädagogischen Diskurs, wie er sich vor dem Ersten Weltkrieg entwickelt hat, galten die Landerziehungsheime als genuine Sozialpädagogik (s.o. Kap. 2), eine Einschätzung, die von den Landerziehungsheimen durchaus geteilt wurde. So hat zum Beispiel Hermann Lietz bei der Gründung seines ersten Landerziehungsheimes mit den Erfahrungen argumentiert, die er selbst als Heranwachsender fern seiner Familie und allein auf sich gestellt in den schwierigen Jahren der Pubertät haben machen müssen.⁵⁶ Jedenfalls waren die Landerziehungsheime von Anfang an auf eine familienersetzende und damit sozialpädagogische Funktion hin ausgelegt. Eine der Lietzschen Einrichtungen ist sogar mit ausdrücklicher Fokussierung auf kinder- und jugendfürsorgerische Aufgaben gegründet worden: das 1914 zunächst als Heim für Kriegswaisen eröffnete Landerziehungsheim Veckenstedt am Harz. Während die Klientel der Landerziehungsheime üblicherweise dem wohlhabenden Bürgertum entstammte und also nicht soziale Not, sondern überlastete und desinteressierte Eltern für steten Nachschub an Kindern und Jugendlichen dort sorgten, nahm unter dem Leiterehepaar *Maria Zollmann* (1888-1965) und *Theo Zollmann* (1885-1858) das „Landwaisenheim“ Veckenstedt ausschließlich sozial gefährdete Kinder und Jugendliche aus problematischen Familienverhältnissen auf und kooperierte zu diesem Zweck eng mit den Wohlfahrts- und Jugendämtern.⁵⁷

54 Ab 1899 nur noch „Zeitschrift für Kinderforschung“. Vgl. dazu I. Schönberger, Theorieentwicklung der Fürsorge. Die Entstehung und Entwicklung der Fürsorgetheorien im Deutschen Kaiserreich zwischen 1896 und 1918 am Beispiel der „Zeitschrift für Kinderforschung“, in: F.-M. Konrad (Hg.), Sozialpädagogik im Wandel. Historische Skizzen, Münster u.a. 2007, S.69-80.

55 L. Plaß, Praktische Erziehungsarbeit im Fürsorgeheim „Am Urban“. Ein Beitrag zur sozialen Erziehungsreform, Berlin 1910, S.1. In der Literatur werden auch noch andere, allerdings weniger gut beschriebene Heime genannt, z.B. die katholische Erziehungsanstalt St. Joseph vor der Höhe in Bonn, ein Waisenhaus in Hamburg usw.

56 H. Lietz, Von Leben und Arbeit eines deutschen Erziehers: Lebenserinnerungen, Veckenstadt am Harz 1921², S.39. Lietz hatte schon früh sein Elternhaus auf Rügen verlassen müssen, um in Greifswald und Stralsund das Gymnasium zu besuchen. Dort lebte er als Pensionsgast bei Wirtsleuten.

57 Vgl. H. Lietz, Ein erstes deutsches Kriegswaisenheim auf dem Lande. Das Land-Waisenheim a. d. Ilse b. Veckenstedt a. Harz, Veckenstedt 1918;

Aber auch in der Jugendpflege gab es erste Reformversuche: In diesem Zusammenhang ist die aus den USA (Hull House in Chicago) und England (Toynbee-Hall in London) nach Deutschland herüber gekommene Settlementbewegung zu nennen, die zum frühen Vorbild für alle späteren Initiativen geworden ist.⁵⁸ Durch die Einrichtung von Settlements in den Arbeiterwohnbezirken – in Deutschland von so genannten „Volksheimen“ oder „Nachbarschaftssiedlungen“ – sollte zwar zuerst den Erwachsenen ein Angebot der Freizeitgestaltung und der Weiterbildung gemacht werden. Insofern verstanden sich die Volksheime ursprünglich als Beitrag zur Erwachsenenbildung. Weil jedoch überall schnell auch die Jugendlichen einbezogen wurden, entsprach die Volksheimarbeit engagierter Freiwilliger aus dem Bildungsbürgertum, die aus christlicher oder allgemein sozialetischer Verantwortung tätig wurden, durchaus dem, was man sich unter einer – ihrer konfessionellen und militaristischen Verzerrungen entkleideten – Jugendpflege vorstellen kann. Durch Vortragsveranstaltungen, Wanderungen, sportliche und musische Aktivitäten sollten die jungen Angehörigen des Proletariats mit bürgerlicher Kultur und bürgerlichen Werten vertraut gemacht werden. Noch heute bekannt und in der Literatur vielfach beschrieben worden sind der 1901 auf Anregung des Pastors *Walther Classen* (1874-1954) in Hamburg gegründete Verein Volksheim e.V.⁵⁹, sowie ab 1911 in Berlin die Soziale Arbeitsgemeinschaft Berlin-Ost (SAG) des Theologen *Friedrich Siegmund-Schultze* (1885-1969).⁶⁰

Das Beispiel des Auslands hat übrigens nicht nur im Falle der Settlementbewegung gewirkt. Auch in den Reformdebatten, wie sie im Jugendstrafwesen geführt wurden, lassen sich derartige Beeinflussungsprozesse ausmachen. 1899 waren in Chicago der erste Juvenile Court und in der Folge im ganzen Land Jugendgefängnisse eingerichtet worden. Die hierbei gemachten Erfahrungen wurden auch in Deutschland stark beachtet, wie sich an einer Fülle von Zeitschriftenbeiträgen ablesen lässt. Insbesondere dem „self government“ im Jugendstrafvollzug wurde große Aufmerksamkeit geschenkt.⁶¹

Alles in allem lässt sich also konstatieren: Die Grundlagen einer reformpädagogisch inspirierten Sozialpädagogik waren gelegt, als kurz vor Ende des Ersten Weltkrieges und in den 1920er Jahren die folgenden Reformprotagonisten mit ihren Initiativen auf den Plan traten.

c. Reformpädagogische Initiativen der „Sozialpädagogischen Bewegung“

Beginnend mit den Einrichtungen der *Fürsorgezucht* ist hier zuerst der chronologisch frühe Versuch *Karl Wilkers* (1885-1980) zu nennen. Wilker, der in Jena zuerst ein Oberlehrerstudium abgeschlossen, 1908 bei Wilhelm Rein promoviert und dann noch ein Medizinstudium absolviert hatte, kam aus dem Wandervogel und stand den Freideutschen Studenten nahe, pflegte aber auch enge Kontakte zur Abstinenzler-Bewegung, zur SAG sowie zu *Martin Buber* (1878-1965) und wurde später Mitglied der Quäker. Von 1911 bis 1914 arbeitete er als

H. Feidel-Mertz/J. P. Krause, Der andere Hermann Lietz. Theo Zollmann und das Landwaisenheim Veckenstedt, Frankfurt/M. 1990.

58 Vgl. W. Picht, Toynbee Hall und die englische Settlement-Bewegung. Ein Beitrag zur Geschichte der sozialen Bewegung in England, Tübingen 1913; zur deutschen Volksheimbewegung vgl. A. Westerkamp, Geschichte der Settlementbewegung in Deutschland, in: Soziale Arbeitsgemeinschaft Berlin-Ost, Nachbarschaftssiedlung in der Großstadt. Grundsätzliches aus der Arbeit der Sozialen Arbeitsgemeinschaft Berlin-Ost, Berlin 1929, S.6-28.

59 Vgl. W. Classen, Großstadtheimat, Hamburg 1915; G. Günther, Das Hamburger Volksheim 1901-1922. Die Geschichte einer sozialen Idee, Berlin 1924.

60 Die SAG hat ab 1914 unter Leitung Siegmund-Schultzes eine eigene Zeitschrift herausgegeben:

Nachrichten aus der Sozialen Arbeitsgemeinschaft (ab 1918: Neue Nachbarschaft. Akademisch-Soziale Monatsschrift); dort viele Beiträge zur Settlement-Idee. Eine Würdigung Siegmund-Schultzes aus unterschiedlichsten disziplinären Blickwinkeln: H.-E. Tenorth u.a. (Hg.), Friedrich Siegmund-Schultze (1885-1969). Ein Leben für Kirche, Wissenschaft und soziale Arbeit, Stuttgart 2007.

61 Vgl. F.-M. Konrad, „Ob das amerikanische Beispiel nachgeahmt werden kann ...“, lässt sich noch nicht abschließend beurteilen.“ Die Bedeutung des Auslands in den sozialpädagogischen Reformdebatten in Deutschland 1900 bis 1933. Eine quantitativ-qualitative Untersuchung, in: F. Hamburger (Hg.), Innovation durch Grenzüberschreitung, Bremen 2009², S.19-60.

Aushilfslehrer in der Sophienhöhe, dann, ab 1912, mit dem Leiter derselben, Trüper, als Co-Herausgeber der „Zeitschrift für Kinderforschung“. Im April 1917 wurde Wilker vom Kriegsdienst, der ihn nach Russland geführt hatte, freigestellt und mit der Leitung der „Fürsorge-Erziehungsanstalt für schulentlassene männliche Zöglinge der Stadt Berlin“ in Berlin-Lichtenberg betraut. Wilkers um kurze Beiträge seiner Mitarbeiter ergänzter Bericht über seine Reformarbeit im „Lindenhof“ gilt noch heute als eines der Schlüsseldokumente der „Sozialpädagogischen Bewegung“. Ausdrücklich nannte Wilker unter den Vorbildern, die ihn inspiriert hätten, nicht verwunderlich, Trüper, ebenso aber Plaß.⁶²

Das Heim, dem Wilker vorstand, war mit rund 300 Jungen an sich schon recht groß. Tatsächlich aber hielten sich pro Jahr bis zu 1.500 Jugendliche im Lindenhof auf, meist nur für kurze Zeit, um dann wieder an andere Anstalten weitergereicht zu werden. Die „Lichte“, wie das Heim vor seiner von Wilker betriebenen Umbenennung im Szenejargon auch genannt wurde, diente nämlich als so genanntes Beobachtungsheim. An den Jugendlichen psychologische und psychiatrische Studien zu treiben, um die Verteilungsprozesse auf die unterschiedlichsten Anstaltstypen zu optimieren, das war der ursprüngliche Auftrag Wilkers gewesen, den er allerdings recht schnell zu Gunsten der pädagogischen Arbeit in den Hintergrund treten ließ. In der angestrebten Weise pädagogisch zu arbeiten erwies sich allerdings nicht zuletzt deshalb als schwierig, weil Wilker auf die Zusammensetzung des Personals nur begrenzt Einfluss nehmen konnte. Die Schar der Mitstreiter, die Wilkers Ideen teilten,

blieb überschaubar und hat nie mehr als die Hälfte der Erzieherschaft ausgemacht.

Dennoch hat Wilker versucht, aus dem Heimalter Prägung ein solches werden zu lassen, das das Potential bot, den Zöglingen Lebensstätte und Raum zur Selbstentfaltung zu werden. Die äußeren Insignien der alten Anstaltserziehung wie die bewaffneten Wachen, die vergitterten Fenster, die Umzäunungen etc. verschwanden. Die Räume wurden renoviert und mit Bildern geschmückt.

Die Arbeit im Lindenhof war auf der Gewährung größtmöglicher Freiheit aufgebaut. Freiheit wurde den Zöglingen beispielsweise dadurch gegeben, dass Wilker alles Zwangsmäßige und förmlich Gebundene, wie Unterricht, Arbeit, Hausdienste, zeitlich so zu konzentrieren suchte, dass davon nicht der gesamte Tagesablauf bestimmt wurde. Vor allem die Arbeit als bislang dominantes Mittel, Zucht und Disziplin zu sichern, wurde in ihrer Bedeutung stark herabgemindert. Während Erziehung früher die Unterwerfung der Zöglinge unter ein strenges Zeitregiment bedeutete, sollten sich die Zöglinge jetzt in den Freiräumen, die eine umfänglicher gewordene Freizeit eröffnete, in nicht-entfremdeter Weise, d.h. unabhängig von fremdgesetzten Ansprüchen, entfalten und Beziehungen zu anderen Menschen, nicht zuletzt zu den Erziehern, aufbauen und pflegen können. Nicht mehr durch die Arbeit, sondern über selbstgewählte Aktivitäten sollte der Tageslauf seine Prägung erfahren.

Zugleich sollte sich die Anstalt nach außen öffnen. Die Eltern der Jungen hatten jederzeit das Besuchsrecht, ebenso wie alle anderen Zeitgenossen, die sich für das Heimleben interessierten. Umgekehrt unternahm Wilker mit seinen Jungen immer wieder Vorstöße nach draußen, etwa durch Ausflüge und Wanderungen oder in Gestalt gemeinsamer Besuche von Konzerten, Kunstausstellungen und Theateraufführungen. Den Kontakt mit der Außenwelt unterstützen sollte auch die Herausgabe einer von den Jugendlichen erstellten Zeitschrift, die „Lindenblätter“.

Nach seinem Ausscheiden aus dem Lindenhof hat Wilker knapp skizziert, wie er sich die Zukunft der Fürsorgeerziehung vorstellte und dabei ein recht utopisch anmutendes Projekt entworfen. In ökonomisch autarken Siedlungen, die auf dem Land zu errichten wären, sollten

62 K. Wilker, *Der Lindenhof. Werden und Wollen*, Heilbronn am Neckar 1921; zu Wilker vgl. H. Roche, *Theorie, Praxis und Bedeutung der Arbeit Karl Wilkers im Berliner Erziehungsheim „Lindenhof“*, Diss. Phil., Tübingen 1957; ders., *Theorie, Praxis und Bedeutung der Arbeit Karl Wilkers im Berliner Erziehungsheim „Lindenhof“*, in: *Erziehung und Leben. Vier Beiträge zur pädagogischen Bewegung des frühen 20. Jahrhunderts*. Mit einem Vorwort von Otto Friedrich Bollnow, Heidelberg 1960, S.37-69; Ch. Niemeyer, *Karl Wilker (1885-1980): der „gemachte“ Klassiker der Sozialpädagogik*, in: ders., *Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft*, Weinheim/München 1998, S.159-170.

künftig die Fürsorgezöglinge zusammenleben.⁶³ Vergleichbare Modelle, wie sie in den USA realisiert worden waren (z.B. George Junior Republic), soll Wilker zu diesem Zeitpunkt nicht gekannt haben, so dass dieser Vorschlag als seine Eigenschöpfung gelten darf.

So wie von Trüper und Plaß Einflüsse auf Wilker gewirkt haben, hat Wilker seinerseits anregend gewirkt. Einige seiner Mitarbeiter sind später an anderer Stelle als Reformer aufgefallen. Etwa *Egon Behnke* (1892-1945) als Leiter des Lehrlingsheimes Mossestift in Berlin-Willmersdorf, *Walter Herrmann* (1896-1972), der zusammen mit *Curt Bondy* (1894-1972) im November 1921 in einer Jugendlichengruppe des Hamburger Gefängnisses Hahnöfersand seine Arbeit aufgenommen und einen eigenen Beitrag zur Reform des *Jugendstrafvollzugs* zu leisten versucht hat. Als theoretischer Ertrag sind aus diesem Wirken eine bei dem Hamburger Jugendkriminologen *Moritz Liepmann* (1869-1928) angefertigte Dissertation Herrmanns sowie – ebenfalls von Liepmann gefördert – eine Habilitationsschrift von Bondy hervorgegangen. Bondy wurde aufgrund seiner Schrift an der Universität Hamburg die *Venia Legendi* für Sozialpsychologie und Sozialpädagogik verliehen.⁶⁴

Von Martin Buber vermittelt, gab es auch zwischen Wilker und *Siegfried Bernfeld* (1892-1953) eine Verbindung. Bernfeld und Wilker sind sich mehrfach begegnet, und Bernfeld hat sich von Wilker Anregungen für seine eigene Arbeit geholt. Bernfeld war nämlich im Sommer 1919 mit der Leitung eines Heimes für ostjüdische Kriegswaisen betraut worden, das in einem ehemaligen Militärlager im XIII. Wiener Bezirk, in Baumgarten, untergebracht war. Hinter Bernfeld lagen zu diesem Zeitpunkt Jahre des Engagements für den Zionismus und die

zionistische Jugendbewegung⁶⁵. Hervorgegangen aus der Wiener Mittelschüler-Bewegung und nach einem Universitätsstudium in Wien und Freiburg im Breisgau, wo er das Sommersemester 1914 gemeinsam mit Walter Benjamin verbracht hatte, hatte sich Bernfeld anschließend im Zionistischen Zentralrat für Nieder- bzw. Deutschösterreich betätigt, war als Herausgeber zweier Zeitschriften der jüdischen Jugendbewegung („Jerubbaal“, „Blätter für die Jüdische Jugendbewegung“) aufgetreten und hatte gemeinsam mit Martin Buber im Oktober 1918 den Jüdischen Jugendtag in Wien organisiert. Konfrontiert mit dem Elend der ostjüdischen Kriegswaisen konstatierte Bernfeld nun den völligen „Bankrott der Jugendfürsorge, besonders der jüdischen“⁶⁶. Darauf wollte er nun reagieren, und zwar mit einem eigenen Hilfe-Konzept, einem Konzept, das mit allen Konventionen brach und seine zionistische Stoßrichtung nicht verleugnete: „Nicht als Einzelne haben wir Almosen zu spenden, als Nation haben wir zu leisten, Steuer für unsere Jugend, Tribut für das Judentum der Zukunft. Ihm dürfen diese Menschen nicht verloren gehen“⁶⁷.

Im September 1919 machte sich Bernfeld in Baumgarten, wo er fünf Holzhäuser innerhalb einer größeren Barackensiedlung zugewiesen bekommen hatte, an seinen „ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung“, wie es im Untertitel seines später publizierten Baumgarten-Buches⁶⁸ hieß. Exemplarisch wollte Bernfeld dort Wirklichkeit werden lassen, was er zuvor in einem Essay programmatisch und doch schon recht

63 Vgl. K. Wilker, Fürsorgeerziehung als Lebensschulung. Ein Aufruf zur Tat (Die Lebensschule. Schriftenfolge des Bundes entschiedener Schulreformer, H.3), Berlin 1921, S.26-32.

64 Vgl. W. Herrmann, Das Hamburgische Jugendgefängnis Hahnöfersand. Ein Bericht über Erziehungsarbeit im Strafvollzug, Mannheim u.a. 1923 (1926²); C. Bondy, Pädagogische Probleme im Jugendstrafvollzug, Mannheim u.a. 1925.

65 Vgl. Ph. Utley, Siegfried Bernfeld's Jewish Order of Youth, 1914-1922, in: Leo Baeck Institute-Yearbook 24(1979)1, pp.349-368.

66 S. Bernfeld, Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit Neuer Erziehung, Berlin 1921, S.13.

67 S. Bernfeld, Die Kriegswaisen, in: Der Jude 1(1916/17), S.271.

68 Bernfeld, Kinderheim Baumgarten, a.a.O. (Anm. 66); eine Kurzfassung: ders., Aus einem jüdischen Kinderheim, in: Der Jude 5(1920/21), S.309-317; zu Baumgarten z.B. A. Koch, Siegfried Bernfelds Kinderheim Baumgarten. Voraussetzungen jüdischer Erziehung um 1920, Diss. phil., Hamburg 1974; D. Barth, Kinderheim Baumgarten. Siegfried Bernfelds „Versuch mit neuer Erziehung“ aus psychoanalytischer und soziologischer Sicht, Gießen 2010.

konkret entworfen hatte⁶⁹: eine „freie jüdische Schulsiedlung“, die Utopie einer jüdischen Erziehung auf kollektiver Grundlage und nach modernen pädagogischen Grundsätzen. Wobei für Letzteres neben Wynekens Jugendkulturkonzept vor allem die Psychoanalyse stand. Bernfeld war seit 1913 Mitglied der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung.

Die Umstände waren allerdings wenig günstig. Es gab nie genug Geld, was u.a. die Einrichtung eines Lehrbetriebs zur handwerklichen Ausbildung der Jugendlichen sowie die geplanten Produktionsstätten vereitelte. Hinzu kamen grundlegende Meinungsverschiedenheiten mit dem bürgerlichen Finanzier des Heimes, einer jüdisch-amerikanischen Wohltätigkeitsorganisation, die in den Bahnen der klassischen Privatwohlthätigkeit dachte und nicht nur Bernfelds linkszionistische Ambitionen beargwöhnte, sondern mehr noch dessen revolutionäre Sozialpädagogik. Auch haben nicht alle Mitarbeiter/innen, die in Baumgarten eingesetzt waren, Bernfelds Ansichten geteilt. Vielfach waren Bernfeld und seine Mitstreiter isoliert. Hinzu kam der Umstand, dass auf Wunsch des Trägers die Hausdienste, wie Kochen, Putzen, Waschen etc., von christlichem Personal, nicht aber von den Erzieher/innen selbst erledigt wurden, wie es Bernfeld eigentlich gewünscht hatte, weil er die in der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft tief eingewurzelte Trennung in Produktions- und Reproduktionsarbeit auf eine für die Kinder anschauliche Weise aufheben wollte. Diese rund 250 Jungen und Mädchen wiederum, die Bernfeld aus verschiedenen Heimen bunt zusammengewürfelt oder direkt von der Straße gekommen in Baumgarten antraf, litten in unterschiedlichsten Graden an Verwahrlosung. Jedenfalls verkörperten sie jenen Typus kommunikationsfähiger und sozial eingeordneter Individuen, wie ihn Bernfeld aus der Jugendbewegung kannte und mit dem sich vermutlich problemlos ein sozialistisches Palästina hätte aufbauen lassen, entschieden nicht. Die Fähigkeit zur geordneten Zusammenarbeit und zur Unterordnung unter gemeinsame Ziele galt es allererst herzustellen. Das besondere Kenn-

zeichen Baumgartens sind deshalb die institutionellen Maßnahmen, die Bernfeld ergriffen hat, um die Dissozialität der Kinder zu bekämpfen, sie zu lehren, sich selbst zu beherrschen und das eigene Wollen in soziale Strebungen umzuwandeln: der Knabenbund, die Histadruth Haschotrim (Wächterorganisation), der Schülerausschuss, das Schülergericht, die Schulgemeinde.

Zeitlich gesehen noch vor Bernfeld und gar nicht weit von Baumgarten entfernt, im Umland von Wien, war auch *August Aichhorn* (1878-1949) tätig geworden. Im Dezember 1918 hatte Aichhorn in einem aufgelassenen Barackenlager im niederösterreichischen Oberhollabrunn eine Fürsorgeerziehungsanstalt für Mädchen und Jungen gegründet.⁷⁰ Mit Bernfeld verbanden Aichhorn, der zunächst Volksschullehrer, seit 1908 dann Leiter des Vereins „Wiener Knabenhorte“ gewesen war, das Interesse an der Psychoanalyse und die guten Kontakte zu Sigmund Freud.

Volksschullehrer war – wie Aichhorn – auch *August Verleger* (1883-1951), als ihm 1919 die Leitung der „Jugendherberge“ des Erziehungsvereins Frankfurt am Main übertragen wurde.⁷¹ 1921 zog die „Jugendherberge“ in die so genannte „Perlenfabrik“, eine ehemalige Krankenanstalt, und nannte sich, „um eine störende Verwechslung mit den Jugendherbergen für Wandervögel zu vermeiden“⁷², von da an „Westendheim“. Insofern als es sich bei den in der „Jugendherberge“ bzw. im Westendheim Untergekommenen um junge Leute handelte, die auf der Suche nach Arbeit und Beschäfti-

70 Herausragende Quelle zu den Oberhollabrunner Erfahrungen ist Aichhorns Bericht, den er 1925 in Form von zehn Vorträgen, die zugleich als eine Einführung in die Grundlagen der psychoanalytischen Fürsorgeerziehung gedacht waren, vorgelegt hat. Diese Sammlung von Vorträgen galt schon in der Zeit selbst und gilt bis heute als ein Schlüsselwerk der psychoanalytischen Fürsorgeerziehung und allgemein der Reformpädagogik in der Sozialpädagogik (A. Aichhorn, Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. 10 Vorträge zur ersten Einführung. Mit einem Geleitwort von Prof. Dr. S. Freud, Leipzig u.a. 1925).

71 Für Hilfe und Hinweise zu A. Verleger danke ich Prof. Dr. Ulrich Stascheit, Frankfurt/M.

72 Unsere Arbeit im Westendheim – Jugendherberge des Erziehungsvereins Frankfurt a.M. e.V. 1916-1924, Frankfurt/M. 1924, S.2.

69 S. Bernfeld, *Das jüdische Volk und seine Jugend*, Wien/Berlin 1919.

gung von auswärts in die Großstadt gezogen waren, kann man im Westenheim eine klassische Maßnahme der Jugendpflege sehen. blieb die Arbeits- und Wohnungssuche erfolglos, diente das Westenheim als letzte Zufluchtsstätte. In den 1920er Jahren jedoch wurde eine zweite Klientel immer bedeutsamer, die vom Jugendamt überstellten und der Fürsorgeerziehung überantworteten Jugendlichen, für die Verleger ein engagiertes pädagogisches Programm entwarf und durchführte.

In welchem hohem Maße (Volksschul-)Lehrer in der Jugendfürsorge leitend tätig gewesen sind, zeigt sich auch an *Wilhelm Osbahr* (1878-1948). Auch Osbahr hatte zunächst eine Ausbildung zum Volksschullehrer absolviert, bevor er 1918 in die Soziale Arbeit gewechselt war, 1921 die Leitung des Lübecker Erziehungsheimes Wakenitzhof übernommen hatte und 1926 die des so genannten Landeserziehungsheims Schloss Heiligenstedten bei Itzehoe.⁷³ Beide Heime waren staatliche Einrichtungen. Den auf dem Wakenitzhof begonnenen Reformweg setzte Osbahr in Heiligenstedten konsequent fort.

So weit nur einige herausragende Beispiele aus dem Bereich der Fürsorgeerziehung bzw. des Jugendstrafvollzugs. Wie groß dort die Bandbreite im Blick auf die betreute Klientel, die Organisationsformen und nicht zuletzt auch die Trägerschaft war, zeigt der Fall des Barkenhoff⁷⁴, eine von dem Maler *Heinrich Vogeler* (1872-1942) im Sommer 1919 in der Künstlerkolonie Worpswede gegründete Landkommune. Obgleich sich die radikale Linke schwer tat mit der Sozialen Arbeit, die sie als Notfall-einsatz am Kranken- und ausbeuterischen kapitalistischen System brandmarkte, entschloss sich die Rote Hilfe Deutschland (RHD)⁷⁵ 1923 die dem Bar-

kenhoff angeschlossene Kinderbetreuungseinrichtung in ihre Trägerschaft zu übernehmen. Die von der RHD vermittelten Kinder blieben allerdings jeweils nur einige Wochen oder Monate auf dem Barkenhoff, so dass das Heim mehr den Charakter eines Ferienheimes als den einer klassischen Fürsorgeeinrichtung trug. Zudem handelte es sich meist um ganz normale, allenfalls erholungsbedürftige oder aufgrund ihrer Familiensituation gefährdete Kinder (Vater tot oder in Haft), nicht um die übliche, bei den Jugendämtern bereits aktenkundig gewordene Fürsorgeklientel. Alles Umstände, die den Barkenhoff auch als Jugendpflegeeinrichtung erscheinen lassen.

Auf dem weiten Feld der *Jugendpflegearbeit* hat auch nach dem Ersten Weltkrieg der Einfluss der Volksheimbewegung weiter gewirkt und insbesondere unter sozial engagierten Studentinnen und Studenten neue Anhänger gewonnen. Paul Natorp hat hier als unermüdlicher Vortragsredner katalysatorhaft gewirkt. Aus diesen intellektuellen Kreisen heraus kam es an verschiedenen Orten zu spektakulären Gründungen. So ist bereits 1916 auf Initiative des jungen jüdischen Arztes *Siegfried Lehmann* (1892-1958), der aus der Freideutschen Jugendbewegung kam und Bernfeld spätestens seit dem gemeinsamen an der Universität Freiburg im Breisgau verbrachten Sommersemester 1914 gut kannte, nach dem Vorbild amerikanischer jüdischer Settlements und der deutschen Volksheimbewegung das Jüdische Volksheim im Berliner Scheunenviertel am Alexanderplatz gegründet worden.⁷⁶ Auch das Beispiel der russischen

terbewegung zur Unterstützung politischer Kämpfer und deren Familien sowie Vorfelddorgansiation der KPD.

73 Die folgende Darstellung stützt sich auf den Bericht eines Freundes und Weggefährten Osbahrs aus der Hamburger Kunsterziehungsbewegung, des führenden Mitglieds des Hamburger Wandervogels und Vorstandsmitglieds des deutschen Zweigs der reformpädagogischen New Education Fellowship, Julius Gebhard (Das Landeserziehungsheim Schloss Heiligenstedten, Hamburg o.J. [1948]).

74 Vgl. S. Bresler u.a., *Der Barkenhoff. Kinderheim der Roten Hilfe 1923-1932. Eine Dokumentation zur Ausstellung Barkenhoff 1991*, Worpswede 1991.

75 1924 (maßgeblich von Wilhelm Pieck und Clara Zetkin) gegründete Selbsthilfeorganisation der Arbei-

76 Vgl. S. Lehnert [d. i. S. Lehmann], *Jüdische Volksarbeit*, in: *Der Jude* 1(1916/17), S.104-111; F.-M. Konrad, *Siegfried Lehmanns Idee und Verwirklichung einer Jüdischen Erziehung. Zur Erinnerung an ein Kapitel deutsch-jüdischer Sozialpädagogik*, in: *Neue Praxis* 29(1999), S.272-290; D. Oelschlägel, *Die jüdische Settlementbewegung und das jüdische Volksheim in Berlin*, in: *Rundbrief des Verbandes für sozial-kulturelle Arbeit* (2005), S.18-29. Einen Überblick über die internationale jüdische Settlementbewegung geben S. Haustein/A. Waller, *Jüdische Settlements in Europa. Ansätze einer transnationalen sozial-, geschlechter- und ideenhistorischen*

Narodniki(= „Volksfreunde“)Bewegung soll bedeutsam gewesen sein, eine angesichts der nahezu ausschließlich ostjüdischen Klientel des Jüdischen Volksheimes plausible Vermutung.

Wie allgemein die Settlements bot auch das Jüdische Volksheim Kindergarten und Jugendarbeit (in so genannten „Jugendkameradschaften“), Lehrlingsarbeit, Maßnahmen der Erwachsenenbildung, Kunst und Kultur, Arbeitsnachweis, Mütterberatung u.Ä.m. Sommers unterhielt man eine Ferienkolonie an der Ostsee. Als ein Spezifikum darf die Schreinerwerkstatt gelten, mit deren Hilfe man hoffte, den in Berlin zahlreich gestrandeten jungen ostjüdischen Ein- und Durchwanderern eine berufliche Perspektive jenseits von Kleinhandel und Schnorrertum verschaffen zu können. Sozialpädagogisch war das der Volksheimarbeit zugrunde liegende Konzept nicht zuletzt insofern, als es auf die indirekte Prägung durch Gemeinschaftserfahrung setzte. Um „keine schulmäßige“ Erziehung handele es sich, versicherte Lehmann, man wolle „nicht etwa durch lehrhafte Vorträge oder Unterrichtsstunden Moral vermitteln“, sondern „durch das freundschaftliche Miteinanderleben von Mensch zu Mensch“⁷⁷.

Das Jüdische Volksheim ist schnell zu einem Kristallisationspunkt jüdischer Jugendarbeit geworden und hat aufgrund des enormen publizistischen Echos, das es in der jüdischen Gemeinschaft hervorrief, eine Vorbildwirkung weit über Berlin hinaus und bis ins jüdische Osteuropa hinein entfaltet. Nicht nur sollen sich bis zu 250 Jungen und Mädchen jeden Tag im Volksheim aufgehalten haben, auch nahezu alle führenden jüdischen Intellektuellen jener Jahre, die sich in irgendeiner Weise mit dem etwas diffusen „Sozialismus“ der Volkshheimer identifizieren konnten – allen voran Martin Buber –, haben sich im Volksheim engagiert. Darüber hinaus ist das Jüdische Volksheim deshalb zu einer Fußnote der Literaturgeschichte geworden, weil Franz Kafka und dessen damalige Verlobte Felice Bauer dort eine Zeit lang aus und ein

gegangen sind. Während sich Kafka vom Zionismus wieder abgewandt hat, ist das Volksheim für viele andere unter den jungen jüdischen „Helfern“, wie die freiwilligen Mitarbeiter/innen genannt wurden, im Blick auf deren zionistische Orientierung und den Entschluss, nach Palästina auszuwandern, zur katalysatorhaft wirkenden Erfahrung geworden. Jüdische Volksheime hat es wohl auch in einigen wenigen anderen deutschen Städten gegeben, deren Geschichte allerdings bis heute gänzlich unerforscht ist.

Über einen teilweise jüdischen Hintergrund haben – zumindest am Anfang ihrer Existenz – auch die „Zugscharen“⁷⁸ verfügt, insofern sie nämlich 1919 aus dem „Wandervogel“ sowie aus der jüdischen Jugendbewegung „Die Kameraden“ heraus gegründet worden sind. Im Berlin der 1920er Jahre waren die „Zugscharen“ die wohl bedeutendste Bewegung einer offenen Kinder- und Jugendpflegearbeit.⁷⁹ Wie zahlreiche andere Wandervogelgruppen hatten auch die Mitglieder der „Zugscharen“ nach Kriegsende damit begonnen, in Privatwohnungen und auf öffentlichen Plätzen auf selbst initiierte Weise Spielnachmittage, Hausaufgabenhilfe u.Ä.m. für proletarische Kinder und Jugendliche zu organisieren und mit diesen „auf Fahrt“ zu gehen. Sommers wurden Ferienkolonien veranstaltet. Wöchentliche Heimabende ergänzten dieses Angebot, das im Kern ein solches der klassischen Jugendpflege war. Ein besonderes Kennzeichen der Zugscharen-Arbeit war der Einbezug der Eltern, zu denen man durch regelmäßige Hausbesuche Kontakt hielt.

78 Die Namenswahl erfolgte angeblich in Anlehnung an den Wandervogel. Der vollständige Name lautete: Die Zugscharen – Arbeitskreis für Jugendhilfe e.V.

79 Der autobiographische Bericht des Gründers der Zugscharen: F. G. Lennhoff, Sozialarbeit in der Zeitgeschichte: Die Zugscharen. Eine Jugendhilfe-Organisation 1919-1937, München/Basel 1983; ders., Der Arbeitskreis Zugscharen für Jugendselbsthilfe, seine Entwicklung und Arbeit, in: Das Junge Deutschland, hg. v. Reichsausschuss der deutschen Jugendverbände, 20(1926)7, S.212-217; als weitere gedruckte Quelle liegt eine zum zehnten Gründungsjubiläum der Zugscharen herausgegebene Festschrift vor: 1919-1929. Jugend hilft der Jugend. Ein Beitrag für den Gedanken der Sozialen Arbeit durch junge Menschen, Berlin 1929.

Forschung, in: Medaon. Magazin für jüdisches Leben in Forschung und Bildung (2009)4, <http://www.medaon.de/> (14.09.2012).

77 S. Lehmann, Erziehung zur sozialen Arbeit, in: Der jüdische Student. Zeitschrift des Kartells jüdischer Verbindungen 16(1919)3, S.66.

Mit der „Sozialpädagogischen Bewegung“ waren die Zugscharen über zahlreiche Persönlichkeiten allen voran der „Gilde Soziale Arbeit“ verbunden. Beziehungen bestanden aber nachweislich auch zu *Alfred Adler* (1870-1937) und dessen Schülern *Manès Sperber* (1905-1984) und *Fritz Künkel* (1889-1956) sowie zu August Aichhorn und zu *Carl Mennickes* (1887-1958) Seminar für Jugendwohlfahrt an der Hochschule für Politik. Auch *Walther Friedländer* (1891-1984), Curt Bondy und *Max Hodann* (1894-1946) werden im Zusammenhang mit den Zugscharen erwähnt.

Nicht zuletzt dem Geschick ihres (Mit-)Gründers, *Friedrich Georg Lennhoff* (1903-?), der es verstand, führende Repräsentanten aus Politik, Wirtschaft und Kultur als Unterstützer und Sympathisanten zu gewinnen, war es zu verdanken, dass Ende der 1920er Jahre in Berlin mehrere Kindergärten und Kinderhorte sowie – als innovativer Beitrag zu einer präventiven Jugendfürsorgearbeit – offene Tagesheime und Jugendwohngruppen in Trägerschaft der „Zugscharen“ existierten. Hinzu kam ein „Erwerbslosenheim“, das arbeitslosen Jugendlichen Gelegenheit bot, sich handwerklich zu betätigen und die Produkte zu verkaufen. Die Einrichtung eines Heims für ledige Mütter und mehrerer Krippen und Krabbelstuben folgte bis 1933.

Einen vergleichbaren und doch wieder ganz anderen Ansatz wählten die „Kinderfreunde“, eine nach längerer Vorgeschichte und unter Beteiligung unterschiedlichster sozialistischer Gruppierungen 1923 formell als Reichsarbeitsgemeinschaft der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD) mit regionalen und lokalen Untergliederungen gegründete Organisation.⁸⁰ Angehörige der proletarischen Jugendbewegung haben sich dort ehrenamtlich engagiert. Neben der in Gestalt von Spielnachmittagen, Wochen-

endfahrten u.Ä.m. vor Ort geübten Jugendpflegearbeit waren die großen Ferienlager mit bis zu 2.000 teilnehmenden erholungsbedürftigen proletarischen Kindern und Jugendlichen ein Markenzeichen der „Kinderfreunde“. Als charismatischer Vorsitzender der Kinderfreunde wirkte der Berliner Reichstagsabgeordnete und Bildungspolitiker *Kurt Löwenstein* (1885-1939), der die Kinderfreunde auch in theoretisch-programmatischer Hinsicht prägte und darüber zu einer der führenden sozialistischen Erzieherpersönlichkeiten der Weimarer Republik geworden ist.⁸¹ Eine Kinderfreundebewegung mit identischer Aufgabenstellung gab es (seit 1908) auch in Österreich. Entscheidenden Einfluss auf die österreichischen Kinderfreunde haben Reformpädagogen wie *Otto F. Kanitz* (1894-1940) und *Anton Tesarek* (1896-1977) ausgeübt.

Abschließend muss auf die „Gilde Soziale Arbeit“ eingegangen werden. Gegründet worden ist die „Gilde Soziale Arbeit“ im April 1925 mit dem Ziel, allen in der sozialen Arbeit tätigen Personen aus der Jugendbewegung eine Heimat zu geben, handele es sich um ehrenamtliche oder berufliche Kräfte.⁸² Die Gilde verstand sich als überbündische, überparteiliche und nicht als gewerkschaftliche oder berufsständische Vereinigung. Anfang der 1930er Jahre hatte die Gilde reichsweit fast 1.000 Mitglieder, zu etwa gleichen Teilen Männer und Frauen. Organisiert war die Gilde in lokalen Gildenkreisen (Ortsgruppen). Zusammengearbeitet wurde mit den verschiedensten reforminteressierten Verbänden und Initiativen, etwa mit der Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfe oder dem Hohenrodter Bund, einem

80 K. Löwenstein, Die Kinderfreundebewegung, in: Nohl/Pallat, a.a.O. (Anm. 4), S.141-147; Auf dem Weg zu einer sozialistischen Erziehung. Beiträge zur Vor- und Frühgeschichte der sozialdemokratischen „Kinderfreunde“ in der Weimarer Republik, hg. v. R. Gröschel, Essen 2006 (mit reichhaltigem Bildmaterial!); H. Eppe, Die „Kinderfreunde“-Bewegung, in: ders./U. Herrmann (Hg.), Sozialistische Jugend im 20. Jahrhundert. Studien zur Entwicklung und politischen Praxis der Arbeiterjugendbewegung in Deutschland, Weinheim/München 2008, S.160-188.

81 Löwensteins bekanntestes Werk: Das Kind als Träger der werdenden Gesellschaft, Wien 1928.

82 Vgl. P. Dudek, Leitbild: Kamerad und Helfer. Sozialpädagogische Bewegung in der Weimarer Republik am Beispiel der „Gilde Soziale Arbeit“, Frankfurt/M. 1988; Biographien von Gildemitgliedern, ein Verzeichnis aller Jahrestagungen der Gilde u.Ä.m. finden sich in: W. Thorun, Reformprojekt Soziale Arbeit. 75 Jahre Gilde Soziale Arbeit, Münster 2000; vgl. auch das Kapitel „Jugendbewegung und soziale Arbeit“, in: Die deutsche Jugendbewegung 1920 bis 1933. Die bündische Zeit. Quellenschriften, hg. im Auftrage des „Gemeinschaftswerkes Archiv und Dokumentation der Jugendbewegung“ v. Werner Kindt, Düsseldorf/Köln 1974, S.1477-1520.

reformpädagogischen Zirkel in der Erwachsenenbildung. Der Schwerpunkt der Gildeaktivitäten lag auf der fachlichen Fortbildung, die ganz informell über den persönlichen Austausch vor Ort, aber auch mittels der regelmäßig erscheinenden Gilderundbriefe ablief. Ihren Höhepunkt fanden diese Bemühungen um Weiterqualifizierung in den alljährlichen großen Schulungswochen, die von Curt Bondy, von 1927 bis 1933 Mitglied der Gilde-Leitung, organisiert wurden.

Wesentliche Impulse verdankte die Gilde dem Göttinger Hochschulpädagogen Herman Nohl, dessen Universitätsseminar ein Sammelpunkt der „Sozialpädagogischen Bewegung“ gewesen ist.

d. Herman Nohl und die geisteswissenschaftliche Sozialpädagogik

Der Begriff „Sozialpädagogische Bewegung“ geht auf eine Publikation aus den 1950er Jahren zurück, in der die meisten der eben genannten Initiativen beschrieben worden sind, ihren Vertretern in repräsentativen Quellentexten das Wort gegeben und das von der geisteswissenschaftlichen (Sozial-)Pädagogik bestimmte diskursive Umfeld rekonstruiert worden ist.⁸³ Verfasst worden ist die Schrift von Gertrud Herrmann, die der „Gilde Soziale Arbeit“ und dem Kreis um *Herman Nohl* (1879-1960) angehörte. Deshalb auch der auf Nohls „pädagogische Bewegung“ anspielende Titel des Werkes.

Ohne dessen Rolle überbewerten zu wollen, kann doch gesagt werden, dass Nohl eine nicht unmaßgebliche Bezugsperson für viele aus der „Sozialpädagogischen Bewegung“ gewesen ist. Zwar betraf dies nur einige unter den Protagonisten der Bewegung, in großer Zahl aber die meist jungen Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, die erst über Nohl Zugang zum neuen Denken in der Jugendhilfe gewonnen haben, um es hernach in ihren jeweiligen Wirkungskontexten weiterzutragen. Zudem ist es Nohl gewesen, der dafür geworben hat, im größeren Ganzen der so genannten „Geisteswissenschaftlichen Pädagogik“⁸⁴ neben Fragen der

Schule auch die in Jugendpflege und Fürsorgeerziehung auftretenden Probleme zu bearbeiten. Die Sozialpädagogik als eine auf den Erkenntnismodus des Verstehens gegründete, pragmatische erziehungswissenschaftliche Disziplin zur Heranbildung künftiger Leitungsstelleninhaber auf dem Feld der, wie er dies nannte, „sozialen Jugendarbeit“⁸⁵ zu begründen, das war Nohls Absicht.⁸⁶ Für einige Jahre ist ihm die Realisierung dieses Projekts in Gestalt eines sozialpädagogischen Aufbaustudienganges an der Göttinger Universität auch gelungen.

Insgesamt ist Nohls Beitrag weniger ein systematischer gewesen. In der wissenschaftlichen Literatur ist seine Leistung vielmehr als „Organisation von sozialpädagogischer Kommunikation“ gewürdigt worden. Einen „sozialpädagogischen Diskurs“ habe in den 1920er Jahren ei-

zepte der Erziehungswissenschaft, München 1977, S.15-59.

85 H. Nohl, Die Ausbildung der Sozialpädagogen durch die Universität, in: Zs. f. Kinderforschung 29(1924), S.10. Zu Nohl: Ch. Niemeyer, Herman Nohl (1879-1960). Der Großvater aller geisteswissenschaftlichen Sozialpädagogen, in: ders., Klassiker der Sozialpädagogik, a.a.O. (Anm. 62), S.125-158; zur Sozialpädagogik als geisteswissenschaftlicher Disziplin: H. Gängler, Die „ganze Ausdehnung der Pädagogik wahrnehmen“, Zu Herman Nohls Auffassung vom Verhältnis zwischen Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaft, in: Neue Sammlung 43(2003), S.331-345.

86 Der andere wichtige Vertreter der „Geisteswissenschaftlichen Pädagogik“, der sich Fragen der Sozialen Arbeit gewidmet hat, ist Eduard Spranger gewesen. Allerdings war Spranger nicht an der Etablierung der Sozialpädagogik als einer akademischen Disziplin interessiert, sondern hat sich auf die klassische Wohlfahrtspflege, wie sie an den Sozialen Frauenschulen gelehrt wurde, konzentriert. In diesem Sinne hat Spranger u.a. zur Entwicklung zeitgemäßer Curricula an diesen Ausbildungsstätten beigetragen (E. Spranger, Psychologie und Pädagogik in der Wohlfahrtsschule, in: Grundsätzliche Fragen zur Ausgestaltung der staatlich anerkannten Wohlfahrtsschule. Eine Sammlung von Vorträgen, hg. v. Preußischen Ministerium für Volkswohlfahrt, Berlin 1926, S.67-83; viel rezipiert in den einschlägigen Diskursen auch: E. Spranger, Wohlfahrtsethik und Opferethik in den Weltentscheidungen der Gegenwart, Berlin 1930).

83 G. Herrmann, Die sozialpädagogische Bewegung der zwanziger Jahre, Weinheim/Berlin 1956.

84 Immer noch instruktiv: Ch. Wulf, Die geisteswissenschaftliche Pädagogik, in: ders., Theorien und Kon-

gentlich erst Nohl so richtig in Gang gebracht.⁸⁷ Eine große Zahl vielfach schon berufserfahrener Fürsorgerinnen sowie die meist männlichen Absolventen unterschiedlichster akademischer Studiengänge haben sich bei Nohl für ein Aufbaustudium eingeschrieben oder bei ihm ihre Doktorarbeit verfasst. Die Forderung des RJWG, in den Jugendämtern möglichst nur noch pädagogisch qualifizierte Mitarbeiter/innen zu beschäftigen, hat hier nachdrücklich unterstützend gewirkt. Noch Jahrzehnte später, im biographischen Rückblick der Beteiligten, wird die identitätsbildende Kraft der Zugehörigkeit zum Göttinger Kreis spürbar.⁸⁸ Zum Reformier gealdelt fand sich, wer bei Nohl – und sei es nur für ein einziges Semester – die Kollegs besucht hatte. Darüber hinaus hat Nohl in zahllosen Vorträgen vor den Vertretern der unterschiedlichsten Professionen – Ärzten, Jugendrichtern, Jugendpsychiatern, Geistlichen, Lehrern, Wohlfahrtspflegern usw. – seine Ideen entwickelt.⁸⁹ Und er hat offensichtlich beeindruckt. Man könne sich heute kaum vorstellen, schrieb 1981 die Sozialpädagogin *Elisabeth Siegel* (1901-2002), die 1930 von Nohl in Göttingen promoviert worden war, „wie viel Hoffnungen auf eine verbesserte – neue! – Pädagogik Nohls Name zu verbürgen schien.“⁹⁰ Seinen literarisch sichtbaren Höhepunkt fand dieser Diskurs im fünften, der Sozialpädagogik gewidmeten Band des von Nohl mitherausgegebenen Handbuches der Pädagogik, der gewissermaßen als Kompendium der geisteswissenschaftlichen Sozialpädagogik und der „Sozialpädagogischen Bewegung“ gelesen werden kann.⁹¹ Stärker noch als Nohl in seinem eingangs zitierten Beitrag lenkt dieses

Handbuch bzw. eben dessen fünfter Band den Blick auf die Jugendbewegung als einem Akteur der sozialpädagogischen Reform.⁹²

e. Jugendbewegung und Sozialpädagogik

In einem der Rückschau auf die 1920er Jahre gewidmeten Beitrag hat der Nohl-Schüler *Erich Weniger* (1894-1961) 1959 einmal festgestellt, erst „der Einbruch der Jugendbewegung in die soziale Arbeit [habe] den eigentlichen sozialpädagogischen Impuls ganz freigelegt“.⁹³

Tatsächlich hatte 1924 der Leiter des damals in Berlin neu gegründeten Seminars für Jugendwohlfahrt, Carl Mennicke, den Lesern des Pädagogischen Zentralblattes erfreut mitgeteilt, „dass unter den Anmeldungen zu den ersten Kursen ... so viele junge Menschen waren, die unmittelbar aus der Jugendbewegung kamen oder doch in nahester Beziehung zu ihr standen.“⁹⁴ Zwei Jahre später erblickte derselbe Autor in der „neuen Form der Gruppe, die sich die Jugendbewegung wieder erobert hat, ein pädagogisch unendlich bedeutsames Mittel“, an dem in der Jugendhilfe künftig nicht mehr vorbeigegangen werden könne.⁹⁵

87 Zitate aus: M. Winkler, Herman Nohl: Sozialpädagogik im Horizont der Geisteswissenschaften. Eine Interpretationsperspektive, in: Ch. Niemeyer u.a. (Hg.), Grundlinien historischer Sozialpädagogik. Traditionen, Reflexionen und übergangene Sozialdiskurse, Weinheim/München 1997, S.158.

88 Vgl. die Interviews mit ehemaligen Mitgliedern der „Gilde Soziale Arbeit“: S. Hering/E. Kramer (Hg.), Aus der Pionierzeit der Sozialarbeit. 11 Frauen berichten, Weinheim/Basel 1984.

89 Vgl. die Textsammlung in: H. Nohl, Jugendwohlfahrt. Sozialpädagogische Vorträge, Leipzig 1927.

90 E. Siegel, Dafür und dagegen. Ein Leben für die Sozialpädagogik, Stuttgart 1981, S.50.

91 Vgl. Nohl/Pallat, a.a.O. (Anm. 4).

92 Auch die Jugendbewegung selbst hat diese Sichtweise nach Kräften gefördert. So hat z.B. Theodor Wilhelm in seinem Einleitungsbeitrag zu einer von der Jugendbewegung in Auftrag gegebenen Quellen-Dokumentation festgestellt: „Das klassische Arbeitsfeld der deutschen Jugendbewegung wurde die Sozialarbeit“ (Der geschichtliche Ort der deutschen Jugendbewegung, in: Grundschriften der deutschen Jugendbewegung, hg. v. W. Kindt, Düsseldorf/Köln 1963, S.17); vgl. auch N. Schwarte, Kameradschaftlichkeit als Leitbild: Jugendbewegung und Jugendhilfe, in: U. Herrmann (Hg.), „Mit uns zieht die neue Zeit ...“. Der Wandervogel in der deutschen Jugendbewegung, Weinheim/München 2006, S.355-375.

93 E. Weniger, Herman Nohl und die sozialpädagogische Bewegung, in: *ZfPäd*, 1. Beiheft 1959, S.14.

94 C. Mennicke, Jugendbewegung und öffentliche Wohlfahrtspflege. Ein Beitrag zum sozialpädagogischen Problem der Gegenwart, in: Pädagogisches Zentralblatt 4(1924)10, S.393.

95 Ders., Wesen und pädagogische Bedeutung der Jugendbewegung, in: *Die Erziehung* 1(1926), S.268; vgl. dazu auch F.-M. Konrad, Gemeinschaftsformen und -ideale in Jugendbewegung und Reformpädagogik, in: P. Gutjahr-Löser u.a. (Hg.), Theodor-Litt-Jahrbuch 2003/3, Leipzig 2003, S.43-66.

Zu diesem Zeitpunkt hatte sich die Jugendbewegung längst die klassische Jugendpflege erobert, waren die Grenzen zwischen beiden fließend geworden.⁹⁶ Ohnehin hatte gleich nach dem Krieg (am 17.12.1918) der erste preußische Jugendpflegeerlass unterschiedslos alle in Frage kommenden Gruppierungen, „einerlei ob sie von Erwachsenen gegründet sind und geleitet werden oder aus der Jugend selbst hervorgegangen sind“⁹⁷, in die Aufgabe der Jugendpflege einbezogen. Auch in der Jugendpflege wurde jetzt „auf Fahrt“ gegangen, fanden sich Versuche einer autonomen, von den Erwachsenen weniger kontrollierten Gestaltung des Jugendlebens. Und die Jugendbewegung ist ihrerseits offensiv in die Jugendpflegearbeit hineingegangen: Allerorten bildeten sich – wie beispielsweise in Berlin die „Zugscharen“ – aus den Bünden heraus so genannte „Spielscharen“, die „mit Klampfen und Geigen die Kinder der Elendsquartiere in den Städten zum Singen, Vorlesen, Erzählen, Tanzen und Kasperlespiel auf Spielplätze und Wiesen holten.“⁹⁸ Selbst in Massenorganisationen, wie den „Kinderfreunden“, war die Jugendbewegung nicht nur über die aus den Bünden stammenden Helfer, sondern auch über die von ihnen mitgebrachten Handlungsformen, also über Heimabende, Zeltlager, das Wandern usw., präsent. Und schließlich hat insbesondere die proletarische Jugendbewegung allein durch ihre schiere Existenz eine „prohibitive Wirkung“ entfaltet. „Wenn unsere Jugendlichen einen anderen Weg nehmen“, führt der Schöpfer dieser eben zitierten Wendung fort, „wenn die Fälle schwerer Verwahrlosung in den Reihen unserer Burschen und Mädchen unverhältnismäßig geringer an Zahl sind als bei den außenstehenden, indifferenten Jugendlichen, so zum guten Teil darum, weil sie in der Bewegung Halt und Rückgrat gefunden haben.“⁹⁹

96 Dabei sollte nicht übersehen werden, dass der Wandervogel, also die Keimzelle aller Jugendbewegungen, selbst aus einer Jugendpflegeveranstaltung (Steno-Kurs am Steglitzer Gymnasium) hervorgegangen ist.

97 Naudascher, a.a.O. (Anm. 25), S.52.

98 J. Ehrhardt, Die Stellung der Jugendbewegung in der sozialen Arbeit, in: Das Junge Deutschland 20(1926), S.209.

99 R. Abraham, Sozialistische Arbeiterjugend und Jugendhilfe, in: Das Junge Deutschland 20(1926), S.223.

Während das jugendbewegte Engagement in der Jugendpflege auf dem Ehrenamt basierte, ist die Jugendbewegung in der geschlossenen Jugendfürsorge zum Einfallstor insbesondere der jungen Männer in die berufliche Soziale Arbeit geworden. Nach der Rückkehr aus dem Weltkrieg sahen sich viele der „Wandervögel“ vor die Notwendigkeit gestellt, sich für einen Beruf entscheiden zu müssen. Was lag in dieser Situation näher, als die in der Jugendbewegung gemachten Erfahrungen zu nutzen – eben durch eine berufliche Tätigkeit in der Jugendfürsorge.¹⁰⁰ Immerhin sei dies, hat Bernfeld einmal mit durchaus kritischem Unterton festgestellt, eine Möglichkeit, „außerhalb der Jugendorganisationen das Jugendbewegungsleben fortzusetzen, weiterhin mit Jugendlichen und Kindern – nunmehr beruflich, also erwachsen – tätig zu sein.“¹⁰¹ In der Tat schien neben der Jugendpflege die Fürsorgeerziehung beste Voraussetzungen zu bieten, die in der Jugendbewegung gemachten Erfahrungen von direkter Begegnung, von Führertum, Gemeinschaft und Solidarität umzusetzen. Und so sind Heimerziehung und Jugendstrafvollzug zwar nicht die einzigen Orte professionellen sozialpädagogischen Handelns jugendbewegter junger Männer gewesen, wohl aber ist dieses Engagement, so noch einmal Carl Mennicke, dort „am auffälligsten zu Tage [getreten]“.¹⁰²

In der Tat ist es bemerkenswert, welche unübersehbare Rolle die Jugendbewegung in praktisch allen herausragenden Reformheimen und in der Reform des Jugendstrafvollzugs gespielt hat: Wilker, Bernfeld, Herrmann, Lehmann, sie alle waren tief in der Jugendbewegung verankert – wenn auch in sehr verschiedenen Richtungen derselben. „Andere zu dem zu führen,

100 Der Beruf des Lehrers war für altgediente Jugendbewegte weniger attraktiv, hatte sich die Jugendbewegung doch stets schulkritisch und als Gegenbewegung gegen die Lebensferne der Schule inszeniert.

101 S. Bernfeld, Die Schulgemeinde und ihre Funktion im Klassenkampf (zuerst 1928), wieder abgedruckt in: ders., Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften, Bd. 2., hg. v. L. von Werder/R. Wolff, Frankfurt/M. 1971⁴, S.388-467, hier: S.391.

102 C. Mennicke, Die Jugendbewegung als Impuls der Wohlfahrtspflege, in: Die Frau 39(1931/32), S.397.

was ich für mich als freideutsches Ideal erkannt hatte, das ist's gewesen, was mich in die soziale Arbeit hineingetrieben hat.“¹⁰³ So Karl Wilker 1921. Bondy hat über die proletarische Jugendbewegung promoviert.¹⁰⁴ In Osbahrs Heim Heiligenstedten traten die Zöglinge geschlossen der Jugendbewegung bei – die Jungen dem „Bund deutscher Freischaren“, die Mädchen dem „Mädchenwandervogel“. Auch Verleger sorgte im Sinne seines Konzepts einer Öffnung der Einrichtung dafür, dass seine Jugendlichen einer Jugendbewegungsgruppe angehörten, was so erfolgreich gewesen sein soll, „dass im Gemeinschaftsleben unseres Heims der Ton von der Jugendbewegung angegeben wird“¹⁰⁵, wie 1924 im Rechenschaftsbericht des Westendheims vermerkt wurde. Die meisten Jugendlichen seien in der Kluft der Jugendbewegung herumgelaufen, hätten die „alten Wander-Burschen-Tanz- und Schelmenlieder“¹⁰⁶ gesungen und seien selbstverständlich alkoholabstinent gewesen. Gleichgültig, ob die Protagonisten der „Sozialpädagogischen Bewegung“ selbst aus der Jugendbewegung stammten bzw. dieser immer noch angehörten, oder ob in den verschiedenen Projekten lediglich Praxen jugendbewegten Lebens imitiert wurden: der enge Bezug zur Jugendbewegung ist ganz offenkundig ein starkes Motiv gewesen. In der „Gilde Soziale Arbeit“ stand zudem ein Forum des Austauschs und des Aufbaus einer genuin jugendbewegten beruflichen Identität bereit.

Nicht minder aber hat das neue Jugendrecht der sozialpädagogischen Reform wichtige Impulse verliehen. Und auch in diesem Zusammenhang stoßen wir auf die Jugendbewegung.

f. Impulse des Jugendrechts

Bezüglich des RJWG ist hier an das Kooperationsgebot von Jugendamt und Jugendbewegung, wie es das Gesetz hinsichtlich der Durchführung der Jugendpflege forderte (§§6, 9, 11, 13 RJWG), zu erinnern. Eine enge Verbindung zwischen Jugendamt und Jugendbewegung sollte durch die Entsendung von Vertretern der Bünde in die Wohlfahrtsausschüsse der örtlichen Jugendämter gewährleistet sein. Ganz unmittelbar dem Engagement einzelner Bünde, die hofften, mit seiner Hilfe ihren kulturpädagogischen Auftrag besser durchsetzen zu können, ist das Gesetz zur Bewahrung der Jugend vor Schund- und Schmutzschriften vom 18.12.1926 zu verdanken. An der praktischen Umsetzung des Gesetzes sollte die Jugendbewegung ebenfalls mitwirken: Angehörige der Jugendverbände waren, so jedenfalls sah es das Gesetz vor, in die Prüfungsausschüsse zu berufen.

Aber auch das RJGG war nicht folgenlos geblieben. Der von Herrmann und Bondy unternommene Versuch in Hahnöfersand z.B. ist im Zusammenhang mit §16 RJGG und der dadurch angestoßenen Suche nach Möglichkeiten zu sehen, den Jugendstrafvollzug nach pädagogischen Grundsätzen zu reformieren. Auch Verleger nutzte in dem Bestreben, die ihm anvertrauten Jugendlichen in die Gesellschaft zurückzuführen, das RJWG und dessen §§58 und 60 in Verbindung mit §7 RJGG und sorgte so bezüglich der in externen Betrieben tätigen Jugendlichen dafür, dass über diese „die Betriebsräte eine formlose Schutzaufsicht ... übernahmen“¹⁰⁷. Die in Heiligenstedten untergebrachten jungen Leute waren entweder vom Vormundschaftsgericht aufgrund des Verwahrlosungstatbestands (§65 RJWG) oder vom Jugendgericht zu einer Erziehungsmaßregel (§7 RJGG) verurteilt und zu Osbahr geschickt worden. Schließlich die Zugscharen: Zur Wahrnehmung von Schutzaufsichten und zur Jugendgerichtshilfe (§§7, 10 RJGG) sowie zur Nachbetreuung entlassener jugendlicher Strafgefangener wurden in Berlin von engagierten Behördenvertretern regelmäßig die Zugscharen herangezogen. Auch die Integration haftentlas-

103 K. Wilker, Der soziale Beruf, in: E. Fischer/F. W. Fulda (Hg.), Beruf und Leben. Darstellung der Wessenszüge der Berufsfrage aus Kreisen der Jugendbewegung, Lauenburg (Elbe) 1921, S.16.

104 C. Bondy, Die proletarische Jugendbewegung in Deutschland mit besonderer Berücksichtigung der Hamburger Verhältnisse. Ein methodischer und psychographischer Beitrag zur Jugendkunde, Lauenburg (Elbe) 1922.

105 Unsere Arbeit im Westendheim, a.a.O. (Anm. 72), S.13.

106 Ebd., S.14.

107 Ebd., S.11.

sener Jugendlicher in die Hamburger Volksheime, wie das im Konzept von Bondy und Herrmann vorgesehen und strukturell dem Zuschauers-Ansatz verwandt war, bezog sich auf das Institut der Jugendgerichtshilfe.

Was aber war nun das Neue, worin unterschied sich die Praxis der „Sozialpädagogischen Bewegung“ von der herkömmlichen Jugendfürsorgearbeit?

g. Reformpädagogische Elemente

Auch wenn es ob der individualpädagogischen Zuspitzung für sozialpädagogisches Argumentieren überraschend erscheinen mag: Von der alten Fürsorgearbeit, jener „Menschenmaterialpresse“¹⁰⁸, suchten sich die Reformer vielleicht am grundsätzlichsten abzusetzen, indem sie eine radikal klientenzentrierte Perspektive für sich in Anspruch nahmen. Die „Grundeinstellung der neuen Pädagogik“, führte Herman Nohl aus, „ist entscheidend dadurch charakterisiert, dass sie ihren Augenpunkt unbedingt im Zögling hat“¹⁰⁹. An anderer Stelle findet sich bei Nohl die Überzeugung ausgedrückt, „das pädagogische Verhalten, die erzieherische Hingabe an den einzelnen Menschen“ sei „der feste Grund aller aufbauenden Wohlfahrtsarbeit“. Der Sozialpädagoge, die Sozialpädagogin sehe „zuerst und immer wieder den Menschen, seine Not und seine Kraft“, worauf es einzugehen gelte, und denke nicht an „die Auflösung der öffentlichen Ordnung, sondern an ... diesen unglücklichen Jungen“¹¹⁰. Die Interessen der Gesellschaft über die des hilfebedürftigen Individuums gestellt zu haben, das war einer der Vorwürfe, die Nohl an die Adresse der alten Wohlfahrtspflege gerichtet hat.¹¹¹ „Ihr Ausgangspunkt“, so meinte

auch Wilker das Wesentliche an der neuen Sozialpädagogik beschreiben zu können, „kann einzig und allein das Kind sein.“¹¹² Nohl hat diesen Gedanken mehrfach am Beispiel des jugendlichen Gesetzesbrechers durchgespielt, wo das Interesse an der Tat und der durch sie verletzten Norm hinter dem Bemühen um das Verständnis für den Täter zurückzutreten habe.¹¹³ „Die alte Erziehung ging aus von den Schwierigkeiten, die das Kind macht, die neue von denen, die das Kind hat.“¹¹⁴ So lautet ein berühmter, bis heute immer wieder zitierter Satz Nohls, der diesen Perspektivenwechsel auf den Punkt zu bringen versucht.

Mit der alten Fürsorge brachen die Neuerer auch insofern, als sie im Zögling nicht länger den vom Glauben abgefallenen, erlösungsbedürftigen Sünder sahen, sondern im Gegenteil an das Gute im Menschen appellierten, das durch üble Lebensumstände und das falsche Reagieren der Gesellschaft nur verschüttet worden sei. Zwar haben Einzelne, wie z.B. Wilker, religiös empfunden und sich religiöser Sprache bedient. Jedoch ist keine der beschriebenen Initiativen vor konfessionellem Hintergrund entstanden. Von der „Eigengesetzlichkeit der Fürsorgeerziehung“ sprach Erich Weniger 1927, und davon, dass Letztere „sich zunehmend von aller fremden Motivation unabhängig“ zu machen habe, worunter er vor allem das bis dahin dominante religiöse Motiv verstand. Die „religiöse Argumentation [gehört] mehr und mehr zurückgedrückt“, forderte Weniger, „während die Erziehung selbst pädagogisiert, das heißt psychologischen, soziologischen, pädagogischen Gesetzmäßigkeiten unterworfen wird.“¹¹⁵ Nicht zufällig sind nennenswerte Initiativen aus dem

108 Wilker, Fürsorgeerziehung, a.a.O. (Anm. 63), S.11.

109 H. Nohl, Gedanken über die Erziehungstätigkeit des Einzelnen. Mit besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen von Freud und Adler (1926), wieder abgedruckt in: Aufgaben und Wege der Sozialpädagogik. Vorträge und Aufsätze von Herman Nohl. Vorwort von Elisabeth Blochmann, Weinheim/Bergstr. 1965, S.28.

110 Ders., Die geistigen Energien der Wohlfahrtsarbeit, in: Die Erziehung 1(1926), S.327.

111 Ders., Der männliche Sozialbeamte und die Sozialpädagogik in der Wohlfahrtspflege (zuerst 1926), in geringfügig überarbeiteter Form wieder abgedruckt

in: ders., Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt/M. 1949, S.143-150, hier S.147; ursprünglich unter dem Titel „Die Sozialpädagogik in der Wohlfahrtspflege“, in: Zentralblatt für Jugendrecht und Jugendwohlfahrt XVIII(1926)4, S.85-89.

112 Zit. nach: Herrmann, Die sozialpädagogische Bewegung, a.a.O. (Anm. 83), S.35.

113 H. Nohl, Zum psychologischen Verständnis der Tat (zuerst 1926), wieder abgedruckt in: Aufgaben und Wege, a.a.O. (Anm. 109), S.20-27.

114 Ders., Gedanken, a.a.O. (Anm. 109), S.32.

115 E. Weniger, Die Gegensätze in der modernen Fürsorgeerziehung, in: Die Erziehung 2(1927), S.273f., 351.

konfessionellen Sektor oder z.B. aus der Mitte der konfessionellen Jugendbewegungen heraus nicht bekannt. Keine Ausnahme bilden, auch wenn dies zunächst so scheinen mag, die jüdischen Initiativen, denn deren Vertreter, meist dem Zionismus nahe stehende junge Menschen, empfanden sich nicht im traditionellen Sinne als religiös. Wenn sie Elemente jüdischer Religiosität in ihre Erziehungsarrangements eingefügt hatten, verstanden sie diese als Elemente jüdischer Kultur, die sie ihren Schützlingen nahe bringen wollten, nicht als Ausdruck religiösen Sentiments.¹¹⁶

Neben diesen eher grundsätzlichen Aspekten lässt sich aber auch eine ganze Reihe recht konkreter, die Praxis im Detail beeinflussender Elemente nachweisen. Zunächst ist bemerkenswert, mit welcher Verve die Reformer daran gingen, den Bruch mit der alten Fürsorgeerziehung auch äußerlich sinnfällig und ihn den Zöglingen fühlbar werden zu lassen. So hat Wilker als erstes die Räume im „Lindenhof“ neu gestrichen und die Fenstergitter entfernt. Auch Aichhorn hat gleich nach der Übernahme der Heimleitung die Umzäunung, die die Barackensiedlung Oberhollabrunn umgab, niederreißen lassen und den Jugendlichen eine Verbesserung ihrer Verpflegung in Aussicht gestellt. Wie ein Jahrzehnt zuvor Wilker es getan hatte, ließ auch Osbahr in Heiligenstedten, kaum war er Direktor geworden, die Wohnräume renovieren.

Arrestzelle und Prügelstrafe, die Schrecken der Fürsorgeerziehung, wurden abgeschafft, weil es ja nicht mehr darum gehen sollte, Angst zu verbreiten und den Willen der Zöglinge zu

brechen. Allerdings bedeutete der Verzicht auf die Prügelstrafe nicht, dass auf Strafe grundsätzlich verzichtet wurde. Geächtet war die Körperstrafe, wohingegen die so genannten Erziehungsstrafen, die auf die Einsicht des Delinquenten zielten, sehr wohl praktiziert wurden.¹¹⁷

Sodann ging es darum, sich von der allgemeinen reformpädagogischen Debatte anregen zu lassen. Auf diesem Wege erlangten z.B. ästhetische Elemente, wie sie in der Kunsterziehungsbewegung geläufig waren, Bedeutung für den Heimalltag. Bekannt ist Wilkers Versuch, seinen Jungen zeitgenössische Kunst und Literatur nahe zu bringen, sie im Chor singen zu lassen, sie ins Theater auszuführen. Auch bei Herrmann und Bondy in Hahnöfersand spielte das Ästhetische eine wichtige Rolle. Lese-, Musizier- und Laienspielkreise gab es auch in Heiligenstedten. Immerhin hatte Osbahr lange Zeit enge Beziehungen zur Hamburger Schulreformbewegung um die „Vereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung“ unterhalten – namentlich zu *Heinrich Wolgast* (1860-1920) und *Wilhelm Paulsen* (1875-1943).

Durchgängig in allen Reformheimen fanden Ideen der Arbeitsschulbewegung Berücksichtigung, was insofern nahe lag, als die körperliche Arbeit immer schon ein bestimmendes Moment in der Fürsorgeerziehung gewesen war, wenn sie jetzt auch nicht mehr als Disziplinierungsmittel, sondern als Bereicherung des Alltags und als Lerngelegenheit erfahren werden sollte. Auf diese Weise konnte Vogeler auf dem Barkenhoff die tägliche Arbeit schon der kleinen Kinder rechtfertigen – es ging ja nicht darum, deren Arbeitskraft auszubeuten, sondern ihnen neue Erfahrungsräume zu erschließen. Einen anderen Weg beschritten Verleger in Frankfurt und Osbahr in Heiligenstedten. Um den Lebensbezug der Fürsorgeerziehung zu stärken, bemühte man sich im Westendheim, „nach erfolgter Berufswahl grundsätzlich den Pflegling außerhalb des Heimes in Lehre oder Arbeit [zu] bringen“¹¹⁸. Entsprechend verfuhr Osbahr, der in seinem Heim sogar eine Berufsschule einrichtete

116 Unter den Heimen ist hier neben Baumgarten noch zu nennen: das seit 1921 in Berlin bestehende Kinder- und Jugendheim Ahawa und ab 1929 das jüdische Lehr- und Jugendheim in Wolzig (Brandenburg). In Letzterem fand eine so weitgehende Form der „Selbstregierung“ statt, dass das Heim kurz davor stand, im Chaos unterzugehen, bevor die Zentralwohlfahrtsstelle der deutschen Juden eingriff. Ein ausgewählter Literaturhinweis: J. Stern, *Jüdische Jugend und Jugendwohlfahrt*, in: *Menorah* 8(1939), S.63-76; vgl. auch F.-M. Konrad, *Chaluziuth als Erziehung der westjüdischen Jugend. Das sozialpädagogische Programm der jüdischen Jugendbewegung*, in: D. Franke u.a. (Hg.), *Sozialpädagogik: Vom Therapeutikum zur Weltgesellschaft. Historische und systematische Beiträge*, Baltmannsweiler 2005, S.102-115.

117 Der „Erziehungsstrafe“ hat Bondy einen wichtigen Teil seiner Habilitationsschrift (s.o. Anm. 64) gewidmet.

118 Unsere Arbeit im Westendheim, a.a.O. (Anm. 72), S.9.

te, um die als Lehrlinge außerhalb des Heimes tätigen Zöglinge fördern zu können.

Da in allen geschilderten Initiativen der Fürsorgeerziehung Schule vorkam und Unterricht eine wesentliche Rolle gespielt hat, lassen sich auch Einflüsse der Unterrichtsreform ausmachen. Wilker experimentierte mit Formen, die an Berthold Ottos Gesamtunterricht erinnerten, also den Jugendlichen große Freiräume in der Wahl der Unterrichtsgegenstände ließen. In der Baumgartener Schule versuchte Bernfeld ebenfalls Elemente von Berthold Ottos „Gesamtunterricht“ zu verwirklichen, in einer noch einzurichtenden Vorschule gedachte er nach den Prinzipien der Montessori-Pädagogik arbeiten zu lassen. Auch bei Bondy und Herrmann kamen im Unterricht neue didaktische Methoden zur Anwendung, wie z.B. das Ausarbeiten von Referaten durch die Jugendlichen. Heiligenstedten war von dem Bemühen Osbahrs getragen, die angegliederte Volksschule nach den Prinzipien der Hamburger Schulreformbewegung umzugestalten. So wurde jahrgangsübergreifend unterrichtet; es wurden Jahresarbeiten angefertigt; Lernen wurde nach Möglichkeit in praktische Zusammenhänge eingebettet. Vieles was (der ebenfalls aus der Hamburger Reformbewegung kommende) *Peter Petersen* (1884-1952) zur selben Zeit in seiner Jenaer Universitätschule praktizierte und in seinem „Jenaplan“ publizierte, findet sich auch in Heiligenstedten. Auf dem Barkenhoff gab es eine kleine Handdruckerei, um nach Prinzipien der Freinet-Pädagogik unterrichten zu können.

Schließlich bildete die Gemeinschaftserziehung bzw., wie Mennicke dies genannt hat, die Gruppenerfahrung als Erziehungsmittel¹¹⁹ den unumstrittenen Kern aller hier zur Diskussion stehenden Initiativen. Dies gilt zuvörderst für jene Initiativen, die der Jugendpflege zuzuordnen sind. Sie – zu denken ist hier insbesondere an die Volksheime und die Zugscharen – verstanden sich im Sinne der Jugendbewegung als autonome Gemeinschaftsbildungen ohne hierarchisches Gehabe. Jeder, der mittat, sollte als gleichberechtigt und gleichgeachtet anerkannt sein. Ein Gefühl, das vielen der betroffenen Kinder und Jugendlichen neu war, und diesen

Initiativen eine Attraktivität verlieh, die die alte Jugendpflege nie besessen hatte. Die „Jugendkameradschaften“ im Jüdischen Volksheim in Berlin waren – wie Lehmann in Anspielung auf die als „self government“ in den USA praktizierten und in Deutschland unter dem Stichwort „Schulgemeinde“ diskutierten Formen (s.o. Kap. 2) schrieb – „nach Art der amerikanischen Jugend-Klubs mit Selbstverwaltung und Rechtsprechung durch die Knaben selbst ausgestattet“¹²⁰.

Auf ganz ähnliche Weise spielte auch in der Fürsorgeerziehung gezielt hergestellte „Gemeinschaft“ eine wichtige Rolle. In allen Initiativen nutzte man diese bei Lehmann angesprochene Form der Mit- und Selbstbestimmung der Kinder und Jugendlichen. In den 1920er Jahren wurden auch in Deutschland die „Kinderrepubliken“¹²¹ eines *Homer Lane* (1875-1925) in den Vereinigten Staaten und in Großbritannien, eines *Janusz Korczak* (1878-1942) in Polen und eines *Alexander S. Neill* (1883-1973) in Großbritannien bekannt und breit rezipiert.¹²² Im Sinne aller dieser Vorbilder ließ Wilker gleich nach der Übernahme der Heimleitung die „Gemeinschaft Jugendland“ gründen, ein Organ der Selbstverwaltung, denn die Zöglinge sollten ihre Angelegenheiten, soweit das ging, in die eigenen Hände nehmen. Hinzu traten im Lindenhof der „Jungenrat“, später das „Jungengericht“. Bernfeld widmete in seinem Buch über „Baumgarten“ der „Schulgemeinde“, inklusive dem „Schülergericht“, ein ganzes Kapitel. Bei Bondy und Herrmann gab es den „Innenring“ zur Organisation des Zusammenlebens der jungen Strafgefangenen. Ihre großen Ferienlager organisierten die „Kinderfreunde“ expressis verbis als „Kinderrepubliken“ – mit Zeltobleuten, Dorfbräten, Dorfver-

120 Lehmann, *Erziehung zur sozialen Arbeit*, a.a.O. (Anm. 77), S.65.

121 Vgl. L. Liegle, *Kinderrepubliken. Dokumente und Deutungen einer „modernen“ Erziehungsform*, in: *ZfPäd* 35(1989)3, S.399-416; zur ersten Orientierung J.-M. Kamp, *Kinderrepubliken: Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung in Kinder- und Jugendheimen*, Opladen 1995.

122 *Edward Flanagans* (1886-1948) „Boys Town“ in Omaha/Nebraska, die auch in diese Reihe gehört, wurde erst 1921 gegründet, kann Wilker also noch nicht bekannt gewesen sein. Im weiteren Verlauf der 1920er Jahre wurde aber auch *Father Flanagans Kinderrepublik* in Deutschland sehr bekannt.

sammlungen, regelrechten Wahlkämpfen usw.¹²³ Hinzu kommt die hohe Bedeutung, die in allen Initiativen Gruppenaktivitäten wie gemeinsamen Festen und Feiern, gemeinsamen Ausflügen, Ausspracheabenden usw. beigemessen wurde.

Einerseits manifestierte sich in dieser Hochschätzung von Gemeinschaft das Erbe der Jugendbewegung, war für diese doch, wie man in Bondys Beitrag über „Die deutsche Jugendbewegung“ im Nohl-Pallatschen Handbuch lesen konnte, die Überzeugung leitend, „dass Erziehung ohne persönliche Bindung an ... die Gemeinschaft nicht erfolgversprechend sei“¹²⁴. Zugleich aber erwarteten zumindest diejenigen Reformen, die ihr Handeln in einen größeren politischen Zusammenhang gestellt sahen, mit der Reform der Fürsorgeerziehung mehr als nur die Besserung der Einzelpersönlichkeit zu erreichen, nämlich nichts weniger als eine neue Gesellschaft herbeiführen zu können. Sehr nachdrücklich trat dieses Motiv schon bei Wilker hervor, der vor dem Hintergrund einer scharfen Kritik an der Gesellschaft, die er als entfremdet und lebensfeindlich brandmarkte, seine Jungen für schuldlose Opfer eben dieser gesellschaftlichen Verhältnisse hielt und im Lindenhof die Keimzelle einer neuen, auf Nähe, Liebe und Vertrauen sich gründenden Gesellschaft sah.¹²⁵ Den Sozialismus hatten die Frauen und Männer des Barkenhoff im Sinn, und zwar – schon bei Vogeler, viel mehr aber noch bei der RHD –

einen solchen nach dem Muster der Sowjetunion. Auch Bernfeld wollte seine Kinder dezidiert zu engagierten und kulturell produktiven Mitgliedern der jüdischen Gemeinschaft in Eretz Israel erziehen. Gemäß seiner Überzeugung, in Palästina werde ein jüdischer Staat, wenn überhaupt, nur als sozialistisches Gemeinwesen entstehen, versuchte Bernfeld in Baumgarten über eine aufwendig betriebene Gemeinschaftserziehung diesen Sozialismus in nuce vorzunehmen. Nichts mehr denn eine Insel des Sozialismus inmitten des Kapitalismus sah Bernfeld in seinem Baumgartener Experiment. Dass sozialistische Erziehung unter den Bedingungen einer bürgerlichen Gesellschaft möglich sei, daran glaubte er ebenso fest wie an die Möglichkeit national-jüdischer Erziehung unter den Bedingungen der Assimilation.

Interessant ist es zu sehen, wie „Gemeinschaft“ praktisch inszeniert werden sollte, nämlich über die vorgängige Bindung an einen Erzieher. So ist die Behauptung, dass – um Curt Bondy noch einmal, dieses Mal vollständig, zu zitieren – „Erziehung ohne persönliche Bindung an den Führer und die Gemeinschaft nicht erfolgversprechend sei“, zu verstehen. Zum einen stand hinter dieser Denkfigur das auf Dilthey zurückgehende und von Nohl theoretisch weiterentwickelte Konstrukt des „pädagogischen Bezugs“. Zum andern aber – mindestens ebenso wichtig – die von vielen Protagonisten der Reform geteilte psychoanalytische Auffassung, die Sozialwerdung des Einzelnen nur über seine vorgängige libidinöse Bindung an eine andere, ihm überlegene und als Führergestalt anerkannte Bezugsperson einleiten zu können.¹²⁶ Ganz dieser Devise folgend hatten sich Herrmann und Bondy in Hahnöfersand ein System des von ihnen so genannten „progressiven Strafvollzugs“ ausgedacht, in dem sich bei den Zöglingen schrittweise und ausgehend von der anfänglich starken Fixierung auf einen Erzieher (= Führer) nach und nach der Bezug zur Wertewelt einer größeren Gemeinschaft sowie ein Gefühl gegenseitiger Freundschaft und Verpflichtung ergeben sollte. Im Grundsatz gedach-

123 Vgl. die reich bebilderte und sehr anschauliche Darstellung: Die Rote Kinderrepublik. Ein Buch von Arbeiterkindern für Arbeiterkinder, hg. v. der Reichsarbeitsgemeinschaft der Kinderfreunde, Berlin 1929; B. Brücher, Die Selbstverwaltung im Erleben und Handeln der Kinderfreunde, in: Auf dem Weg zu einer sozialistischen Erziehung, a.a.O. (Anm. 80), S.121-135; ders., Modelle der Selbstverwaltung und der Partizipation von Kindern: die Kinderrepubliken der „Falken“, in: Eppe/Herrmann, a.a.O. (Anm. 80), S.189-200.

124 C. Bondy, Die deutsche Jugendbewegung, in: Nohl/Pallat, a.a.O. (Anm. 4), S.127.

125 Gleichwohl vermochte Wilker auch Zeitgenossen zu beeindrucken, die politisch anders dachten als er. Peter Petersen beispielsweise erwähnte 1926 unter den international bedeutsamsten Beiträgen zu einer Reform der Fürsorgeerziehung ausdrücklich auch den „Lindenhof“ (P. Petersen, Innere Schulreform und Neue Erziehung. Gesammelte Reden und Aufsätze, Weimar 1926, S.280).

126 Vgl. das Freud'sche Vergemeinschaftungsmodell in „Massenpsychologie und Ich-Analyse“ (Wien, 1921).

te man dieselben Triebregungen, die im negativen Fall zur Bildung einer „jugendlichen Verbrecherbande“ führen sollten, nunmehr in positiver Weise zur Bildung von Gemeinschaft zu nutzen.¹²⁷ In Baumgarten lebten die Kinder mit ihren Erziehern in „Kvuzoth“¹²⁸ zusammen, kleinen Kameradschaften, die in autonomer Weise ihre inneren Angelegenheiten regelten. Die verwahrlosten, nach Einschätzung ihrer Erzieher nicht selten psychopathischen Zöglinge sollten im Zuge des Gruppenlebens ihre infantil-narzistische Libido zuerst auf die Erzieher und in einem weiteren Schritt auf die Mitglieder ihrer Kvutzah und schließlich über die Kleingruppe hinaus auf die gesamte „jüdische Schulsiedlung“ Baumgarten übertragen. Bernfeld beschreibt sehr genau die einzelnen Phasen dieser Entwicklung, wie die Kinder zuerst wild, chaotisch und nur auf den eigenen Vorteil bedacht durcheinanderagierten, sich nur den Anordnungen Bernfelds (mit Murren) fügten; wie sie in der zweiten Phase immerhin miteinander diskutierten, ggf. miteinander stritten, sich aber auch den Sprüchen des Schülergerichts unterwarfen; wie sie erst in der dritten Phase allgemeine Prinzipien (Sozialismus, Judentum) anerkannten und nach ihnen zu leben bereit waren. Und natürlich tritt nicht zuletzt bei August Aichhorn die psychoanalytische Ausrichtung seiner Arbeit klar hervor. So deutete Aichhorn die Verhaltensauffälligkeiten seiner Zöglinge als Symptome einer Störung der frühkindlichen Ich-Entwicklung, wie sie sich z.B. aus einem Zuwenig an Liebe und persönlicher Zuwendung ergeben könne, die nun im Jugendalter unter dem Einfluss traumatischer Ereignisse in Gestalt dissozialen Verhaltens manifest geworden sei. Vor diesem Hintergrund ging Aichhorn davon aus, durch den Aufbau einer emotional belastbaren, vertrauensvollen Beziehung zwischen Zögling und Erzieher die Ursachen der Verwahrlosung beheben zu können, und nannte diesen Vorgang, einen Terminus von Freud gebrauchend, „Nacherziehung“. Über die Bindung

an die Erzieherpersönlichkeit gelinge es, den Zögling Schritt für Schritt zur Ausbalancierung von Wunscherfüllung und notwendiger Wunscherfüllung und damit zur Annahme des Realitätsprinzips zu bewegen, was ihn erst zum aktiven Gruppenleben befähige. Dabei nahm Aichhorn chaotisch verlaufende Gruppenbildungsprozesse gerne in Kauf, weil er diesem Vorgang der ungestörten Gruppenbildung unter den Zöglingen hohe therapeutische Bedeutung beimaß.

Es war übrigens Herman Nohl, der die Psychoanalyse auch unter denjenigen Anhängern der „Sozialpädagogischen Bewegung“ hoffähig zu machen versucht hat, die sich nicht im Gravitationsfeld Freuds bewegten oder gar selbst als Psychoanalytiker tätig waren. Nicht wenige aus dem Nohl-Kreis standen der Psychoanalyse anfangs reserviert gegenüber, und mancher mag bei seiner Ablehnung geblieben sein. Auch Nohl selbst hat das eine oder andere an der Psychoanalyse als Übertreibung, als einseitig, gar als „Exzeß“¹²⁹ kritisiert. Dagegen stehen die bei Nohl verschiedentlich vorkommenden Bezugnahmen auf Freud, Jung und Adler sowie Nohls lobende Erwähnung von August Aichhorn als eines herausragenden Vertreters der psychoanalytischen Pädagogik. Schließlich wurde manches Element der Sozialpädagogik sensu Nohl psychoanalytisch begründet. Abweichendes Verhalten etwa wurde als Ergebnis misslungener Verdrängungsleistungen und als ein Defizit an Bindungsfähigkeit aufgefasst. Zudem stellte sich Nohl – hierin ganz wie Bernfeld, Aichhorn und die anderen argumentierend – vor, sozialpädagogisches Handeln bestehe darin, die „Bindung des Zöglings an den Erzieher“¹³⁰ zu ermöglichen, was er, wiederum in psychoanalytischer Begrifflichkeit, eine Übertragungsleistung nannte.¹³¹ Über diese Bindung an einen Einzelnen sollte

129 H. Nohl, Die Pädagogik der Verwahrlosten (zuerst 1924), wieder abgedruckt in: ders., Pädagogik aus dreißig Jahren, a.a.O. (Anm. 111), S.177 (gemeint war an dieser Stelle die angebliche Überschätzung des Ödipus-Komplexes durch die Psychoanalytiker).

130 Ders., Gedanken, a.a.O. (Anm. 109), S.29.

131 Dass Herrmann und Bondy nach diesem Muster verfahren, verwundert aufgrund ihrer Zugehörigkeit zum Nohl-Kreis nicht. Eher überrascht die Nähe, die in diesem Punkt zwischen Nohl und seinem Antipoden Siegfried Bernfeld herrschte.

127 Vgl. C. Bondy, Die jugendliche Verbrecherbande als psychologisches und sozialpädagogisches Problem, in: Die Erziehung 1(1926), S.155 et passim.

128 „Kvutzah“ (Plural „Kvuzoth“), hebr. wörtl. für „Gruppe“. Aus diesem Wort ist die Bezeichnung „Kibbuz“ gebildet.

dann auch die „Bindung in einer geistigen Umwelt, in Gemeinschaften“¹³² und damit die Wiedereingliederung des devianten jungen Menschen „in die produktive Ordnung der Gesellschaft“ bzw. „in das Soziale“¹³³ gelingen. Einmal mehr erwies sich die Theorie des „pädagogischen Bezugs“, jenes Grundkonstituens der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, als offenes und vielfältig anschlussfähiges Konstrukt. So gesehen ist es kein Zufall, wenn Bondy und Herrmann, die in Hahnöfersand Gemeinschaftserziehung u.a. nach dem Muster der Psychoanalyse praktisch in Szene zu setzen versucht haben, zum innersten Kreis um Nohl gehörten.

Zwangsläufig stellt sich am Ende dieses knappen Durchgangs die Frage nach dem Gelingen oder Scheitern. Einige der hier geschilderten Initiativen sind nicht von langer Dauer gewesen. Muss man deshalb von einem Misserfolg, von ihrem Scheitern sprechen? War die „Sozialpädagogische Bewegung“ nicht mehr als ein weiteres Glied in der langen Kette gut gemeinter, aber letztlich wirkungslos gebliebener Initiativen, wie sie in der Reformgeschichte der Pädagogik so zahlreich sind?

h. Erfolg oder Scheitern?

Lange bevor das Kinderheim Baumgarten in Kreisen proletarischer Erzieher sowie vor allem in der jüdischen Jugendbewegung seinen Ruf entfalten konnte¹³⁴, hatte Bernfeld im Frühjahr 1920 Baumgarten wieder verlassen. In seinem Rechenschaftsbericht machte Bernfeld den Finanzier des Heims, das konservativ-bürgerliche American Joint Distribution Comitee und dessen Weigerung, sich auf ein sozialistisches und zionistisches Erziehungsexperiment einzulassen, für die ständigen Querelen verantwortlich,

die ihn, Bernfeld, schließlich in die Krankheit getrieben und zur Aufgabe gezwungen hätten.¹³⁵ Mit Bernfeld sind auch alle anderen reformorientierten Erzieher/innen aus Baumgarten weggegangen. Im November 1920 war auch Karl Wilker „aufgrund von Anfeindungen und Differenzen über die Gestaltung der Erziehungsarbeit im Heim“¹³⁶ und auf behördlichen Druck hin gezwungen gewesen, sein Leitungsamt im Lindenhof aufzugeben. Als Vorwand hatte der Sozialadministration die gesetzliche Verpflichtung gedient, Kriegsheimkehrer in die Arbeitswelt eingliedern zu müssen, weshalb Wilker die von ihm eingestellten Mitarbeiter hätte entlassen sollen. Der Protest der Zöglinge sowie zahlreicher prominenter (Reform-)Pädagogen hat das Ende des Lindenhof-Experiments nicht verhindern können.¹³⁷ Mit einer gewissen Häme ist Wilkers Abgang, bei dem er wie schon Bernfeld von einer Schar gleichgesinnter Mitarbeiter/innen begleitet wurde, von seinem schärfsten Konkurrenten auf dem Felde der Jugendfürsorge kommentiert worden: „Wer nicht mehr ... mit der Sünde im Menschen als einer realen, dämonischen Macht rechnet, wird mit der Fürsorgeerziehung nicht fertig und Wilker ist nicht

132 Nohl, Der männliche Sozialbeamte, a.a.O. (Anm. 111), S.149.

133 Ders., Gedanken, a.a.O. (Anm. 109), S.33.

134 In der jüdischen Jugendbewegung ist Baumgarten nachgerade zu einem Mythos geworden, gefeiert als „revolutionäres Heim“, in dem „die Erkenntnis des Eigenwertes der Jugend im Sinne der revolutionären Jugendbewegung durchgedrungen ist“ (Mitteilungen des Reichsausschusses der jüdischen Jugendverbände, Sonderheft: Soziale Woche in Seesen, Berlin 1929, S.16).

135 Bernfeld hat sich zwar nie wieder für den Zionismus, wohl aber weiter in der Heimreform engagiert, insofern als er in den 1920er Jahren als psychoanalytischer Supervisor tätig wurde, z.B. im bekannten Reformheim „Ahawa“, das sich in der jüdischen Szene bald schon einen ähnlichen Ruf wie zuvor schon Baumgarten erwerben sollte (vgl. R. Scheer, Ahawa. Das vergessene Haus. Spurensuche in der Berliner Auguststrasse, Berlin/Weimar 1992). Nach einem kurzen Zwischenspiel als Redakteur der von Martin Buber herausgegebenen Zeitschrift „Der Jude“ am Wohnsitz Bubers in Heppenheim, ist Bernfeld nach Berlin gegangen, wo er am dortigen Psychoanalytischen Institut gearbeitet hat.

136 U. Hermann, Auf der Suche nach dem „neuen Menschen“. Zum 100. Geburtstag von Karl Wilker (6.11.1885), in: betrifft: erziehung, Dezember 1985, S.18

137 Fortan engagierte sich Wilker in der Erwachsenenbildung (Heimvolkshochschule Dreißigacker/ Thüringen) und gemeinsam mit Elisabeth Rotten (1882-1964) in der deutschen Sektion des reformpädagogisch ausgerichteten Weltbundes für Erneuerung der Erziehung (New Education Fellowship). Kurzzeitig (1929/30) war er noch einmal als Leiter eines Jugendberufshilfsheimes (Ottendorf in Sachsen) und eines Heimes für arbeitslose Jugendliche (1931/32 in Frankfurt am Main) tätig.

mit ihr fertig geworden.“¹³⁸ So ein führender Vertreter der Rettungshausbewegung. Aichhorns Heim wurde bereits zwei Jahre nach seiner Eröffnung an einen anderen Ort verlegt und 1922 geschlossen.¹³⁹ Die Tätigkeit von Herrmann und Bondy in Hahnöfersand war noch kein Jahr, nachdem sie sie aufgenommen hatten, nämlich im Juli 1922, beendet.¹⁴⁰ Die beiden glaubten, das Scheitern ihres Experiments nicht zuletzt dem Umstand zuschreiben zu können, dass die Arbeit mit ihrer Jugendlichen-Gruppe insulär und ein Fremdkörper in der ansonsten nach alter Manier geführten Strafanstalt geblieben sei. Nimmt man die Fälle Baumgarten, Lindenhof und Hahnöfersand zusammen, dann zeichnet sich als ein Muster des Scheiterns eine verhängnisvolle Fraktionierung in der Gruppe der Mitarbeitenden ab: der (kleineren) Gruppe der Reformen stand in allen diesen Fällen die (größere) Gruppe der Traditionalisten gegenüber. Gruppen, zwischen denen offenkundig keine Verständigung möglich war.

Allerdings hat gerade Herrmann in selbstkritischer Weise auch die eigenen Defizite nicht unterschlagen. So sei es z.B. kaum gelungen, die Jugendlichen für die bildungsbürgerlichen Werte zu begeistern, die man ihnen nahezubringen versuchte: Schöngeistige Literatur interessierte die jungen Männer eben doch nur in sehr begrenztem Maße – eine Erfahrung, die schon Wilker hatte machen müssen, der nur einen

kleinen Kreis von Jungen für seine kulturellen Aktivitäten hatte gewinnen können. Dass Bernfeld seine Schützlinge mit den von ihm eingeführten Schülerschüssen und den Schülergerichten immer wieder überfordert hat, lässt sich dem Baumgarten-Bericht trotz der Verschleierversuche seines Autors an zahlreichen Stellen entnehmen. Die tatsächliche Bedeutung dieser an internen Konflikten, wegen unrealistisch hoher Erwartungen der Akteure und aufgrund fehlender äußerer Unterstützung eingegangenen Versuche lag also weniger in der Dauer ihrer Existenz und auch nicht in der Zahl der von ihnen erfassten Jugendlichen, sondern darin, dass sie gewissermaßen die Probe aufs Exempel des neuen Denkens lieferten und für die „Sensibilisierung von Pädagogen und Teilen der Öffentlichkeit für die Probleme der Fürsorgeerziehung und Verwahrlostenpädagogik“¹⁴¹ gesorgt haben.

Neben diesen prominenten Fällen des zumindest äußeren Scheiterns gab es durchaus Initiativen, die über Jahre hinweg erfolgreich gearbeitet und Breitenwirkung erzielt haben: zum Beispiel – es ist oben schon darauf hingewiesen worden – die Volksheimbewegung, die eine erhebliche Ausstrahlung entfaltet hat. Schon am Vorabend des Ersten Weltkriegs waren im Hamburger Verein Walter Classens mehr als 1.700 Jugendliche und 350 Erwachsene organisiert. Vergleichbares lässt sich von der Sozialen Arbeitsgemeinschaft Berlin-Ost mit ihren zahlreichen Mitarbeitern und Klienten berichten. Nach dem Berliner Vorbild arbeitende so genannte Soziale Arbeitsgemeinschaften bildeten sich in den 1920er Jahren in vielen großen Städten des Deutschen Reiches, und in nicht wenigen Fällen wurden auch Volksheime gegründet, die ihrerseits über eine eigene Zeitschrift und sogar einen eigenen Reichsverband untereinander in regem Austausch standen. Die innerhalb der jüdischen Gemeinschaft enorme Wirkung des Jüdischen Volksheims Berlin ist in exemplarischer Weise schon angesprochen worden. Zudem haben die Volksheime den viel

138 Zit. n.: M. Gräser, *Der blockierte Wohlfahrtsstaat. Unterschichtjugend und Jugendfürsorge in der Weimarer Republik*, Göttingen 1995, S.63. Dass namentlich Wilker zum Gegenstand konfessioneller Kritik geworden ist, verwundert nicht, hat doch bei kaum jemandem aus der „Sozialpädagogischen Bewegung“ das sozialpädagogische Denken sich so sehr aus religiösen Überzeugungen gespeist wie bei Wilker.

139 In den 1920er Jahren betätigte sich Aichhorn in der Aus- und Fortbildung von Sozialarbeiter/innen sowie im Aufbau eines Netzes von Erziehungsberatungsstellen in der Stadt Wien. Ab 1922 war er ordentliches Mitglied der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung.

140 Beide wechselten sie zunächst zu Nohl nach Göttingen. 1926 übernahm Herrmann eine Fürsorgeerziehungsanstalt im thüringischen Egendorf. Bondy wurde 1928 Leiter des Jugendgefängnisses in Eisenach und nahm 1930 bis 1933 in Göttingen eine Honorarprofessur für Sozialpädagogik wahr.

141 D. J. K. Peukert, *Sozialpädagogik*, in: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. V: 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur, hg. v. D. Langewiesche/H.-E. Tenorth, München 1989, S.315.

zahlreicher ins Leben gerufenen „Jugendheimen“ wichtige Impulse verliehen, in denen das betrieben wurde, was man später offene Jugendarbeit nennen sollte. Auch die „Zugscharen“ gehören erwähnt, wenn es um Breitenwirkung geht. Anfangs der 1930er Jahre erreichten sie in Berlin mehr als 1.500 junge Menschen und verfügten über eine große Zahl an passiven Mitgliedern – ein Kreis einflussreicher Persönlichkeiten mit ihrerseits zahlreichen Kontakten weit ins gesellschaftliche Leben hinein. Oder die „Kinderfreunde“ mit ihren am Ende der Weimarer Republik – Kinder, Helfer, Eltern zusammengerechnet – 200.000 Mitgliedern. Welch führende Rolle die „Gilde Soziale Arbeit“ in der sozialpädagogischen Fachöffentlichkeit spielte, zeigt sich nicht nur daran, dass der erwähnte Sozialpädagogik-Band des Nohl-Pallatschen Handbuches von einem prominenten Gilde-Mitglied herausgegeben wurde, Herman Nohl, sondern sich unter den Autoren mit Bondy, Weniger, *Hanns Eyferth* (1901-1989), *Herbert Francke* (1885-1947) und *Bruno Klopfer* (1900-1971) weitere fünf Gilde-Aktivisten befanden. Ende der 1920er Jahre gab es keine soziale Fachzeitschrift, die nicht Gildemitglieder zu ihren ständigen Autoren zählte.

Gleichwohl zeigte sich bald schon, dass es entgegen den vielfach hochgestimmten Berichten in den einschlägigen Zeitschriften keine Massen gewesen waren, die aus Kreisen der Jugendbewegung den Weg in die Soziale Arbeit und dort insbesondere in die Jugendfürsorge gefunden hatten. „Die Beteiligung der Organisationen der Jugendbewegung auf dem Gebiet der Jugendfürsorge findet in Kiel nicht statt“, schrieb im September 1926 das dortige Jugendamt in einem Bericht.¹⁴² Sogar herbe Kritik mussten sich die Reformer von dieser Seite anhören. So hat das Hamburger Landesjugendamt 1925 festgestellt, dass „Vertreter der Bewegung, die glauben, eine Art vorbildlicher Neuförder des Volkes zu sein, als praktische Erzieher

vollkommen versagt haben.“¹⁴³ Möglicherweise war der Schreiber dieser Zeilen vom Scheitern Hahnöfersands – das sich ja gewissermaßen unter den Augen der hansestädtischen Sozialadministration vollzogen hatte – zu seinem harschen Urteil veranlasst worden. Wir wissen es nicht. Freilich: Worauf auch immer ein solches Urteil sich letztlich gründen mochte, es konnte die „Sozialpädagogische Bewegung“ schon deshalb nicht unberührt lassen, weil es von einem vermeintlichen Bundesgenossen kam. Dem Kooperationsgebot, wie es das RJWG ausgesprochen hatte, ist – jedenfalls soweit es die Heimarbeit betraf – in vielen Fällen schlicht keine Folge geleistet worden. Das Beispiel Wilkers und seines Scheiterns dürfte also insofern kein Einzelfall gewesen sein.

So äußerte sich der anfängliche Optimismus Ende des Jahrzehnts in durchaus verhaltener Weise. 1930 konnte man im Einleitungsaufsatz zum Sonderheft „Soziale Arbeit“ des Jungen Deutschland lesen: „Inzwischen ist der ursprünglich einmal vorhanden gewesene Elan bei der Mitarbeit jugendbewegter Kreise an sozialen Aufgaben oftmals einer Ernüchterung, bei diesem oder jenem einzelnen sogar einer Resignation gewichen.“¹⁴⁴ Viele der Jugendbewegten, soweit sie überhaupt das Wagnis sich sozialpädagogisch zu betätigen eingegangen waren, hatten sich persönlich übernommen. Die Widerstände, die man ihrem Reformenthusiasmus entgegengesetzte, hatten sie unterschätzt. Die Kritik, die man an ihrer Arbeit übte und die so unerwartet über sie hereinbrach, lähmte. Nicht ohne Grund, denn etwas Weiteres kam erschwerend hinzu.

Von der „Unerfahrenheit der jungen Menschen, die ohne das nötige Rüstzeug vor schwierige Aufgaben gestellt werden und deshalb oft versagen“¹⁴⁵, war auf einer Tagung des Reichsausschusses der jüdischen Jugendverbände Ende Dezember 1929 die Rede. Die jungen Leute hätten einfach „an irgendeiner Stelle zu arbeiten an[gefangen]“, bestätigte Gertrud Herrmann im

142 Zit. n.: Die Rolle der Jugendbewegung auf dem Gebiete der Jugendwohlfahrt. Abschlussarbeit 1930. Sozialpolitisches Seminar, Abt. Wohlfahrtsschule der Deutschen Hochschule für Politik, unveröffentl. Manuskript, o.O. o.J. [Berlin 1930]. Archiv der deutschen Jugendbewegung, Burg Ludwigstein, B/206-167, S.22.

143 Öffentliche Jugendhilfe in Hamburg, a.a.O. (Anm. 51), S.62.

144 Das Junge Deutschland 24(1930)3, S.49 (ohne Verfasserangabe).

145 Mitteilungen des Reichsausschusses der jüdischen Jugendverbände 3(1930)1, S.3.

Rückblick.¹⁴⁶ Das war kopflos gewesen, und so hat ein Mangel an Methode das persönliche Versagen begünstigt – was wiederum öffentlicher Kritik wohlfeilen Anlass bot. Die wenigen Gelegenheiten, die es in den 1920er Jahren für junge Männer gegeben hat, sich für die Heimerziehung zu qualifizieren – erinnert sei in diesem Zusammenhang an die Einrichtung Mennickes, die nur Männer zur Ausbildung zugelassen hat¹⁴⁷, sowie die im Laufe der Zeit vermehrt angebotenen Möglichkeiten zur Nachschulung berufsfremder Kräfte¹⁴⁸ und die o.a. Gilde-Aktivitäten –, sie haben dieses Defizit nicht beheben können.

146 Herrmann, *Die sozialpädagogische Bewegung*, a.a.O. (Anm. 83), S.11.

147 Daneben gab es nur noch zwei kleinere Seminare, die sich der Ausbildung männlicher Jugendpfleger bzw. Jugendfürsorger widmeten. Erst der 1927 herausgegebene preußische Erlass zur staatlichen Anerkennung männlicher Sozialbeamter und die daraufhin 1928 gefällte Entscheidung der Konferenz der Sozialen Frauenschulen, auch männliche Schüler zuzulassen, haben hier grundlegende Abhilfe schaffen können. Welch marginale Rolle die Ausbildung der Männer tatsächlich gespielt hat, lässt sich auch an den aktuellen Forschungsbeiträgen zur Professionsgeschichte der Sozialpädagogik/Sozialen Arbeit ablesen, die das Thema allesamt im Kontext weiblicher Berufstätigkeit und der bürgerlichen Frauenbewegung diskutieren (jüngst z.B. E. Kruse, *Stufen zur Akademisierung. Wege der Ausbildung für Soziale Arbeit von der Wohlfahrtsschule zum Bachelor/Mastermodell*, Wiesbaden 2004). Etwas anders war die Lage im konfessionellen Bereich. Hier verfügte die Innere Mission mit dem von Wichern initiierten so genannten Brüderamt über eine eigene Tradition der Vorbereitung auf die Heimerziehung. Den von der Inneren Mission unterhaltenen Heimen waren eigene Ausbildungsstätten angegliedert, in denen als Pendant zu den weiblichen Diakonissen junge Männer für die Mitarbeit in den Fürsorgerheimen für männliche Zöglinge ausgebildet wurden (Brüderhäuser). Diese Ausbildung war jedoch stark von religiösen Inhalten bestimmt und deshalb in pädagogischer Hinsicht unzureichend (vgl. G. Hauss, *Retten, Erziehen, Ausbilden. Zu den Anfängen der Sozialpädagogik als Beruf. Eine Gegenüberstellung der Entwicklungsgeschichte der Armenschullehrer-Anstalt Beuggen und des Brüderinstitutes am Rauhen Haus in Hamburg*, Bern u.a. 1995).

148 Vgl. z.B. E. Hellmann, *Zur Schulung der männlichen Wohlfahrtsbeamten*, in: *Deutsche Zeitschrift für Wohlfahrtspflege* 1(1925/26), S.362f.

Und schließlich war auch die der Jugendbewegung wesenseigentümliche Kultur- und Gesellschaftskritik zum Problem geworden. Die Jugendbewegten hatten sich ja nicht zuletzt deshalb in den Mikrokosmos der Heimerziehung zurückgezogen, weil sie dort fernab einer von ihnen als krank empfundenen bürgerlichen Gesellschaft den Gegenentwurf einer besseren Welt zu realisieren hofften. Ob ihnen überhaupt bewusst geworden ist, dass ihre Aufgabe vielleicht eher darin hätte bestehen sollen, ihre Klientel auf das Mitleben in eben dieser Gesellschaft vorzubereiten, statt sich in der Verwirklichung von Utopien zu verschleißen? Berufsvorbereitung anstelle von Beziehungsarbeit. Freilich: Wer sich „zwangsweise acht Stunden lang ... einsperren lässt in eine Fabrik“, der galt Wilker¹⁴⁹ als bemitleidenswerte Kreatur, selbst wenn genau diese Existenz als Fabrikarbeiter die einzig realistische Perspektive auch seiner Lindenhof-Zöglinge gewesen sein dürfte. Im Lindenhof allerdings hat nur arbeiten müssen, wer sich freiwillig dazu verstand. So gesehen war es kein Zufall, dass die Absolvierung einer Berufslernlehre und damit die Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit außerhalb des jeweiligen Heimes, von Verleger und Osbahr abgesehen, nirgendwo auf der Agenda gestanden hat. Bernfeld kann man immerhin zugute halten, dass die Einrichtung einer Lehrwerkstatt nur an fehlenden Geldmitteln gescheitert ist.

Gleichwohl reicht auch das noch nicht zur Erklärung aus. Vielmehr hatte sich die öffentliche Meinung ganz grundlegend gedreht. Der Reform blies, um es salopp auszudrücken, der Wind ins Gesicht. Und dem hatten die Anhänger der „Sozialpädagogischen Bewegung“ je länger je weniger entgegenzusetzen. Was an sozialpädagogischer Theorie vorhanden war, jene „Mischung aus Wissenschaft, Handlungslehre, Profession und ‚Geist‘“, erwies sich in der anhebenden Krise als „in jeder Hinsicht zu diffus“¹⁵⁰, um einem Gegner Paroli bieten zu können, der sich als mächtiger zu erweisen drohte, ja sogar in die „Sozialpädagogische Bewegung“ selbst einzudringen Anstalten machte. Bemerkenswert ist jedenfalls, dass man ganz im Zent-

149 Wilker, *Fürsorgeerziehung*, a.a.O. (Anm. 63), S.21.

150 Gräser, a.a.O. (Anm. 138), S.155.

rum der sozialpädagogischen Reformarbeit, in der „Gilde Soziale Arbeit“, nach 1930 plötzlich anfang, über die „Grenzen der Erziehbarkeit“ zu diskutieren und 1932 gar eine Arbeitsgemeinschaft Eugenik ins Leben rief.

6. Die große Krise

Anders als dies die lebendige und zumindest phasenweise erfolgreiche Reformpraxis innerhalb der „Sozialpädagogischen Bewegung“ nahe legen mag, ungeachtet auch der an sich günstigen rechtlichen Rahmenbedingungen, verfehlen, wie die jüngere Forschung¹⁵¹ zeigen konnte, alle Vorstellungen von einer nachhaltigen Besserung der Zustände im Bereich der Fürsorgeerziehung die Realität. Um Letztere war und blieb es im hier behandelten Zeitraum in der Mehrzahl der Einrichtungen schlecht bestellt. Die triste Realität in den meisten Heimen bewegte sich weitab vom Reformdiskurs. Zahlreiche Anstaltsrevolten schon im Jahrzehnt vor dem Ersten Weltkrieg und dann insbesondere in den späten 1920er Jahren belegen den fortdauernd deprimierenden Charakter einer Zwangserziehung, die nicht so recht zur Fürsorgeerziehung modernen Zuschnitts werden wollte.

Dass sich auch in die fachlichen Diskurse früh schon bedenkliche Neben- und Untertöne gemischt haben, zeigt sich an dem Umstand, dass bereits wenige Jahre nach der Jahrhundertwende von „abnormen“ oder für die Fürsorgeerziehung „ungeeigneten“, „psychopathisch minderwertigen“ Elementen und von einer notwendigen „Differenzierung“ des „Zöglingsmaterials“, von den „Grenzen der Erziehbarkeit“ u.Ä.m. die Rede gewesen ist.¹⁵² Sozialbiologische Ideen hatten an Zulauf gewonnen, auch wenn Einzelne, wie z.B. der erwähnte Louis Plaß, nachdrücklich versuchten, „vor einer, aus materialistischer Weltanschauung stammenden Überschätzung der Verer-

bungstheorie [zu] warnen“¹⁵³. Die plakative These des italienischen Arztes Cesare Lombroso vom „geborenen Verbrecher“, die dieser in seinem 1889 in deutscher Sprache erschienenen Buch „Der Verbrecher in anthropologischer, ärztlicher und juristischer Beziehung“ entwickelt hatte, ist von zahlreichen Fürsorgeexperten mit Beifall bedacht worden. Die in der Jugendkriminologie diskutierte Milieu-Theorie hat es demgegenüber nicht vermocht, sich im Jugendhilfe-Diskurs unangefochten Geltung zu verschaffen. Selbst unter den reformorientierten Fürsorgeerziehern haben sich nicht wenige gefunden, die bereit waren, beide Sichtweisen auf ihre Schutzbefohlenen – Förderung und Ausgrenzung – nebeneinander zu vertreten. Ein hohes Engagement für die jugendlichen Zöglinge scheint mit einem Plädoyer für die Aussortierung der „psychopathisch Minderwertige[n]“¹⁵⁴ konfliktfrei einhergegangen zu sein. In der „Zeitschrift für Kinderforschung“ ist ab 1905 die Frage, ob für „Minderwertigkeiten“ und „Abnormitäten“ nicht auch anlagebedingte Gründe in Erwägung gezogen werden müssten, breit und häufig zustimmend diskutiert worden.¹⁵⁵

Einen weiteren Aufschwung hat diese Debatte im Verlauf des Ersten Weltkrieges genommen. Mit dem Fortgang des Krieges war der Wille, alle verfügbaren humanen Reserven zu mobilisieren, weiter gewachsen. In diesem Zusammenhang war von der „Auslese der Tüchtigen“ die Rede sowie von einer „vaterländischen Menschenökonomie“, aber eben auch von der Aussonderung der Minderbegabten, der Schwachen und Behinderten; die Fürsorgeerziehung hat zu diesem Katalog die „Unerziehbaren“ beigesteuert.¹⁵⁶ Zu denen, die an diesem Diskurs

151 Hier ist chronologisch zuerst auf D. J. K. Peukerts bahnbrechende Studie zu verweisen (Grenzen der Sozialdisziplinierung, a.a.O., Anm. 33). Die meisten jüngeren Beiträge folgen Peukert oder arbeiten sich an den von Peukert vertretenen Positionen kritisch ab.

152 Vgl. Malmede, a.a.O. (Anm. 42), S.140ff.

153 L. Plaß, *Gesundung des sozialen Lebens durch Volkserziehung. Eine populäre, gemeinverständliche Abhandlung*, Berlin 1908, S.20.

154 Z.B. Kossatz, a.a.O. (Anm. 52), S.143. Der Begriff der psychopathologischen Minderwertigkeit geht auf den Herbartschüler und Pädagogen *Ludwig Strümpell* (1812-1899) zurück, der ihn Ende des 19. Jahrhunderts in die Fürsorgediskussion eingeführt hat.

155 Vgl. Schönberger, a.a.O. (Anm. 54), S.75f.

156 Mit eindrücklichen Zitaten: J. Henseler, Die Aufnahme eugenischer Gedanken in der Fürsorgeerziehung, in: G. Barth/J. Henseler (Hg.), *Kindheit, Eugenik, Sozialpädagogik. Festschrift zum 60. Ge-*

beteiligt gewesen sind, gehörten auch Trüper und Wilker¹⁵⁷. Aber selbst ein Mann wie Bernfeld hat in seinem Baumgarten-Buch von „Unerziehbaren“ gesprochen. 1925 schrieb August Aichhorn von einer genetischen „Disposition zur Verwahrlosung“ sowie davon, einige seiner Zöglinge nolens volens „zu jenen kulturunfähigen Elementen rechnen [zu] müssen, die aus der Fürsorgeerziehung auszuschneiden sind.“¹⁵⁸

Erst in der zweiten Hälfte der 1920er Jahre jedoch rückten die ungelösten Probleme der Fürsorgeerziehung auch ins grelle Licht der Öffentlichkeit. Geradezu von einer „Krise der Fürsorgeerziehung“ war jetzt die Rede.¹⁵⁹

Sucht man nach Gründen für diese Zuspitzung der Lage, geraten zum einen die Kürzungen sozialstaatlicher Transferleistungen ins Blickfeld, wie sie im Rahmen einer immer restriktiveren Ausgabenpolitik der öffentlichen Hände spätestens ab 1929/30 allgemein Praxis wurden. So erfolgte z.B. 1931 per Notverordnung die Anhebung der unteren Altersgrenze für den Bezug von Arbeitslosenunterstützung auf das vollendete 21. Lebensjahr. Arbeitslose Jugendliche wurden jetzt zur Klientel der öffentlichen Fürsorge¹⁶⁰ oder liefen Gefahr, in die

Kriminalität abzurutschen, was sie wiederum zu Kandidaten der Fürsorgeerziehung werden ließ. Letztere wiederum hatte aufgrund fehlender staatlicher Zuwendungen weniger Geld denn je zur Verfügung, um ihren Aufgaben nachkommen zu können, was sich ab 1930/31 in einer drastischen Verringerung der Neuüberweisungen von Jugendlichen an die Einrichtungen der Fürsorgeerziehung niederschlug. Man geht davon aus, dass mehr als 10% aller Heime geschlossen werden mussten.

Zum andern sind die eben schon angesprochenen häufig desolaten Verhältnisse in den Heimen zu nennen. 1928 veröffentlichte der Schriftsteller und Journalist *Peter Martin Lampel* (1894-1965) ein Buch, in dem er auf eindrückliche Weise und ergänzt um Beiträge der Betroffenen die Schicksale von Fürsorgezöglingen schilderte, wie er sie als Hospitant in dem brandenburgischen Erziehungsheim Struveshof kennen gelernt hatte.¹⁶¹ Zwar ist der Wahrheitsgehalt der Lampelschen Darstellung immer wieder bestritten worden. Das Ganze sei aufgebauscht und entspreche nicht den Realitäten, in Wahrheit handele es sich um ein Medienphänomen, insbesondere eines, das von der linken Presse erschaffen worden sei. Tatsächlich haben SPD und KPD immer wieder gegen die Fürsorgeerziehung agitiert, die sie als besonders infame Unterdrückungsmaßnahme des bür-

burtstag von Jürgen Reyer, Baltmannsweiler 2004, S.97-113.

157 Wilker dürfte über seinen Jenaer akademischen Lehrer *Ernst Haeckel* (1834-1919) mit sozialdarwinistischem Denken in Berührung gekommen sein.

158 Aichhorn, *Verwahrloste Jugend*, a.a.O. (Anm. 70), S.278.

159 Immer noch informativ: L. Harvey, *Die Jugendfürsorge in der Endphase der Weimarer Republik*, in: H.-U. Otto/H. Sünker (Hg.), *Soziale Arbeit und Faschismus. Volkspflege und Pädagogik im Nationalsozialismus*, Bielefeld 1986, S.291-320.

160 Zu den Maßnahmen, die man auf der politischen Ebene gegen die rapide wachsende Jugendarbeitslosigkeit und die dadurch ausgelöste Verelendung vieler Jugendliche ergriff, gehörte auch die staatliche Förderung des Mitte der 1920er Jahre aus Kreisen bündischer Studentengruppen heraus entstandenen „Freien Arbeitsdienstes“ (FAD). 1932 wurden rund 285.000 Jugendliche von diesem inzwischen unter der Leitung eines Reichskommissars stehenden Dienst erfasst. Seit sich der Staat des FAD angenommen hatte, war diese – wie K. Ch. Lingelbach (*Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland: Ursprünge und Wandlungen der 1933-1945 in Deutschland vorherrschenden erziehungstheoretischen Strömungen*, Wein-

heim/Basel 1970, S.135) schreibt – ehemals „neue Form der Jugendbewegung“ zu einer neuen Form der Jugendfürsorge geworden, allerdings weniger auf dem Gedanken der Erziehung fußend als auf dem der protomilitärischen Ertüchtigung. Daran konnte die nationalsozialistische Jugendpolitik nahtlos anknüpfen.

161 P. M. Lampel, *Jungen in Not. Berichte von Fürsorgezöglingen*, Berlin 1928. Im Jahr darauf wurde in Berlin sein aus diesem Buch hervorgegangenes (und 1930 auch verfilmtes) Theaterstück „*Revolt im Erziehungshaus*“ aufgeführt und im In- und Ausland mehr als fünfhundert Mal gespielt; ein gewaltiger Publikumserfolg. Lampel ist eine schillernde Persönlichkeit gewesen: Einerseits Freikorpskämpfer, seit 1923 Mitglied der NSDAP und der SA. Andererseits wegen seines Eintretens für die Proletarierjugend ein auch von Linken geschätzter Autor und Stückeschreiber. 1933 wurden seine Werke verboten. Als ihm wegen seiner Homosexualität Verfolgung drohte, verließ er Deutschland, kehrte aber 1949 aus den USA nach Hamburg zurück (vgl. G. Rinke, *Sozialer Radikalismus und bündische Utopie. Der Fall Peter Martin Lampel*, Frankfurt/M. u.a. 2000).

gerlichen Staates brandmarkten („Fürsorgehöllen des kapitalistischen Staates“).¹⁶²

Was sich an Vorbehalten gegen Lampels im Modus des Literarischen und damit immer an der Grenze zum Fiktionalen sich bewegende Darstellungen artikulieren ließ, das musste spätestens angesichts der ungeschminkten Realität obsolet werden. Auf unmittelbare Weise mit dieser Realität konfrontiert wurde die Öffentlichkeit anlässlich Aufsehen erregender Prozesse, die ihren Ausgangspunkt in einzelnen Heimen hatten. Bis heute bekannt sind die Fälle Scheuen und Rickling.¹⁶³ Sowohl in dem in der Lüneburger Heide gelegenen Scheuen, einer von der Stadt Berlin eingerichteten Fürsorgeerziehungsanstalt für schulentlassene Zöglinge, als auch im schleswig-holsteinischen Rickling, einem Heim der Inneren Mission, waren die Verhältnisse so unerträglich geworden, dass es zu (blutigen) Zöglingrevolten bzw. zu Strafanzeigen gegen einzelne Erzieher gekommen war. Bondy, Weniger und Osbahr waren in den folgenden Strafprozessen als Fachgutachter aufgetreten und hatten als Gründe für die schwierige Lage in den Heimen u.a. das völlige Fehlen von Ausbildung und Qualifikation auf Seiten des Erzieherpersonals verantwortlich gemacht.¹⁶⁴

Zuletzt aber war diese „Krise der Fürsorgeerziehung“ in einen Diskurs verwoben, der seinen Schwerpunkt außerhalb der Fürsorgeerziehung hatte. Seit Mitte der 1920er Jahre wurde nämlich eine ganz grundsätzliche Debatte um

die „Grenzen der Erziehung“ geführt, die aus der Enttäuschung über die als uneingelöst empfundenen Versprechen der Reformpädagogik resultierte. „Was da geworden ist und wird, entspricht zu wenig dem, was werden sollte“¹⁶⁵, lautete das Urteil. Die sich dramatisch verschlechternden ökonomischen Rahmenbedingungen sowie Friktionen im Bildungssystem (steigende Lehrerarbeitslosigkeit) hatten das Aufkommen einer reformkritischen Stimmung begünstigt. Jedenfalls erfuhr eine Wortmeldung, wie die *Theodor Litts* (1880-1962), der von einem „allmählichen Ausschwingen einer gewaltigen Welle von pädagogischem Enthusiasmus“¹⁶⁶ sprach, viel Zuspruch. Nahezu alles, was der reformpädagogische Diskurs positiv thematisiert hatte, von der Kindorientierung über die Rezeption humanwissenschaftlichen Wissens bis hin zur Einheitschule wurde jetzt in einem schnell anschwellenden Strom kritischer Literatur einer vernichtenden Kritik unterzogen.¹⁶⁷ Selbst linke Exponenten des Reformdiskurses konnten sich dem nicht ganz entziehen. Zu verweisen ist hier u.a. auf Siegfried Bernfelds „Sisyphos“, ein noch heute bekannter Beitrag zu dieser Debatte.¹⁶⁸

Besonders fatal aber war, dass in der Krise des Wohlfahrtsstaates das Denken in Kategorien von Erbbiologie und Eugenik seinen finalen Durchbruch erfuhr. Gegen den reformpädagogischen Glauben an die Allmacht der Erziehung gelte es in den „Grenzen der Erbanlagen“ auch die „Grenzen der Bildungsmöglichkeiten“ zu erkennen, so, stellvertretend für viele, der Dresdener Stadtschulrat und spätere NS-Kultusminister in Sachsen *Wilhelm Hartnacke*

162 So hat z.B. Curt Bondy in seinem Scheuen-Gutachten (s.u. Anm. 164) eingeräumt, die Jugendlichen hätten wohl nicht nur ihrer unerträglichen Lebensumstände wegen revoltiert, sondern seien zum Gutteil von der gegen die Fürsorgeerziehung gerichteten „kommunistischen Hetze“ (Bondy) instrumentalisiert worden. Tatsächlich hat der Anstaltsträger, das Landesjugendamt Berlin, Strafantrag gegen den Chefredakteur einer kommunistischen Zeitung gestellt und Recht bekommen.

163 S. Banach, *Der Ricklinger Fürsorgeprozess 1930. Evangelische Heimerziehung auf dem Prüfstand*, Opladen/Farmington Hills 2007; vgl. auch die kommentierte Quellensammlung: B. Simonsohn (Hg.), *Fürsorgeerziehung und Jugendstrafvollzug*, Bad Heilbrunn/Obb. 1969.

164 Das Gutachten von Bondy ist veröffentlicht worden: C. Bondy, Scheuen. Pädagogische und psychologische Betrachtungen zum Lüneburger Fürsorgeerziehungsprozeß, Berlin 1931.

165 P. Hoffmann, *Die gegenwärtige Krise in der Schulreform. Ihre Überwindung durch die Synthese von Erlebnis- und Arbeitsunterricht*, Leipzig/Berlin 1927, S.1.

166 T. Litt, *Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik. Abhandlungen zur gegenwärtigen Lage von Erziehung und Erziehungstheorie*, Leipzig/Berlin 1926, hier zit. n. d. 2. Auflage 1931, S.2

167 Vgl. F.-M. Konrad, *Grenzen der Erziehung? Zur „Revision der pädagogischen Bewegung“ in den Erziehungsdebatten der Weimarer Republik*, in: *Neue Sammlung* 33(1993), S.575-599.

168 S. Bernfeld, *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*, Leipzig u.a. 1925.

(1878-1952).¹⁶⁹ Im Juni 1929 wurde die preußische Verordnung über den Strafvollzug in Stufen, eine Verordnung, die forderte, erziehbare von nicht-erziehbaren Strafgefangenen zu sondern, erlassen. Eine im November 1932 per Notverordnung durchgesetzte RJWG-Novellierung untersagte Fürsorgeerziehung in allen Fällen, in denen die Behörden von der Unerziehbarkeit des oder der Betroffenen glaubten ausgehen zu können. Nicht mehr die Verwahrlosung eines Minderjährigen oder die Gefahr, dass ein junger Heranwachsender in seiner Entwicklung gefährdet sein könnte, sollte seine Überweisung in die Fürsorgeerziehung begründen, sondern der mutmaßliche Erfolg erzieherischer Maßnahmen. Auch wenn es formal weiter gültig blieb, das RJWG war durch diese faktische Außerkraftsetzung seines ersten Paragraphen ausgehöhlt und seines eigentlichen Sinnes beraubt. Ebenfalls im November 1932, auf der letzten großen öffentlichen Kundgebung der Reformkräfte, musste Herman Nohl mit Bitterkeit feststellen, „die Sozialpädagogik“ werde nur noch als „Humanitätsduselei“ diffamiert. Und: „Jede Arbeit an den Anormalen wird als eine ‚Verschwendung‘ abgelehnt, weil es doch vor allem auf die Normalen ankomme.“¹⁷⁰

169 Vgl. W. Hartnacke, Naturgrenzen geistiger Bildung. Inflation der Bildung – Schwindendes Führertum – Herrschaft der Urteilslosen, Leipzig 1930.

170 H. Nohl, Pädagogische Bewegung oder pädagogische Reaktion? (zuerst 1932), wieder abgedruckt in: H. Nohl, Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt/M. 1949, S.237-244. Der andere Redner auf der Kundgebung „Gegen die pädagogische Reaktion“ war Bondy gewesen. Dass sich Nohl nach 1933 in den anders gewordenen Verhältnissen einzurichten wusste, ist inzwischen vielfach belegt. Als Schlüsseldokument wird dabei immer wieder Nohls Göttinger Vorlesung vom Wintersemester 1933/34 „Die Grundlagen der nationalen Erziehung“ genannt. Vgl. die Interpretation von H. Zimmer, Von der Volksbildung zur Rassenhygiene: Herman Nohl, in: T. Rülcker/J. Oelkers (Hg.), Politische Reformpädagogik, Frankfurt/M. u.a. 1998, S.515-540. Die Vorlesung ist publiziert in: Herman Nohls Schriften und Artikel in der NS-Zeit. Dokumente 1933-1945. Fachbereich Erziehungswissenschaften Goethe-Universität Frankfurt am Main. Dokumentation ad fontes II, Frankfurt/M. 2008, S.143-365. Vgl. B. Ortmeier, Mythos und Pathos statt Logos und Ethos. Zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit: Eduard Spranger,

Dies alles geschah, *bevor* die Nationalsozialisten die Macht erlangt hatten! Die neuen Herren sind dann nur noch den einen kleinen, für die Betroffenen freilich folgenreichen Schritt weiter gegangen, dass sie die Einrichtung von Jugendkonzentrationslagern¹⁷¹ für die „Unerziehbaren“ und „Gemeinschaftsfremden“ aktiv betrieben haben.

7. Ende und Nachwirkungen

Die Machteroberung der Nationalsozialisten bedeutete das Ende aller sozialpädagogischen Reforminitiativen. Nicht in jedem Fall war dieses Ende ein abruptes und allein durch den Machtwechsel bedingt. Bereits Anfang der 1930er Jahre war z.B. das Landeserziehungsheim in Heiligenstedten in jenen Abwärtssog geraten, der die Jugendfürsorge insgesamt erfasst hatte, und die Zahl der überwiesenen Jugendlichen war auch in diesem Heim stark zurückgegangen. Es fiel den Behörden deshalb nicht schwer, Heiligenstedten 1933 mit dem Argument des fehlenden Bedarfs vollends zu schließen. Ebenso das Westendheim, an das die Jugendämter schon ab 1932 keine Jugendlichen mehr überwiesen hatten; im Frühsommer 1933 wurde das Westendheim in ein SA-Gefängnis umgewandelt. Ein vergleichbares Ende fand der Barkenhoff, der im März 1932 seine Arbeit einstellen musste, weil die RHD die erforderlichen Mittel nicht mehr aufbringen konnte und keine Kinder mehr schickte. Das Verbot der RHD im März 1933 war deshalb im Blick auf den Barkenhoff faktisch belanglos.

Unmittelbar als Folge der „Machtergreifung“ wurden jedoch die „Kinderfreunde“ verboten und damit deren Jugendpflegearbeit zerstört. Nach

Herman Nohl, Erich Weniger und Peter Petersen, Weinheim/Basel 2009. Vgl. auch J. Reyher, Alte Eugenik und Wohlfahrtspflege. Entwertung und Funktionalisierung der Fürsorge vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart, Freiburg/B. 1991, S.115-162; C. Kuhlmann, Erbkrank oder erziehbar? Jugendhilfe als Vorsorge und Aussonderung in der Fürsorgeerziehung in Westfalen 1933-1945, Weinheim/München 1989, S.26-50.

171 Moringen bei Northeim für männliche (1940) und Uckermark in Mecklenburg für weibliche Zöglinge (1942).

dem Machtwechsel geschlossen wurde auch das von Walter Herrmann geleitete Erziehungsheim in Egendorf, das dieser nach seinem Ausscheiden in Hahnöfersand übernommen hatte, um dort im Sinne der Reform weiter zu arbeiten. Ähnlich das Schicksal der Zugscharen. Nachdem ein Versuch, sich unter das Dach der evangelischen Jugendwohlfahrtspflege zu retten, gescheitert war, wurden die Zugscharen im Sommer 1933 amtlicherseits aufgelöst. Selbst aufgelöst hat sich dagegen am 2.5.1933 die „Gilde Soziale Arbeit“. Veckenstedt verlor 1935 durch die von den Behörden erzwungene Eingliederung in das Landerziehungsheim Grovesmühle seinen eigenständigen sozialpädagogischen Charakter.

Viele Protagonisten der Reform, vor allem wenn sie sich politisch exponiert hatten und/oder jüdischer Abstammung waren, sind aus Deutschland geflohen.¹⁷² So z.B. Karl Wilker, der im Mai 1933 in die Schweiz, später nach Südafrika emigrierte¹⁷³; Siegfried Bernfeld verließ 1932 Berlin, wohin er nach dem Ende des Baumgartener Experiments gegangen war, übersiedelte zunächst nach Wien, um anschließend nach Südfrankreich und schließlich in die USA zu emigrieren, wo er bis zu seinem Tod in San Francisco als Lehranalytiker arbeitete; Curt Bondy verlor 1933 sein Amt als Leiter des Eisenacher Jugendgefängnisses, arbeitete danach mit Martin Buber in der jüdischen „Mittelstelle für Erwachsenenbildung“ zusammen, leitete 1935/36 das Auswandererlehrgut Groß-Breesen zur Vorbereitung jüdischer Jugendlicher auf die Emigration und ging 1939 über Holland und England in die USA. Bereits im März 1933 musste Kurt Löwenstein zuerst in der Tschechoslowakei, später in Frankreich Zuflucht suchen, wo er 1939 an

den Strapazen der Flucht verstarb. Nach einigen Jahren, die er noch als Sozialarbeiter in der jüdischen Gemeinde Berlin verbracht hat, ist Friedrich Georg Lennhoff 1937 nach Großbritannien ausgewandert.¹⁷⁴

Andere blieben zwar in Deutschland, wurden aber aus ihren Ämtern gedrängt. So Walter Herrmann, der seiner jüdischen Ehefrau Gertrud wegen – jener Gertrud Herrmann, die mit ihrer oben erwähnten Publikation den Begriff der „Sozialpädagogischen Bewegung“ geprägt hat – zwangspensioniert wurde. August Verleger erhielt Berufsverbot und schlug sich in den Folgejahren als Jugendbuchautor durch. Die als politisch unzuverlässig geltenden Maria und Theo Zollmann wurden 1934 aus der Heimleitung in Veckenstedt entlassen. Theo Zollmann wirkte noch einige Jahre als juristischer Berater der Lietz-Heime, 1942 wurde er pensioniert. Herman Nohl, trotz mancher Anpassungsbemühungen von der Göttinger NSDAP-Kreisleitung als „unzuverlässig“ eingeschätzt, versetzte man im Frühjahr 1937 zwangsweise in den Ruhestand. Nur August Aichhorn war altershalber aus der aktiven Tätigkeit bereits ausgeschieden, als die Deutschen 1938 Österreich annektierten.

Einige der Genannten wie z.B. Walter Herrmann und Curt Bondy haben sich nach 1945 wieder in der Sozialen Arbeit engagiert. Herrmann wurde noch 1945 die Leitung eines Jugendgefängnisses in Wolfenbüttel übertragen; Bondy ist 1950 aus den USA an die Universität Hamburg zurückgekehrt, um dort einen Lehrstuhl für Psychologie zu übernehmen. Nohl

172 Vgl. J. Wieler/S. Zeller (Hg.), *Emigrierte Sozialarbeit. Portraits vertriebener SozialarbeiterInnen*, Freiburg/B. 1995. Der Titel des Buches ist allerdings insofern irreführend, als die Mehrheit der porträtierten Sozialarbeiter/innen bereits im Jugendlichenalter (durchweg in die USA) emigriert ist und erst in der Emigration den Beruf des Sozialarbeiters ergriffen hat.

173 In der Schweiz war er an der Leitung des Landerziehungsheims Hof Oberkirch beteiligt; in Südafrika lehrte er an einem College für schwarze Studenten und arbeitete als Kinderpsychologe an der Universität Natal.

174 Interessant sind die Äußerungen mancher der emigrierten Reformer nach 1933. Jetzt meinte z.B. Curt Bondy, es sei „nicht angängig, den Jugendstrafvollzug lediglich vom Erziehungsstandpunkt aus zu begründen, wie ich es früher von §1 des RJWG her versucht habe“ (Um die Zukunft des Jugendstrafvollzugs, in: Schweizerische Zs. f. Strafrecht 48, 1934, 2, S.239). „Dass es keine Unerziehbaren gäbe“, darin, relativierte Bondy weiter, habe man im Grunde nie mehr als „eine berechtigte Arbeitshypothese“ gesehen (ebd. S.246). 1934 hat sich auch Karl Wilker, wie früher schon einmal, zur Sterilisation als ultima ratio der Fürsorge bekannt und das von ihm erstmals 1914 herausgegebene Werk eines amerikanischen Eugenikers erneut publiziert (Die Familie Kallikak. Eine Studie über die Vererbung des Schwachsinn, von Henry Herbert Goddard, Übersetzung von K. Wilker, Langensalza 1934²).

kehrte 1945 auf seinen Lehrstuhl zurück. Wilker lebte ab 1964 wieder in der Bundesrepublik, ohne sich allerdings noch einmal als Sozialpädagoge zu betätigen.

Auch konnte in einigen größeren Zusammenhängen reformpädagogisches Denken reaktiviert werden: Die Kinderfreunde sind in Deutschland nach 1945 in der „Sozialistischen Jugend Deutschlands – Die Falken“ aufgegangen, in Österreich bestehen sie bis heute als bedeutender Träger von Kinder- und Jugendhilfemaßnahmen weiter. Zu nennen ist auch die „Gilde Soziale Arbeit“, die gleich nach der Befreiung von der Hitlerdiktatur, im Herbst 1945, in Hamburg wiedergegründet worden ist und ebenfalls bis heute als Vereinigung aktiver und ehemaliger Sozialarbeiter fortbesteht. Und auch der Nohl-Kreis hat sich in Göttingen neu formiert, wo ab 1949 in der Nohl-Nachfolge Erich Weniger (unter anderem) Sozialpädagogik lehrte und Walter Herrmann ab 1954 eine Honorarprofessur innehatte. Die Sozialpädagogik Nohls hatte offenkundig nichts von ihrer appellativen, motivierenden und richtunggebenden Kraft eingebüßt. Wie schon in den 1920er Jahren haben auch in den 1950er Jahren zahlreiche Jugendarbeiter/innen in Göttingen studiert. Mitte der 1960er Jahre, nach dem Tod Nohls, veröffentlichte die Nohl-Schülerin und spätere Marburger Sozialpädagogik-Professorin *Elisabeth Blochmann* (1892–1972) eine Auswahl der sozialpädagogischen Beiträge ihres Lehrers.¹⁷⁵ Dies alles zusammengenommen, ist Gertrud Herrmann Recht zu geben, die in den 1950er Jahren auf die „Sozialpädagogische Bewegung“ der 20er Jahre zurückblickend schrieb: „Hier nahm eine Entwicklung ihren Anfang, die unmittelbar bis in unsere Tage hineinwirkt.“¹⁷⁶ Auch die Schlüsselfigur einer inzwischen „kritisch-konstruktiv“ gewordenen, aber immer noch geisteswissenschaftlich fundierten Nachkriegs-Sozialpädagogik, *Klaus Mollenhauer* (1928–1998), hat an die „pädagogische Reformbewegung“ der 1920er Jahre sowie an deren „entscheidende[n] Ansatz zur

Formierung der Sozialpädagogik“ erinnert¹⁷⁷. Über Klaus Mollenhauer, *Hans Thiersch* (geb. 1935) und andere ist, wenn man so will, auf diese Weise die „Göttinger Schule“ bis in die 1990er Jahre hinein in der akademischen Sozialpädagogik West-Deutschlands und damit natürlich auch für die sozialpädagogische Praxis tonangebend geblieben.¹⁷⁸

Eine ganz eigene Wirkungsgeschichte haben die Psychoanalytiker August Aichhorn und Siegfried Bernfeld entfaltet. Nach dem Zweiten Weltkrieg lange vergessen, sind Aichhorn und Bernfeld sowie beide Reformheime im Zuge der Wiederaneignung der psychoanalytischen Pädagogik durch die Studentenbewegung und kritische Sozialarbeiter in den späten 1960er und frühen 1970er Jahren wiederentdeckt worden.¹⁷⁹ An Bernfeld interessierte dessen Verbindung von marxistischem und psychoanalytischem Denken. Seit den 1990er Jahren spielt Bernfeld auch in den sozialpädagogischen Theoriedebatten¹⁸⁰ eine Rolle. Hinzu kommt eine Gesamtausgabe seiner Werke, die Bernfeld erstmals in der Breite seines Schaffens rezipierbar macht.¹⁸¹

177 K. Mollenhauer, Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe (zuerst 1964), Weinheim/Basel 1988⁸, S.16.

178 Vgl. dazu F.-M. Konrad, Fragile Professionalisierungen. Zur geisteswissenschaftlichen Sozialpädagogik, ihrer Vorgeschichte und ihren Widerspiegelungen bis heute, in: E. Mührel/B. Birgmeier (Hg.), Theorien der Sozialpädagogik – ein Theoriedilemma?, Wiesbaden 2009, S.99–128.

179 Vgl. A. Aichhorn, Psychoanalyse und Erziehungsberatung, Frankfurt/M. 1972; ders., Erziehungsberatung und Erziehungshilfe. Zwölf Vorträge über psychoanalytische Pädagogik, hg. v. H. Meng, Reinbek b. Hamburg 1974; S. Bernfeld, Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften, 3 Bde., hg. v. L. von Werder/R. Wolff, Frankfurt/M. 1969/70.

180 Vgl. R. Hörster/B. Müller (Hg.), Jugend, Erziehung und Psychoanalyse. Zur Sozialpädagogik Siegfried Bernfelds, Neuwied u.a. 1992; D. Barth, Psychoanalyse und Gemeinschaftserziehung in Bernfelds Bericht über das Kinderheim „Baumgarten“, in: Zs. f. Sozialpädagogik 7(2009)2, S.171–202.

181 S. Bernfeld, Sämtliche Werke, hg. v. U. Herrmann, Bd. 11: Sozialpädagogik. Schriften 1921–1933, Weinheim/Basel 1994. Nach langjähriger Unterbrechung der Editionstätigkeit wird die Herausgabe der Werke Bernfelds von U. Herrmann gegenwärtig im Psycho-Sozial Verlag Gießen fortgesetzt.

175 Aufgaben und Wege, a.a.O. (Anm. 109). Blochmann, die sich vor allem in der Kindergartenbewegung engagiert hat, gehört – aus dem englischen Exil zurückgekehrt – ebenfalls zu den Remigrant/innen der Nachkriegszeit.

176 Herrmann, Die sozialpädagogische Bewegung, a.a.O. (Anm. 83) S.5.

Die wohl außergewöhnlichste Form des Weiterlebens und -wirkens war den jüdischen Initiativen beschieden. Einige von ihnen konnten nach 1933 für eine Weile im nationalsozialistischen Deutschland weiterarbeiten. In dem Maße, in dem jüdischen Kindern und Jugendlichen der Zugang zu staatlichen Einrichtungen verwehrt wurde, wuchs die Bedeutung jüdischer Einrichtungen sogar noch. Spätestens aber nach der so genannten „Kristallnacht“ im November 1938 wurden auch die jüdischen Einrichtungen von den Behörden geschlossen, wie z.B. das 1931 von der Sozialpädagogin *Gertrud Feiertag* (1890-1942) gegründete jüdische Kinder- und Landschulheim in Caputh bei Potsdam¹⁸² und das jüdische Landschulheim in Herrlingen bei Ulm, das zuletzt unter Leitung des Reformpädagogen *Hugo Rosenthal* (1887-1981) stand. 1939 konnte sich Rosenthal mit den Kindern von Herrlingen trotz der inzwischen rigiden britischen Einwanderungspolitik gerade noch rechtzeitig in Sicherheit bringen und nach Palästina übersiedeln.¹⁸³ Bereits 1934 und im Rahmen der Kinder- und Jugendalijah sind dagegen die Kinder des Berliner Heimes „Aha-wa“, angeführt von der Leiterin des Heimes, *Hanni Ullmann* (1908-2001), nach Palästina gelangt, wo für sie ein neues (noch heute bestehendes) Heim in Kiriath Bialik in der Haifa-Bucht eingerichtet wurde.¹⁸⁴ Andere dagegen hatten es vorgezogen, schon vor der „Machtergreifung“ nach Palästina auszuwandern, um dort im Sinne der Reformpädagogik weiterzuarbeiten.¹⁸⁵ Besonders bekannt ist der Fall des

oben erwähnten Siegfried Lehmann, der, nachdem er die Leitung des Berliner Jüdischen Volksheimes aufgegeben hatte, ab 1921 zuerst im litauischen Kowno ein jüdisches Waisenhaus und dann ab 1927 in Palästina das (bis heute bestehende) Kinderdorf Ben Shemen gegründet hat. Beide Einrichtungen sind ganz im Geiste der Reformpädagogik – und zwar mit allen Merkmalen einer Kinderrepublik – geführt worden. Neuere Forschungen aus Großbritannien haben darüber hinaus auf Heime aufmerksam gemacht, die in England, finanziert durch jüdische Hilfsorganisationen und die Quäker, von deutschen jüdischen Sozialpädagog/innen gegründet, als reformpädagogische Einrichtungen geführt und ebenfalls für zahlreiche Kinder zu einem sicheren Hafen geworden sind.¹⁸⁶

8. Stand der Forschung

Zu den vergleichsweise gut bearbeiteten Themen innerhalb der noch recht jungen Historiographie der Sozialen Arbeit in Deutschland gehört die Geschichte der Jugendhilfe. Das gilt sowohl für die Jugendpflege wie auch für die Geschichte der Fürsorgeerziehung. Beide Handlungsfelder sind durch Überblicksdarstellungen erschlossen, lokal und regional fokussierende Studien liegen vor. Auch sind die unterschiedlichen Epochen ausreichend repräsentiert, und sogar die angelsächsische Forschung hat sich der Geschichte der Fürsorgeerziehung in Deutschland angenommen.¹⁸⁷

Gleichwohl gibt es Forschungslücken. Dazu gehört die weitere Erhellung der Frühgeschichte der Reform vor 1914. So gibt es zwar Beiträge zu Trüper und seiner „Sophienhöhe“, wohingegen ein Pädagoge wie Plabß mit seinem „Haus

182 Vgl. H. Feidel-Mertz/A. Paetz, Ein verlorenes Paradies. Das jüdische Kinder- und Landschulheim Caputh (1931-1938), Frankfurt/M. o.J.; H. Feidel-Mertz (Hg.), Schulen im Exil. Die verdrängte Pädagogik nach 1933, Reinbek b. Hamburg 1983.

183 Vgl. L. Schachne, Erziehung zum geistigen Widerstand. Das jüdische Landschulheim Herrlingen 1933 bis 1939, Frankfurt/M. 1986.

184 Vgl. D. Bluthardt, Geschichte, Theorie und Praxis familienähnlicher Heimerziehung. Dargestellt am Beispiel der jüdischen Pädagogin Hanni Ullmann, Diss. Phil., Tübingen 2002.

185 Vgl. L. Liegle/F.-M. Konrad (Hg.), Reformpädagogik in Palästina. Dokumente und Deutungen zu den Versuchen einer „neuen“ Erziehung im jüdischen Gemeinwesen Palästinas (1918-1948), Frankfurt/M. 1989; F.-M. Konrad, Wurzeln jüdischer Sozialarbeit

in Palästina. Einflüsse der Sozialarbeit in Deutschland auf die Entstehung moderner Hilfesysteme in Palästina 1890-1948, Weinheim/München 1993.

186 Ein exemplarisches Porträt der *Stoatley Rough School* in Surrey: B. Wolfenden, *Little Holocaust Survivors. And the English School That Saved Them*, Oxford/Westport, Conn. 2008.

187 Zu Letzterem vgl. E. R. Dickinson, *The Politics of German Child Welfare from the Empire to the Federal Republic*, Cambridge, Mass./London 1996; E. Harvey, *Youth and the Welfare State in Weimar Germany*, Oxford 1993.

am Urban“ nur Kennern der Materie bekannt ist und für ein breiteres Publikum erst noch wiederzuentdecken wäre. Vor allem aber die kritische Aufarbeitung der im Mittelpunkt dieses Beitrags stehenden „Sozialpädagogischen Bewegung“ der 1920er Jahre hätte weitere Forschung verdient. Zwar sind uns Wilkers „Lindenhof“, Bernfelds „Baumgarten“, Herrmanns und Bondys „Hahnöfersand“, die „Zugscharen“ und die „Gilde Soziale Arbeit“ – um nur einige Beispiele zu nennen – als Monumente der sozialpädagogischen Reformbewegung geläufig und werden als solche immer wieder zitiert. Viel weniger gilt dies schon für das „Westendheim“ wie mutmaßlich für eine Reihe anderer, aus diesem Grund hier gar nicht zu nennender Initiativen. So lassen sich im Ruhrgebiet, um nur diesen einen Hinweis zu geben, Spuren eines den Zugscharen vergleichbaren Wirkens so genannter „Werkkreise“, gebildet aus Anhängern der katholischen Jugendbewegung, ausmachen. Erforscht ist diese mutmaßlich¹⁸⁸ sehr rührige Bewegung bis heute nicht.

Hinzu kommt: Was wir über diese wenigen bekannten Initiativen der „Sozialpädagogischen Bewegung“ wissen, verdanken wir nahezu ausschließlich den Erfahrungsberichten der jeweiligen Hauptbeteiligten. Einzelne Beiträge zur Volksheimbewegung, zu den „Kinderfreunden“ und zur „Gilde Soziale Arbeit“, die als kritische Forschung gelten dürfen, können dieses Bild nicht grundlegend korrigieren. Noch der Bericht eines Scheiterns, wie er uns in Wilkers „Lindenhof“ begegnet, beruht, einschließlich der Gründe, die der Autor dafür geltend macht, auf den Selbstdeutungen des Akteurs, der für das Geschehene verantwortlich gewesen ist und doch zugleich als sein scheinbar unabhängiger Chronist agiert. Dasselbe gilt für Hahnöfersand, die Zugscharen u.a.m. Fast überflüssig zu betonen, dass natürlich auch die im Gestus des Historikers abgefassten Darstellungen Nohls und Gertrud Herrmanns ihren ganz eigenen Interes-

senlagen verpflichtet sind.¹⁸⁹ Allein zu Bernfelds Baumgarten gibt es eine breitere kritische Forschung.¹⁹⁰ Eine angemessene Würdigung des tatsächlichen Geschehens ist unter diesen Umständen nur schwer möglich. Auch die reich differenzierte, ertragreiche und institutionell durch das Archiv der deutschen Jugendbewegung auf der Burg Ludwigstein vorzüglich unterstützte Forschung zur Jugendbewegung hat sich bis heute der Untersuchung des Einflusses der Jugendbewegung auf die „Sozialpädagogische Bewegung“ nicht angenommen. Schon die kursorische Lektüre beispielsweise der zahlreichen Zeitschriften und Periodika der Jugendbewegung lässt ein dichtes einschlägiges diskursives Netzwerk und viele heute unbekanntere Initiativen erahnen.

Mit anderen Worten: Bezüglich der „Sozialpädagogischen Bewegung“ sind die großen Zusammenhänge, die rechtlichen Voraussetzungen, einige wesentliche Diskurslinien u.Ä.m. bekannt – und eben einige herausragende Initiativen. Was fehlt, für eine angemessene Aufarbeitung aber dringend notwendig wäre, das ist erstens die Verbreiterung der Materialbasis über die seit Nohl und Gertrud Herrmann kanonisch gewordenen Modelle hinaus¹⁹¹, und das sind

189 So hat Christian Niemeyer die These entwickelt, Nohl und seine Anhänger hätten die Jugendbewegung zur treibenden Kraft der sozialpädagogischen Reform stilisiert, um von der Verstrickung der Ersteren in den Nationalsozialismus abzulenken (Ch. Niemeyer, Über den Zusammenhang von Jugendbewegung und Sozialpädagogik am Beispiel einer These Herman Nohls, in: Zs. f. Sozialpädagogik 7, 2009, 3, S.284-306).

190 Vgl. z.B. Barth, Kinderheim Baumgarten, a.a.O. (Anm. 68), der auch einen ausführlichen Überblick über den Stand der Diskussion zu Baumgarten gibt.

191 Wie sehr die Arbeiten von Nohl und Herrmann kanonisch geworden sind, zeigen beispielhaft die folgenden jüngeren Beiträge, die allesamt (ausschließlich) die schon von Nohl und Herrmann genannten Initiativen behandeln – und letztlich ist natürlich auch der hier vorgelegte Beitrag ein diesbezüglicher Beleg: Simonsohn, Fürsorgeerziehung und Jugendstrafvollzug, a.a.O. (Anm. 163); W. Flitner/G. Kudritzki (Hg.), Die deutsche Reformpädagogik, Bd. II: Ausbau und Selbstkritik, Stuttgart 1982², S.125-152; N. Schwarte, Sozialpädagogische Bewegung, in: D. Kerbs/J. Reulecke (Hg.), Handbuch der deutschen Reformbewegungen, Wuppertal 1998, S.331-342; S. Schnurr, Zwischen reformpäda-

188 Vgl. Grossstadt-Kinder, o.O. o.J. [Essen 1928]. Eine Erforschung der „Werkkreise“ könnte auch deshalb lohnend sein, weil sich damit der bislang vorherrschende Eindruck einer großen Ferne der Reformbewegung allem Religiösen und Konfessionellen gegenüber ggf. relativieren ließe.

zweitens kritische Studien zu den schon bekannten Repräsentanten der „Sozialpädagogischen Bewegung“.

9. Auswahlbibliographie

a. Archive

Archiv der deutschen Jugendbewegung, Burg Ludwigstein, 37214 Witzenhausen, Tel.: 05542/501720.

Caritas Bibliothek, Karlstr. 40, 79104 Freiburg/B., Tel.: 0761/200240.

DZI – Deutsches Zentralinstitut für soziale Fragen (Archiv für Wohlfahrtspflege, gegr. 1893), Bernadottestr. 94, 14195 Berlin, Tel.: 030/83900113 (Bibliothek).

Privatarchiv Hildegard Feidel-Mertz: Nachlass Karl Wilker.

b. Quellen

Bernfeld, S., Sämtliche Werke, hg. v. U. Herrmann, Bd. 11: Sozialpädagogik. Schriften 1921-1933, Weinheim/Basel 1994.

Flitner, W., Die pädagogischen Arbeiten der Jugendbünde (zuerst 1934), wieder abgedruckt in: W. Flitner, Gesammelte Schriften, Bd. 4: Die Pädagogische Bewegung, Paderborn 1987, S.342-362.

Hering, S./Kramer, E. (Hg.), Aus der Pionierzeit der Sozialarbeit. 11 Frauen berichten, Weinheim/Basel 1984.

Jugendbewegung und soziale Arbeit, in: Die deutsche Jugendbewegung 1920 bis 1933. Die bündische Zeit. Quellenschriften, hg. im Auftrage des „Gemeinschaftswerkes Archiv und Dokumentation der Jugendbewegung“ v. Werner Kindt, Düsseldorf/Köln 1974, S.1477-1520.

Jugendpflege und Jugendfürsorge, in: W. Flitner/G. Kudritzki (Hg.), Die deutsche Reformpädagogik, Band II: Ausbau und Selbstkritik, Stuttgart 1982², S.125-152.

Nohl, H., Jugendwohlfahrt. Sozialpädagogische Vorträge, Leipzig 1927.

Salomon, A., Jugendgruppen und moderne Jugendbewegung (zuerst 1916), wieder abgedruckt in: A. Salomon, Ausgewählte Schriften, Bd. III, Neuwied u.a. 2000, S.436-455.

Wilker, K., Der Lindenhof. Fürsorgeerziehung als Lebensschulung (zuerst 1921), neu hg. und mit biograph. Vorwort v. H. Feidel-Mertz u. Ch. Pape-Balling, Frankfurt/M. 1989.

c. Sekundärliteratur

Dudek, P., Leitbild: Kamerad und Helfer. Sozialpädagogische Bewegung in der Weimarer Republik am Beispiel der „Gilde Soziale Arbeit“, Frankfurt/M. 1988.

Herrmann, G., Die sozialpädagogische Bewegung der zwanziger Jahre, Weinheim/Berlin 1956.

Henseler, J./Reyer, J. (Hg.), Sozialpädagogik und Gemeinschaft. Historische Beiträge zur Rekonstruktion eines konstitutiven Verhältnisses, Baltmannsweiler 2000.

Konrad, F.-M., Wurzeln jüdischer Sozialarbeit in Palästina. Einflüsse der Sozialarbeit in Deutschland auf die Entstehung moderner Hilfesysteme in Palästina 1890-1948, Weinheim/München 1993.

Konrad, F.-M., Gemeinschaftsformen und -ideale in Jugendbewegung und Reformpädagogik, in: P. Gutjahr-Löser u.a. (Hg.), Theodor-Litt-Jahrbuch 2003/3, Leipzig 2003, S.43-66.

Konrad, F.-M., Chaluziuth als Erziehung der westjüdischen Jugend. Das sozialpädagogische Programm der jüdischen Jugendbewegung, in: D. Franke u.a. (Hg.), Sozialpädagogik: Vom Therapeutikum zur Weltgesellschaft. Historische und systematische Beiträge, Baltmannsweiler 2005, S.102-115.

Niemeyer, Ch. u.a. (Hg.), Grundlinien Historischer Sozialpädagogik. Traditionsbezüge, Reflexionen und übergangene Sozialdiskurse, Weinheim/München 1997.

gogischer Offensive und Revision des pädagogischen Optimismus. Positionen der sozialpädagogischen Bewegung zur Fürsorgeerziehung, in: S. Müller u.a. (Hg.), Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven, Neuwied/Kriftel 2000, S.481-493; L. Wagner, Jugendbewegung und Soziale Arbeit, in: L. Wagner (Hg.), Soziale Arbeit und Soziale Bewegungen, Wiesbaden 2009, S.109-149.

- Peukert, D. J. K., Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge von 1878 bis 1932, Köln 1986.
- Reyer, J., Kleine Geschichte der Sozialpädagogik. Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne, Baltmannsweiler 2002.
- Schnurr, S., Sozialpädagogen im Nationalsozialismus. Eine Fallstudie zur sozialpädagogischen Bewegung im Übergang zum NS-Staat, Weinheim/München 1997.
- Schwarte, N., Kameradschaftlichkeit als Leitbild: Jugendbewegung und Jugendhilfe, in: U. Herrmann (Hg.), „Mit uns zieht die neue Zeit ...“. Der Wandervogel in der deutschen Jugendbewegung, Weinheim/München 2006, S.355-375.
- Tenorth, H.-E. u.a. (Hg.), Friedrich Siegmund-Schultze (1885-1969). Ein Leben für Kirche, Wissenschaft und soziale Arbeit, Stuttgart 2007.
- Thorun, W., Reformprojekt Soziale Arbeit. 75 Jahre Gilde Soziale Arbeit, Münster 2000.
- Wagner, L., Jugendbewegungen und Soziale Arbeit, in: L. Wagner (Hg.), Soziale Arbeit und Soziale Bewegungen, Wiesbaden 2009, S.109-14.

Erwachsenenbildung

Wolfgang Keim

1. Weimarer Erwachsenenbildung und Reformpädagogik – zur Einführung
2. Die „Neue Richtung“ als Ausgangs- und Bezugspunkt Weimarer Erwachsenenbildung im Kontext gesamtgesellschaftlicher Rahmenbedingungen
3. Konzepte reformpädagogisch geprägter Erwachsenenbildung
4. Institutionen reformpädagogisch geprägter Erwachsenenbildung
5. Abbruch, Umbruch, Neuanfang – Erwachsenenbildung und Reformpädagogik nach 1933 und nach 1945
6. Rezeption und Aktualität
7. Auswahlbibliographie

1. Weimarer Erwachsenenbildung und Reformpädagogik – zur Einführung

Reformpädagogik wird heute vor allem mit Schule identifiziert¹; fast vergessen ist dagegen, dass zumindest in den 1920er Jahren neben Schule und Sozialpädagogik Erwachsenenbildung als zentrales Handlungsfeld der Reform-

pädagogik galt, ihr damaliges Selbstverständnis in weiten Teilen durch reformpädagogische Motive und Intentionen geprägt war. Dies zeigt bereits ein Blick auf führende Weimarer Erwachsenenbildungszeitschriften wie die – u.a. von Robert von Erdberg und Werner Picht herausgegebene – „Arbeitsgemeinschaft“ oder die – weit über ein regionales Verbandsorgan herausragenden – „Blätter der Volkshochschule Thüringen“². Charakteristisch für ihre Diktion sind Umschreibungen des intendierten Bildungsverständnisses mit „seelischem Ergriffensein“, „Erleben und irrationaler Prägung“; die Forderung nach einem ganzheitlichen Lernen mit allen Sinnen, und zwar auf dem Wege der Anschauung statt aus Büchern; die Propagierung von Kunst, Musik und Dichtung als wesentlichen Inhalten, aber auch die Adaption spezifischer reformpädagogischer Lehr-Lernformen aus dem schulischen Bereich wie Arbeits- und Gesamtunterricht, wobei gelegentlich auf Bertold Otto oder Georg Kerschensteiner verwiesen wird, und immer wieder die Betonung von

1 Dies gilt auch für Gesamtdarstellungen mit historisch-systematisch-kritischem Anspruch wie die von Jürgen Oelkers oder von Dietrich Benner und Herwart Kemper. Vgl. J. Oelkers, Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim/München 2005⁴; D. Benner/H. Kemper, Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik, Weinheim/Basel 2003; dementsprechend beschränken sich auch die von Benner/Kemper parallel herausgegebenen Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, Teil 2, Weinheim 2001, ausschließlich auf Schule. Anders noch die jahrzehntelang als Standardwerke zur Reformpädagogik geltenden Quellensammlungen bzw. Darstellungen von Wilhelm Flitner/Gerhard Kudritzki (1961/62), von Wolfgang Scheibe (1969) und von Hermann Röhrs (1980). Vor allem Flitner/Kudritzki und Scheibe widmen der Erwachsenenbildung – jeweils unter dem Titel „Die Volksbildungsbewegung“ – ein umfangreiches Kapitel von ca. 30 Seiten. Vgl. W. Flitner/G. Kudritzki (Hg.), Die deutsche Reformpädagogik, Bd. 2, Düsseldorf/München 1962, S.153-183; W. Scheibe, Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932, Weinheim u.a. 1969, S.353-386; H. Röhrs, Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf in Europa, Hannover 1980, S.288-294.

2 Auf Bezüge zur Reformpädagogik hin systematisch durchgesehen wurden folgende Zeitschriften: Volksbildungsarchiv 1(1909/10) - 10(1923); Die Arbeitsgemeinschaft 1(1919/20) - 4(1922/23); Blätter der Volkshochschule Thüringen 1(1919/20) - 10(1928/29), Neue Folge (1929/30) - 5(1933), beide neu hg. u. eingel. v. M. Friedenthal-Haase u. E. Meilhammer, 2 Bde., Reprint Hildesheim u.a. 1999; Blätter der Volkshochschule Breslau 1(1922/23) - 10(1931/32). Für die Unterstützung bei der Durchsicht danke ich Frau Manuela Jungbluth.

Gemeinschaftserziehung. Auf die enge Beziehung zur Reformpädagogik deuten aber auch zentrale Leitbegriffe Weimarer Erwachsenenbildung hin: ihr Selbstverständnis als „Neue Richtung“, das an die zeitgleichen Vorstellungen von einer „neuen Schule“ erinnert; die Entwicklung von Lehr-Lernformen mit selbsttätigem und diskursivem Charakter im Rahmen der Arbeitsgemeinschaft, die den Gedanken der Arbeitsschule aufnehmen; nicht zuletzt die für die Erwachsenenbildung der 1920er Jahre charakteristischen Heimvolkshochschulen und Volkshochschulheime mit Anklängen an die Landerziehungsheimidee.

Systematisch lassen sich für die Weimarer Erwachsenenbildung zumindest fünf Grundzüge als typisch reformpädagogisch kennzeichnen:

- *erstens* ihre auf den Menschen als *Subjekt* gerichtete Grundintention, die sich deutlich von ihrer auf Verbreitung von Wissen in einem positivistischen Verständnis hin angelegten Ausrichtung vor dem Ersten Weltkrieg unterscheidet;
- *zweitens* ihr über bloßen Unterricht hinausgehender *ganzheitlicher Anspruch*, der – zumindest teilweise – auch lebensreformersische Elemente einschloss;
- *drittens* ihr Streben nach *Gemeinschaft*, wie es für die Reformpädagogik insgesamt charakteristisch war, mit einem breiten Spektrum von Zielen, die von Ideen der Konservativen Revolution bis hin zu Vorstellungen einer klassenlosen Gesellschaft reichen; damit eng zusammenhängend
- *viertens* ihr über den bestehenden Zustand der Gesellschaft weisendes *utopisches Moment*, wiederum mit je nach Position unterschiedlicher Füllung; nicht zuletzt
- *fünftens* ihr *innovatives methodisches Repertoire*, das über darbietende und darstellende Formen der Vermittlung weit hinausging.

So breit die Gemeinsamkeiten zwischen den reformpädagogischen Handlungsfeldern Schule und Erwachsenenbildung sind, gibt es doch zumindest *einen* gravierenden Unterschied. Während nämlich die Schule bereits im Wilhelminischen Kaiserreich Gegenstand reformpädagogischer Kritik und Erneuerung war, setzten vergleichbare Überlegungen in der Erwachsenenbildung erst in der Endphase des Ersten Weltkrieges ein. Verlorener Krieg und Zusammenbruch des Kaiserreiches

lösten – unter dem programmatisch verstandenen Begriff „Volksbildung“ – einen breiten, facettenreichen, reformpädagogisch akzentuierten Diskurs aus, in dessen Mittelpunkt die Idee einer „neuen“ Erwachsenenbildung stand. Dieser Entstehungshintergrund erklärt, dass die Weimarer Erwachsenenbildung mit ihrer Vielfalt an Konzepten und Modellen ein spezifisch deutsches Phänomen gewesen ist.³ Welche (überspannten) Erwartungen sich auf sie gerichtet haben, zeigt am deutlichsten der von Herman Nohl mit ihr verbundene Begriff der „Bewegung“ als „Volkshochschul-“ oder sogar „pädagogischer Volksbewegung“ und deren Verknüpfung mit „der Bildung eines höheren Menschentums“ bzw. der „Volk-Werdung“ „unseres zerrissenen Volks“, die eine „wesentliche Wirkung ... auch für die Schulpädagogik“ haben sollte.⁴

Dass die Weimarer Erwachsenenbildung durch reformpädagogische Intentionen sowohl in ihrer Programmatik als auch in ihrer Praxis stark beeinflusst, in Teilen sogar durch sie geprägt worden ist, steht außer Zweifel. Allerdings hat das skizzierte Selbstverständnis bereits zeitgenössische Kritiker gefunden und dürfte, wie neuere Untersuchungen zeigen, die Praxis der Erwachsenenbildung kaum in ihrer gesamten Breite erreicht haben⁵, so dass man Weimarer Erwachsenenbildung nicht mit „Neuer Richtung“ gleichsetzen kann.

3 In keinem anderen europäischen Land – außer vielleicht in Österreich, das ähnlich wie Deutschland vom Ersten Weltkrieg betroffen war, – hat das Kriegsende eine ähnliche Zäsur für die Entwicklung der Erwachsenenbildung bedeutet. Im Übrigen stellt die Geschichte der Erwachsenenbildung in Europa, zumal mit einer vergleichenden Perspektive, trotz des materialreichen Sammelbandes von Leiermann/Pöggeler von 1979, immer noch ein Forschungsdesiderat dar. Vgl. W. Leiermann/F. Pöggeler (Hg.), *Erwachsenenbildung in fünf Kontinenten. Bestandsaufnahme und Vergleich*, Stuttgart u.a. 1979.

4 H. Nohl, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland*, in: ders./L. Pallat (Hg.), *Handbuch der Pädagogik*, Bd. 1: *Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens*, Langensalza 1933, S.302-374; Zitate S.315, 316, 318, 319.

5 Vgl. H. Tietgens, *Ideen und Wirklichkeiten der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. Ein anderer Blick*, Essen 2001; zur Auswertung von Volkshochschulprogrammen: U. Günther, *Zur Lokalgeschichte der Volkshochschulen. Eine themenorientierte Dokumentation*, Bonn 1988.

Der folgende Überblick intendiert deshalb auch keine umfassende Darstellung Weimarer Erwachsenenbildung, sondern konzentriert sich – beispielhaft – auf deren spezifisch reformpädagogisch geprägte Konzepte, Realisierungsformen und Hauptprotagonisten. Sie müssen verankert werden im damaligen Diskurszusammenhang, der durch den sog. Richtungsstreit zwischen „Alter“ und „Neuer“ Richtung angestoßen wurde und nicht ohne ihren historisch-gesellschaftlichen Hintergrund verstanden werden kann.

2. Die „Neue Richtung“ als Ausgangs- und Bezugspunkt Weimarer Erwachsenenbildung im Kontext gesamtgesellschaftlicher Rahmenbedingungen

Die Anfänge moderner Erwachsenenbildung⁶ liegen in der Aufklärung und waren aufs engste verbunden mit den ökonomischen und gesellschaftlichen Umbrüchen am Ausgang des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Sie entfaltete sich im Rahmen bürgerlicher Lese-, Museums- und Harmoniegesellschaften, als berufliche Fortbildung bäuerlicher, handwerklicher und gewerblicher Schichten, nicht zuletzt als „Volksaufklärung“ der breiten Landbevölkerung zur Bekämpfung von Aberglauben und Verbesserung der Innovationsbereitschaft. Mit der Entwicklung Deutschlands zum Industriestaat und der Verschärfung sozialer Ungleichheit war sie seit Mitte des 19. Jahrhunderts einerseits aufs engste verbunden mit dem Emanzipationskampf der Arbeiterbewegung, andererseits mit dem Versuch bürgerlich-liberaler Kreise, den gesellschaftlichen

Status quo ideologisch zu festigen. Den gewachsenen Stellenwert der Erwachsenenbildung vor dem Ersten Weltkrieg verdeutlicht eine Vielzahl, zumeist in den 90er Jahren des 19. Jahrhunderts entstandener, oft politisch-weltanschaulich-religiös gebundener Trägervereine, deren wichtigster die bereits 1871 gegründete, sich als politisch-weltanschaulich neutral verstehende *Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung* gewesen ist. Doch erst der gesellschaftliche Umbruch von 1918/19 nach dem verlorenen Weltkrieg mit Novemberrevolution, politischen Auseinandersetzungen in der Konstituierungsphase des neuen Weimarer Staates, verbunden mit materiellen Entbehrungen und dem Zusammenbruch vertrauter Normen- und Orientierungssysteme, gerade auch auf Seiten machtttragender bzw. herrschaftsförmiger bürgerlicher Eliten, haben der Erwachsenenbildung zu einem verfassungsmäßigen Rang verholfen. Die Weimarer Verfassung machte erstmals die Förderung des „Volksbildungswesens“ zur verpflichtenden Aufgabe von Reich, Ländern und Gemeinden (Art. 148), wobei die sozialistisch regierten Länder Thüringen und Sachsen sowie das flächen- und bevölkerungsmäßig dominante Preußen mit einer sozialdemokratischen Koalitionsregierung diesen Auftrag besonders ernst nahmen. In allen drei Ländern gab es in den Kultusministerien Referate für Erwachsenenbildung, die mit Werner Picht und Robert von Erdberg (in Preußen) bzw. mit Reinhard Buchwald (in Thüringen) von renommierten Repräsentanten der „Volksbildungsbewegung“ geleitet wurden.

Welche Hoffnungen und Erwartungen sich nach dem Kriege auf die Erwachsenenbildung richteten, lässt sich an der Fülle programmatischer Publikationen, zahlreichen neuen, teilweise nur kurzlebigen erwachsenenspezifischen Zeitschriften wie einem regelrechten Gründungsboom von Volkshochschulen und Heimvolkshochschulen neutraler wie weltanschaulicher, politischer oder berufsständischer Ausrichtung ablesen, verbunden mit einem entsprechend vielfältigen Institutionalisierungsprozess auf Reichs-, Länder- und Kommunalebene.⁷ Dass Erwachsenenbildung bereits 1920 als Teil des öffentlichen Bildungswesens anerkannt war, zeigt die Tatsache, dass die zum Juni

6 Vgl. zum Folgenden J. Olbrich, *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*, Opladen 2001; P. Röhrig, *Erwachsenenbildung*, in: K.-E. Jeismann/P. Lundgreen (Hg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 3: 1800-1870: Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches, München 1987, S.333-361; P. Röhrig, *Erwachsenenbildung*, in: Ch. Berg (Hg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 4: 1870-1918: Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs, München 1991, S.441-471; D. Langewiesche, *Erwachsenenbildung*, in: ders./H.-E. Tenorth (Hg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 5: Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur, München 1989, S.337-370.

7 Vgl. Olbrich, *Geschichte der Erwachsenenbildung*, a.a.O. (Anm. 6), S.139-216, dort weiterführende Literatur.

1920 vom Reichsministerium des Innern einberufene Reichsschulkonferenz einen eigenen Ausschuss zu „Volkshochschule und freiem Volkswesen“ installierte und mit Vertretern unterschiedlicher weltanschaulicher bzw. politischer Richtungen besetzte, die ihre Ergebnisse auftragsgemäß in Leitsätzen zusammenfassten.⁸

Einer der drei Berichterstatter auf der Reichsschulkonferenz war *Robert von Erdberg* (1866-1929), der zu den Wortführern Weimarer Erwachsenenbildung in den 1920er Jahren zählte.⁹ Gemeinsam mit dem im öffentlichen Büchereiwesen tätigen *Walter Hofmann* (1879-1952)¹⁰ kritisierte er schon vor dem Ersten Weltkrieg die damals mehrheitlich auf bloße Verbreitung von Wissen und Kultur ausgerichtete Erwachsenenbildung, die er vor allem mit der bereits erwähnten Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung, ab 1915 Gesellschaft für Volksbildung, unter ihrem Generalsekretär *Johannes Tews*

(1860-1937) identifizierte.¹¹ Diese beschränkte sich im Wesentlichen auf die Veranstaltung von Vorträgen, Vortragsreihen und sog. Volksumterhaltungsabenden mit möglichst großen Hörerzahlen und glaubte, dass das Kulturgut als solches, wenn es bereitgestellt, angeboten und somit verbreitet würde, aus sich heraus bilde. Diesem als *extensiv* kritisierten Typus von Bildungsarbeit stellte Erdberg die Forderung nach einer am Teilnehmer orientierten *intensiven* Erwachsenenbildung entgegen, die den einzelnen Menschen in ein „lebendiges inneres Verhältnis zu den Kulturwerten“ bringt¹², und entfachte damit in der Endphase des Krieges wie in der Nachkriegszeit einen teilweise erbittert geführten Richtungstreit: die „alte“ sollte durch eine „neue“ Richtung der Erwachsenenbildung ersetzt werden.

Ging es vor dem Kriege zunächst nur um methodische Fragen, entwickelte sich bald ein stark kulturkritisch eingefärbter bildungsphilosophischer wie bildungshistorischer Überbau, der eine Höherentwicklung der Erwachsenenbildung konstruierte: von einer *ersten* Phase nach 1871, die noch ganz vom Staate bestimmt gewesen sei, der im Zeitalter von Sozialistengesetz und Kulturkampf mit der Verbreitung entsprechender Kulturgüter zugleich seine gesellschaftliche Deutungshoheit gegenüber Sozialdemokratie und Katholischer Kirche zu behaupten versucht habe, über eine *zweite* Phase, die von der Kultur ausgegangen sei und – wiederum im Interesse der Klassenharmonisierung – „jeden Volksgenossen zum gleichberechtigten und gleichbefähigten Mitgenießer der bürgerlichen Kultur zu machen“ intendierte¹³, zur

8 Die Reichsschulkonferenz 1920, ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Amtlicher Bericht, erstattet vom Reichsministerium des Innern, Reprint Glashütten/Ts. 1972, S.725-732, Leitsätze S.731f.

9 Robert von Erdberg-Krczenciewski, aus baltischem Adel stammend, wuchs in Riga auf, wechselte 1888 nach Deutschland über, ging zunächst seinen künstlerischen Neigungen als Schauspieler nach, schloss ein Studium der Nationalökonomie mit der Promotion ab und wurde 1896 zum Leiter der Abteilung Volksbildung bei der Zentralstelle für Arbeiterwohlfahrtseinrichtungen, nach dem Ersten Weltkrieg zum Leiter der neu gegründeten Abteilung Volksbildung im Preußischen Kultusministerium berufen. Seine Vorstellungen einer am Individuum orientierten Erwachsenenbildung hatte er seit den 1890er Jahren im Zusammenhang mit eigenen praktischen Erfahrungen bei der Organisation von Volkskonzerten, Museumsführungen, der Koordination volkstümlicher Hochschulkurse an der Berliner Universität, später auch bei Besuchen in skandinavischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung gewonnen. Vgl. zur Biographie: I. Wirth, Robert von Erdberg-Krczenciewski, in: G. Wolgast/J. H. Knoll (Hg.), Biographisches Handwörterbuch der Erwachsenenbildung, Stuttgart/Bonn 1986, S.94ff. (mit weiterer Lit.); W. Seitter (Hg.), Walter Hofmann und Robert von Erdberg. Die Neue Richtung im Spiegel autobiographischer Zeugnisse ihrer beiden Hauptrepräsentanten, Bad Heilbrunn 1996, S.14-19.

10 Vgl. zu Hofmann Kap. 4c; zur *Biographie*: Seitter, a.a.O. (Anm. 9), S.11-14.

11 Vgl. R. v. Erdberg, Fünfzig Jahre freies Volkswesen. Ein Beitrag zur Geschichte der Volkswesenbewegung, Berlin 1924. – Zwei der dort gedruckten Beiträge Erdbergs sind wieder veröffentlicht in J. Henningsen (Hg.), Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit. Dokumente und Texte, Stuttgart 1960 (im Folgenden zit. n. dem Orig. Erdberg 1924); zum Kontext: J. Henningsen, Zur Theorie der Volksbildung. Historisch-kritische Studien zur Weimarer Zeit, Berlin/Köln 1959; H. Dräger, Die Institutionalisierung und Professionalisierung der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik, in: P. Ciupke/F.-J. Jelic (Hg.), Experimentiersozietas Dreißigacker. Historische Konturen und gegenwärtige Rezeption eines Erwachsenenbildungsprojektes der Weimarer Zeit, Essen 1997, S.29-48.

12 Erdberg, a.a.O. (Anm. 11), S.25.

13 Ebd., S.20.

dritten Phase der damaligen Gegenwart, der sog. „Neuen Richtung“, die vom einzelnen Menschen ausging und ihn durch intensive Bildungsarbeit „zu einer persönlichen geistigen Form ... entwickeln“ sollte.¹⁴ Dieser Anspruch wurde allerdings nicht auf alle ausgedehnt, sondern auf „kleine Kreise empfänglicher Menschen“¹⁵, also eine Elite, begrenzt. Ihr war die Aufgabe zugeordnet, als „Sauer-teig“ der Gesellschaft¹⁶, als „Keimzelle einer geistigen Bewegung“¹⁷ an der Schaffung einer neuen, die bestehenden Klassengegensätze (wie in der „Alten Richtung“) überwölbenden „Volkskultur“ mitzuarbeiten; „Volksbildung“ zielte damit auf „Volk-Bildung“.

Als typisch reformpädagogisch an den Vorstellungen der „Neuen Richtung“ lässt sich – den skizzierten Kriterien entsprechend – deren zentraler Ansatzpunkt bezeichnen, Bildungsarbeit auf den erwachsenen Menschen und nicht auf die Kultur oder gar den Staat hin auszurichten, und zwar als existentielle Bildung fern aller utilitaristischen Absichten, einschließlich Zertifikaten und beruflicher Qualifikationen; weiterhin der bei vielen ihrer Träger erkennbare elitäre Bezug als Konsequenz tendenziell hierarchischer Gemeinschaftsvorstellungen; nicht zuletzt, als eine Art utopisches Moment, der sich mit der intendierten Bildungsarbeit verbindende Anspruch, gesamtgesellschaftliche Krisen wie die nach dem Ersten Weltkrieg bearbeiten oder gar überwinden zu können.

Die sich in der Endphase des Krieges wie in der unmittelbaren Nachkriegszeit konstituierende „Neue Richtung“ hat den Diskurs über Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik nachhaltig geprägt und Konzepte und Modelle in großer Variationsbreite angeregt. Ihren Repräsentanten diente seit 1923 der *Hohenroddter Bund*¹⁸ als eine Art

Forum nicht nur des Gedankenaustausches, sondern vielfältiger Kommunikations- und Einflussmöglichkeiten. Bedeutung und Gewicht der „Neuen Richtung“ haben sich im Verlaufe der 1920er Jahre verschoben, wobei sie unmittelbar nach dem Ersten Weltkrieg mit ihren programmatischen, weit gesteckten gesamtgesellschaftlichen Perspektiven am einflussreichsten war. Typische Erwachsenenbildungs-Titel dieser Zeit lauteten: „Was soll eine deutsche Volkshochschule sein und leisten?“ (Weitsch 1919); „Das Bildungsideal der Volkshochschule“ (Planck 1919); „Die Volkshochschule der Zukunft“ (Picht 1919) oder auch „Laienbildung“ (Flitner 1921).¹⁹ Bereits im Oktober 1923 konstatierte der „die Volksbildungsbewegung der Weimarer Zeit als nüchtern argumentierender Mahner und Kritiker“ begleitende Journalist der Frankfurter Zeitung *Hermann Herrigel* (1888-

geistigen Bewegung hat der Bund das pädagogische Denken der damaligen Zeit entscheidend bestimmt, einen nachhaltigen Einfluß auf die amtliche Volksbildungspolitik ausgeübt und eine persönliche Verbindung unter den in der Volksbildung Tätigen ermöglicht.“ So die klassische, die Weimarer Diktion rezipierende Beschreibung von Jürgen Henningsen aus den 1950er Jahren: *Der Hohenroddter Bund. Zur Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit*, Heidelberg 1958, S.9. Aus lebensgeschichtlicher Sicht eines Beteiligten: F. Laack, *Das Zwischenspiel freier Erwachsenenbildung. Hohenroddter Bund und Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung in der Weimarer Epoche*, Bad Heilbrunn 1984; dazu biographisch: K. Heuer, Fritz Laack. Eine Grenzängergeschichte im Spektrum deutsch-nationalen Denkens in der Weimarer Republik, in: P. Ciupke u.a. (Hg.), „Die Erziehung zum deutschen Menschen“. Völkische und nationalkonservative Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik, Essen 2007, S.159-172. Eine kritische Würdigung des Hohenroddter Bundes bei Tietgens, *Ideen und Wirklichkeiten*, a.a.O. (Anm. 5), S.107-116: „Was als Gesinnungsgemeinschaft und als Freundeskreis gemeint war, wurde von außen als ‚Gralsorden‘ und ‚Adelskaste der Volksbildner‘ aus heutiger Sicht treffend bezeichnet...“ (S.108).

14 Ebd., S.25.

15 Henningsen, *Neue Richtung*, a.a.O. (Anm. 11), S.10.

16 Der Topos „sauerteiglichen Weiterwirkens“ etwa bei Eduard Weitsch, *Was soll eine deutsche Volkshochschule sein und leisten?* zuerst in: *Die Tat* 10(1918), S.241-260, hier S.242; später als *Tat-Flugschrift* 27, Jena 1919, S.2.

17 Erdberg, a.a.O. (Anm. 11), S.43.

18 „Der Hohenroddter Bund war eine freie Vereinigung geistig bedeutender Menschen, die in mehr oder weniger enger Verbindung zur Volksbildung standen, so benannt nach dem Tagungsort Hohenrodd im Schwarzwald, wo man von 1923 bis 1930 alljährlich zu Aussprachen zusammenkam. Als Kristallisationspunkt einer

19 Vgl. Weitsch, *Deutsche Volkshochschule*, a.a.O. (Anm. 16); O. Planck, *Das Bildungsideal der Volkshochschule*, Langensalza 1919; W. Picht, *Die deutsche Volkshochschule der Zukunft*, Leipzig 1919; W. Flitner, *Laienbildung*, Jena 1921, wieder abgedruckt in: ders., *Erwachsenenbildung* (Gesammelte Schriften, Bd. 1), Paderborn u.a. 1982 (im Folgenden zit. n. Ausg. v. 1921).

1973)²⁰ im Anschluss an die erste Hohenrodt-Tagung:

„Wenn man nicht aufs Einzelne, sondern aufs Ganze sieht, findet man, daß die Diskussion der Volksbildungsfragen sich in den letzten Jahren stark verschoben hat. Der erste Aufschwung der Volkshochschulbewegung war begleitet von einem Schwarm *idealistischer Programmschriften*, die darauf ausgingen, die reine Idee der Volkshochschule herauszuarbeiten; und die die Aufgabe der Volkshochschule soweit spannten, daß sie als das Allheilmittel für alle Nöte der Zeit erschien. ... Die praktische Arbeit hat die großen inneren Schwierigkeiten der Volksbildungsarbeit zum Bewußtsein gebracht und die vorwärts stürmende Bewegung in der Diskussion, die nicht weit genug ausholen konnte, ist nunmehr rückläufig geworden: an die Stelle des ungehemmten Idealismus ist eine einschränkende Besonnenheit getreten.“²¹

Charakteristisch für die folgende, stärker auf das Machbare hin ausgerichtete zweite Phase Weimarer Erwachsenenbildung, etwa zwischen 1923 und 1929, also während der wenigen prosperierenden Jahre der Republik, waren eher systematische Beiträge zu Einzelfragen, später bilanzierende Darstellungen, teilweise mit sozialwissenschaftlicher Ausrichtung, z.B. Paul Steinmetz' „Die deutsche Volkshochschulbewegung“²² oder Eberhard Dieterichs „Volkshochschule und geistige Entscheidung“²³. Eine dritte Phase, parallel zur Krise und Auflösung Weimars zwischen 1930 und 1933, lässt sich durch weitgehende Korrekturen reformpädagogischer Ambitionen kennzeichnen. Als Wendepunkt gilt gemeinhin die im Juni 1931 im Volkshochschulheim Prerow durchgeführte Arbeitstagung der damals maßgeblichen Erwach-

senbildungsvertreter, die mit der dort formulierten „Prerower Formel“ endgültig die Richtung auf einen pragmatischeren Kurs wies.²⁴

3. Konzepte reformpädagogisch geprägter Erwachsenenbildung

Die Frage, welche Konzepte das Prädikat „reformpädagogisch“ verdienen, ist nicht immer leicht zu beantworten. Legt man die eingangs entwickelten Kriterien – Subjektorientierung, ganzheitlicher Anspruch, Gemeinschaftsbezug, utopisches Moment sowie innovatives methodisches Repertoire – zugrunde, lässt sich beispielsweise relativ leicht die aus dem Geist bürgerlicher Jugendbewegung entstandene *Thüringer Richtung* als typisch reformpädagogisch identifizieren, da sie allen genannten Kriterien voll entspricht. Umgekehrt ist ebenso eindeutig, dass die Erwachsenenbildungsarbeit der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung nicht dazu gehört, insofern sie bis zu ihrer Auflösung 1935 an ihrem auf Verbreitung ausgerichteten extensiven Bildungsverständnis grundsätzlich festhielt, auch wenn sie hier und da Anregungen aus dem damaligen Richtungsstreit in ihre Praxis übernahm. Entsprechendes gilt für die Erwachsenenbildung vieler, wenn auch nicht aller religiös, parteipolitisch oder berufsständisch gebundenen Trägerorganisationen, soweit sie primär Schulung Erwachsener intendierten.²⁵

20 I. Wirth, Hermann Herrigel, in: Wolgast/Knoll, a.a.O. (Anm. 9), S.161f., Zitat S.161.

21 H. Herrigel, Der Stand der Volksbildungsfrage, in: Blätter der Volkshochschule Thüringen 5(1923/24), Reprint, a.a.O. (Anm. 2), S.521-524, Zitat S.523f.

22 P. Steinmetz, Die deutsche Volkshochschulbewegung, Karlsruhe 1929.

23 E. Dieterich, Volkshochschule und geistige Entscheidung, Potsdam 1930. – Entstanden sein dürfte auch diese Schrift Mitte bis Ende der 1920er Jahre, denn – wie es im Vorwort (S.5) heißt – ist „zwischen der ursprünglichen Niederschrift und dem Druck ... einige Zeit verstrichen.“

24 Darin heißt es etwa: „Die öffentliche Abendvolkshochschule dient der Weiterbildung Erwachsener, in erster Linie derer, die Volks- und Berufsschulen besucht haben. ... Wie bei jeder Schule steht auch in der Abendvolkshochschule der geordnete Unterricht im Mittelpunkt“, zit. n. Henningsen, Neue Richtung, a.a.O. (Anm. 11), S.147; vgl. auch S.157f. mit zeitgenöss. Literaturhinweisen.

25 So charakterisierte bereits 1929 Paul Steinmetz die katholische Erwachsenenbildung in ihrer überwiegenden Mehrheit wie folgt: „Einheitlich, in Gehalten und Ausrichtung fixiert, steht ... vom dauernden Wandel unberührt im katholischen Deutschland die katholische Volkshochschulbewegung. Sie ist im Grunde nur ein Nachkriegsabkömmling der traditionellen kirchlichen Bildungsarbeit, die in Händen der Geistlichkeit, des Volksvereins für das katholische Deutschland, des Borromäusvereins und der katholischen Gesellenvereine liegt“ (Steinmetz, a.a.O., Anm. 22, S.38). Am ehesten beeinflusst durch Anregungen der „Neuen Richtung“ waren etwa zehn ka-

Die Zuordnung wird schwieriger, wenn nur ein oder zwei der genannten Kriterien erfüllt werden wie bei der sog. *Berliner Richtung*, die zwar Subjektorientierung intendierte, dagegen ganzheitlichen Anspruch und Gemeinschaftsbezug, zumindest wie er in Thüringen verstanden wurde, ablehnte.

Reformpädagogische Muster lassen sich in flächenstaatlichen wie in großstädtischen Verbundsystemen, aber auch in Einzelgründungen wie Gruppen von Erwachsenenbildungseinrichtungen der Weimarer Zeit nachweisen. Sie umspannten ein breites Spektrum weltanschaulicher und politischer Bezugspunkte, verbanden sich mit anderen zeitgenössischen „Bewegungen“ wie der Arbeiter-, der Frauen-, der Lebensreform-, der „völkischen“ oder der jüdischen Lehrhaus-Bewegung und orientierten sich bei der praktischen Umsetzung zwar mehrheitlich am Modell der Heimvolkshochschule, suchten aber auch ganz neue Formen wie die Siedlungsgemeinschaft oder das „Arbeitslager“.

a. „Volksbildung“ aus dem Geist bürgerlicher Jugendbewegung in der Provinz – die „Thüringer Richtung“

Als „Thüringer Richtung“²⁶ bezeichnet man das nach dem Ersten Weltkrieg in Thüringen auf Vereinsbasis entstandene integrative Konzept von Erwachsenenbildung, das – über herkömmliches Verständnis von Bildungsarbeit weit hinausgehend – auf umfassende Lebensorientierung, Gemeinschaftsbildung, musische Aktivitäten und Geselligkeit hin angelegt war. Umschreibungen wie „Bildungstyp ... einer tendenziellen ‚Entgrenzung‘“ (Friedenthal-Haase/Meilhammer)²⁷, „Stätte geistigen Lebens und Zusammenlebens“ und „Jugendbewegung der Erwachsenen“ (beide Buchwald)²⁸ oder „Ansatz einer Erwachsenenbildung, die allgemeinbildend ist ..., in ihrem Kern eine Ethik für die Lebenspraxis“ vermittelt, dabei die „Pluralität der Weltanschauungen, religiösen Orientierungen und politischen Überzeugungen“ beachtet (Reimers)²⁹, kennzeichnen wichtige Dimensionen dieses Konzeptes.

Seine Konkretisierung erfolgte im Februar 1919 mit der Gründung des Vereins *Volkshochschule Thüringen* als einer Art Dachverband mit eigener, von den Mitgliedern im September 1919 verabschiedeter Vereins-Satzung. Ihm sollten nur solche Organisationen „als ordentliche körperschaftliche Mitglieder ... angehören,

tholische Heimvolkshochschulen in der Zeit der Weimarer Republik, die sich am dänischen Beispiel (s.u.) orientierten; als wichtigster Repräsentant katholischer Erwachsenenbildung mit Bezügen zur „Neuen Richtung“ gilt Anton Heinen, der auch dem „Hohenrodder Bund“ zugehörte; vgl. M. Friedenthal, Die Bedeutung Grundtvigs für die Heimvolkshochschule in Deutschland – Ein rezeptionsgeschichtlicher Beitrag zur Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik, in: N. Vogel/H. Scheile (Hg.), Lernort Heimvolkshochschule, Paderborn u.a. 1983, S.69-125, hier S.103-106, mit weiteren Literaturhinweisen; mit *ideologiekritischer Intention*: M. Dust, „Unser Ja zum neuen Deutschland“. Katholische Erwachsenenbildung von der Weimarer Republik zur Nazi-Diktatur, Frankfurt/M. 2007.

Andere Hintergründe als in der katholischen Erwachsenenbildung hat der Schulungscharakter gewerkschaftlicher Bildungsarbeit, die nämlich nach dem Ersten Weltkrieg – der Erweiterung von Mitbestimmungsmöglichkeiten der Gewerkschaften entsprechend – zunehmend der Funktionärsschulung diente; vgl. Olbrich, Geschichte der Erwachsenenbildung, a.a.O. (Anm. 6), S.183ff.

26 Vgl. als *Gesamtdarstellung*: B. I. Reimers, Die Neue Richtung der Erwachsenenbildung in Thüringen 1919-1933, Essen 2003; fernerhin: Volkshochschule der Stadt Jena (Hg.), 1919-1994. 75 Jahre Volkshochschule Jena, Rudolstadt/Jena 1994; M. Friedenthal-Haase/E. Meilhammer, Volkshochschule – Bewegung, Organisation, Kommunikation, in: Blätter der Volkshochschule Thüringen, Reprint, a.a.O. (Anm. 2), S.XI-XXXIX; als *autobiographische Berichte*: W. Flitner, Erinnerungen 1889-1945 (Gesammelte Schriften, Bd. 11), Paderborn u.a. 1986, S.259-279, 295-307; R. Buchwald, Miterlebte Geschichte. Lebenserinnerungen 1884-1930, hg. v. U. Herrmann, Köln u.a. 1992, S.286-289, 379-384, 398-402; als *gesellschaftspolitisch kontextualisierte Dokumentation*: J. Wollenberg (Hg.), „Völkerversöhnung“ oder „Volksversöhnung“? Volksbildung und politische Bildung in Thüringen 1918-1933, Erfurt o.J. [1998].

27 Friedenthal-Haase/Meilhammer, a.a.O. (Anm. 26), S.XXI.

28 Buchwald, Miterlebte Geschichte, a.a.O. (Anm. 26), S.287 u. 383.

29 Reimers, Neue Richtung, a.a.O. (Anm. 26), S.640.

die sich zur Selbstverwaltung durch Lehrer- und Hörschaft und zur Wahrung unbedingter wissenschaftlicher Freiheit“ verpflichteten, d.h. auf „Propaganda für irgendein politisches oder weltanschauliches Bekenntnis“ verzichteten.³⁰ Mitteilungsorgan waren die „Blätter der Volkshochschule Thüringen“³¹, die sowohl der theoretischen Reflexion als auch dem Erfahrungsaustausch dienten. Eine finanzielle Anschubfinanzierung erfolgte durch die Carl-Zeiss-Stiftung, die spätere Unterhaltung aus Landesmitteln, die jedoch mehrfach gekürzt, in der Endphase Weimars infrage gestellt wurden.

Der Verein Volkshochschule Thüringen „bezweckt[e] die Anregung, Einrichtung und Förderung von Volkshochschulen in einzelnen Orten Thüringens“ und strebte deren Zusammenfassung, Zusammenwirken sowie deren gemeinsame Interessenvertretung an (Satzung §2). Bis Herbst 1919 waren ihm bereits 40, bis Ende 1920 90 Abendvolkshochschulen angeschlossen³², deren wichtigste die in Jena war, die auch personell eng mit dem Verein Volkshochschule Thüringen verbunden gewesen ist. Dieser Vielzahl von Abendvolkshochschulen stand nur *eine* angeschlossene Heimvolkshochschule in Dreißigacker gegenüber³³, obwohl der Typ „Heimvolkshochschule“ dem Thüringer Konzept von Erwachsenenbildung in besonderer Weise entsprach. „Volkshochschule“ im Thüringer Verständnis umfasste nämlich sehr viel mehr als nur die gewöhnliche Abendvolkshochschule, d.h. sie beinhaltete eine Verbindung von Unterricht *und* Schulleben. Dazu gehörten nicht nur Vorträge, Kurse und Arbeitsgemeinschaften, sondern ebenso

ein breites Angebot von Volkshochschulversammlungen, -treffen, -wochen, -feiern, -festen auf lokaler wie auf Landesebene. Sie intendierten Begegnung und gemeinsame Erfahrung und repräsentierten damit zugleich „die Idee der lebendigen Gemeinschaft“³⁴.

Vorbild dieses Konzeptes von Erwachsenenbildung waren Formen jugendbewegten Lebens, wie sie sich z.B. in der von Gustav Wyneken 1906 gegründeten Freien Schulgemeinde Wickersdorf ganz in der Nähe des thüringischen Städtchens Saalfeld fanden.³⁵ Einflüsse der Jugendbewegung und der durch sie geprägten Universitätsstadt Jena lassen sich an zwei Hauptrepräsentanten Thüringer Erwachsenenbildung belegen, dem 1908 in Jena habilitierten und bis 1920 an der dortigen Universität Pädagogik lehrenden *Herman Nohl* (1879-1960)³⁶ und seinem Schüler *Wilhelm Flitner* (1889-1990)³⁷. Beide gehörten in der Vorkriegszeit dem jugendbewegt romantischen Serakreis um den Jenenser Verleger Eugen Diederichs an; Flitner machte darüber hinaus wichtige Erfahrungen in der Jenenser Freistudentenschaft, einer durch die Jugendbewegung inspirierten, wilhelminisches Korporationswesen ablehnenden studentischen Vereinigung. Nohl gehörte zu den Gründern der Volkshochschule Thüringen, hat deren Gründungsauftrag wie Satzung entscheidend mitformuliert

30 Satzungsänderung v. 8.10.1922, zit. n. Reimers, *Neue Richtung*, a.a.O. (Anm. 26), S.37; Faksimile der im Sept. 1919 von der ersten Mitgliederversammlung verabschiedeten Satzung, ebd., S.34f.; danach im Folgenden zitiert.

31 Vgl. Anm. 2.

32 Vgl. die Tabelle bei Reimers, *Neue Richtung*, a.a.O. (Anm. 26), S.78.

33 Außerhalb des Vereins bestanden darüber hinaus die sozialistische Heimvolkshochschule Tinz, die christlich-konservativen Bauernhochschulen in Neudietendorf und Oberellen, die national-völkische „Heimatschule“ Bad Berka sowie die nazistische ausgerichtete „Heimatschule Mitteldeutschland e.V.“; vgl. dazu ausführlich Reimers, *Neue Richtung*, a.a.O. (Anm. 26), S.205-245 sowie in vorliegendem Beitrag Kap. 3c, d und 4b.

34 Vgl. Reimers, *Neue Richtung*, a.a.O. (Anm. 26), S.301-304, Zitat S.304.

35 Vgl. als Kurzbeschreibung U. Schwerdt, *Landerziehungsheime – Modelle einer „neuen Erziehung“*, in: I. Hansen-Schaberg/B. Schonig (Hg.), *Landerziehungsheim-Pädagogik (Reformpädagogische Schulkonzepte*, Bd. 2), Baltmannsweiler 2002, S.52-108, hier S.79-87, dort weiterführende Literatur.

36 Vgl. U. Herrmann, *Die Gründer der Volkshochschule Thüringen und der Volkshochschule Jena*, in: *Volkshochschule der Stadt Jena*, a.a.O. (Anm. 26), S.31-62, hier S.42-47.

37 Vgl. M. G. Werner, *Volkshochschule als Jugendbewegung für Erwachsene*. Die beiden ersten Geschäftsführer der VHS Jena und der VHS Thüringen: Wilhelm Flitner und Walter Fränzel, in: *Volkshochschule der Stadt Jena*, a.a.O. (Anm. 26), S.63-83; zum Einfluss der Jugendbewegung: J. Burmeister, *Wilhelm Flitner – Von der Jugendbewegung zur Volkshochschule und Lehrerbildung*. Biographische Studien zur Vorgeschichte reformpädagogischer Reflexion, Köln/Wien 1987, vor allem das Kap.: *Volkshochschule Jena. Jugenderinnerung als pädagogisches Programm*, S.198-233.

und Grundlagentexte zu ihrem Selbstverständnis verfasst.³⁸ Flitner übernahm 1919 die (ehrenamtliche) Leitung der Volkshochschule Jena und galt – insbesondere nach dem Wechsel Nohls an die Universität Göttingen Anfang 1920 – neben Eduard Weitsch als wichtigster Theoretiker Thüringer Erwachsenenbildung.

Was alle ihre Träger miteinander verband, letztlich wohl auch den Ausschlag für ihr Engagement in der Erwachsenenbildung gab, waren Erfahrungen an der Front mit der tiefen Bildungskluft zwischen Angehörigen unterschiedlicher gesellschaftlicher Schichten und Klassen, und das hieß in der zeitgenössischen Wahrnehmung: mit dem – wie es Wilhelm Flitner in seinen „Erinnerungen“ formuliert hat – „moralischen und kulturellen Gefälle unter den Volksschichten“³⁹. Deshalb der Versuch, diese Kluft durch Bildung zu überbrücken, und zwar durch intensive Bildung im Rahmen der Arbeitsgemeinschaft, zugleich darüber weit hinausgehend durch Erweiterung der Arbeits- zur Lebensgemeinschaft auf der Grundlage jugendbewegter und freideutscher Gesellungsformen.

Voraussetzungen, Möglichkeiten und Ansatzpunkte einer solchen Überbrückung hat Wilhelm Flitner in seiner 1921 publizierte Schrift „Laienbildung“ theoretisch zu begründen versucht.⁴⁰ Sie erschien an prominenter Stelle in der von Eugen Diederichs verlegten, programmatisch ausgerichteten Reihe „Zeitwende. Schriften zum Aufbau neuer Erziehung“ und fand über Thüringen hinaus ein breites Echo im damaligen

„Volksbildungs“-Diskurs.⁴¹ Flitner fasst die konstatierte Bildungskluft im Begriffspaar „Priester- und Laienbildung“, wobei er das Kennzeichen „priesterschaftlicher Bildung“ in deren „mühsamen, auf Studien angewiesenen Art der Überlieferung“ sah, das der Laienbildung dagegen in der „leichten, beinahe absichtslos im Leben selbst entspringenden Tradition“⁴². Im Unterschied zu anderen zeitgenössischen Konzepten hielt Flitner eine Verbindung zwischen beiden für möglich, ohne dabei „moderne Wissenschaft, Technik und Rationalität“ verwerfen zu müssen.⁴³ Flitners Zauberformel hieß „neue Laiengeistigkeit“, die von den Gebildeten angeeignet werden, sie mit der „Laienwelt“ verbinden, zugleich jedoch mit „höherer Bildung“ kompatibel sein sollte. Als *Ort* dafür bot sich die Volkshochschule nach Thüringer Muster an, die nämlich Bildung mit neuen Formen der Geselligkeit verband und Menschen aller Volksschichten anzusprechen versuchte; als *inhaltliche Bereiche* vorrangig Formen „angewandter und unmittelbarer Kunst“ zur „Vergeistigung werktätigen Lebens als Laiengeistigkeit“ – Flitner nennt als Beispiele Märchen, Schwank, Rätsel, geistliches Schauspiel, Schulkomödie, Volkslieder, Tanzspiele, aber auch künstlerische Brauchtumpflege; als *ideale Bezugsgruppen* „pädagogische Gemeinschaften“, „die sich [nach dem Vorbild der Jugendbewegung] selbst erziehen wollen oder einem Führer, einem Könnner, einem Lehrer folgen“ und später, ganz im Sinne „sauerteiglichen Weiterwirkens“, selbst Beispiel geben; als *geeignete Anlässe* Feiern, Feste und Volkshochschulwochen, die deshalb fester Bestandteil Thüringer Erwachsenenbildung waren. Der Bildungseffekt lag im „gemeinschaftsstiftenden Grunderlebnis“ praktischer Kunstausübung: gemeinsamen Singens, Musizierens, Tanzens oder Laienspiels, mit den „genießend Beteiligten“ als zugleich „Mittätigen“.⁴⁴

Flitners „Laienbildung“ ist bereits kurz nach ihrem Erscheinen auf heftige Kritik gestoßen, wobei ihr „Realitätsferne und die offenkundige

38 Außer Nohl waren an der Vereinsgründung beteiligt der eine Generation ältere, seit 1886 in Jena Pädagogik lehrende *Wilhelm Rein* (1847-1929), der „im Winter 1895/96 Gelegenheit hatte, eine dänische Volkshochschule auf der Insel Fünen kennen zu lernen“ und seit dieser Zeit für entsprechende deutsche Gründungen warb, der ev. Theologe *Heinrich Weinle* (1874-1936), der während des Krieges als Garnisonspfarrer in Görlitz das Projekt einer Volkshochschulgründung verfolgt hatte, sowie der aus dem Verlagswesen kommende *Reinhard Buchwald* (1884-1983), der über ein Jahrzehnt lang als Regierungsrat im thüringischen Volksbildungsministerium die Interessen des Vereins auf politischer Ebene vertrat; vgl. Herrmann, a.a.O. (Anm. 36), S.31-37, 37-42, 47-50; Zitate S.31, 42.

39 Flitner, *Erinnerungen*, a.a.O. (Anm. 26), S.260.

40 Flitner, *Laienbildung*, a.a.O. (Anm. 19).

41 Vgl. Reimers, *Neue Richtung*, a.a.O. (Anm. 26), S.72-77.

42 Flitner, *Laienbildung*, a.a.O. (Anm. 19), S.3f.

43 Flitner, *Erinnerungen*, a.a.O. (Anm. 26), S.275.

44 Flitner, *Laienbildung*, a.a.O. (Anm. 19), S.30, 12, 13, 30.

Verkenning der gegenwärtigen politischen, gesellschaftlichen und sozialen Bedingungen“ vorgeworfen wurde.⁴⁵ Die damals ebenfalls in der Thüringer Erwachsenenbildung arbeitende Gertrud Hermes (s.u.) sprach davon, dass Flitners „Laienbildung“ von der „ganzen tiefst inneren Schwäche eines rückwärts schauenden, von den Gütern der Vergangenheit zehrenden Standes“ zeuge, weshalb sie eine neue Laienbildung forderte, die nicht auf bürgerlichen Grundlagen, sondern auf dem Boden der Arbeiterbewegung basierte.⁴⁶ Gertrud Hermes wurde wenige Jahre später zu einer zentralen Repräsentantin der sog. Leipziger Richtung.

Mit dem Ausscheiden Flitners aus der Leitung der Volkshochschule Jena 1924 begann sich unter dessen Nachfolger *Adolf Reichwein* (1898-1944) ab Herbst 1925 das Selbstverständnis zumindest der Jenaer Volkshochschule in Richtung auf eine stärkere Versachlichung des Bildungsverständnisses zu verändern, so dass von „Abschied vom ‚hohen Ton‘“ wie von „Programm- und Paradigmenwechsel“ gesprochen worden ist. Ins Zentrum des Arbeitsplans der Volkshochschule traten nun „Themen, die die internationale Wirtschaftsordnung und deren Beziehungsgeflecht, Verfassung, Staat und Gesellschaft sowie die daraus sich ergebenden regionalen Fragestellungen umfassen“, wobei Reichwein – anders als Leipziger Richtung oder Heimvolkshochschule Tinz (s.u.) – statt auf klassenorientierte Arbeiterbildung eher auf „nüchterne soziologische und politische Aufklärung“ zielte. Ungeachtet dessen erhalten blieben spezifische Elemente der Thüringer Richtung wie das intensive „Gemeinschaftsleben“ mit Hörerversammlungen, Ausspracheabenden und gemeinsamen Festen, ebenso der musisch-ästhetische Einschlag des Bildungsangebotes zum Zwecke ganzheitlicher Bildung, nun allerdings sehr viel stärker moderne und zeitgenössische Ausdrucksformen einbeziehend, und zwar rezeptiv wie in eigener künstlerisch-schöpferischer Tätigkeit, beispielsweise mit einer Jazzgruppe von Laienmusikern oder An-

geboten zum modernen Ausdruckstanz. Der Initiative Reichweins verdankt nicht zuletzt ein eigenes Jungarbeiterheim in Jena seine Entstehung, auf das im Kontext von Heimvolkshochschule und Volkshochschulheim als typisch reformpädagogisch geprägte Einrichtungen Weimarer Erwachsenenbildung zurückzukommen sein wird (vgl. Kap. 4b).⁴⁷

b. Pluralistische Arbeiterbildung in der Großstadt ohne Bildungsromantik und „Luftschaukel“⁴⁸ – die „Berliner Richtung“

Sehr viel grundsätzlicher als Gertrud Hermes kritisierten die „Thüringer Richtung“ unter konzeptionellem Aspekt maßgebliche Vertreter der „Neuen Richtung“ selbst, wie von Erdberg und der seit 1919 als Volkshochschulreferent im Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung tätige *Werner Picht* (1887-1965)⁴⁹. Beide orientierten sich an einem

47 P. Ciupke, „Nicht das Dogma, ... sondern die kritisch durchdachte Lehre ist unser Gegenstand“. Der Beitrag Adolf Reichweins zu einer demokratischen und professionellen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, in: R. Reichwein (Hg.), „Wir sind die lebendige Brücke von gestern zu morgen“. Pädagogik und Politik im Leben und Werk Adolf Reichweins, Weinheim/München 2000, S.81-106, Zitate S.91 (in Anlehnung an eine Formulierung von Hans Tietgens), S.89 (Überschrift) und S.106. Vgl. zu *Reichweins Verständnis von Erwachsenenbildung* im Zeitabschnitt seiner Tätigkeit als Leiter der Volkshochschule Jena: A. Reichwein, *Pädagogische Schriften*. Kommentierte Werkausgabe in 5 Bänden, Bd. 2: *Schriften zur Erwachsenen- und Arbeiterbildung, 1925-1929*, hg. v. U. Amlung, Bad Heilbrunn 2011, mit einem ausführlichen Editorial (U. Amlung/K. Ch. Lingelbach), S.15-35; zur *Volkshochschule als Ort der Vergemeinschaftung*: Reimers, *Neue Richtung*, a.a.O. (Anm. 26), S.301-331; zu *Schwerpunkten der Kulturarbeit*, ebd., S.392-470.

48 So W. Picht, Berlin – Thüringen, in: *Die Arbeitsgemeinschaft* 4(1922/23), S.1-10, Zitat S.10.

49 Werner Picht, in Berlin geboren, hatte nach einem rechts- und staatswissenschaftlichen Studium über die englische Settlement-Bewegung promoviert und sich im Rahmen von Studienaufenthalten mit der englischen Erwachsenenbildung beschäftigt, bevor er nach dem Ersten Weltkrieg ins preußische Kultusministerium eintrat. Picht hat nach 1945 mit seiner Darstellung „Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland“ jahrzehntelang das Bild Weimarer Erwachsenenbildung in der Alt-

45 Reimers, *Neue Richtung*, a.a.O. (Anm. 26), S.75.

46 G. Hermes, *Laienbildung*, in: *Blätter der Volkshochschule Thüringen* 3(1922), Reprint, a.a.O. (Anm. 2), S.299-302, Zitat S.301; vgl. zur *Biographie* Anm. 64.

anderen Grundverständnis von Erwachsenenbildung, das auf eine intensive, am Kriterium ernster Sachlichkeit ausgerichtete, auf den Lehrplan der Volkshochschule begrenzte Bildungsarbeit zielte, wie sie damals beispielhaft an der Volkshochschule Groß-Berlin realisiert wurde, so dass man auch von einer „Berliner Richtung“ Weimarer Erwachsenenbildung sprach. Erdberg und Picht lehnten sowohl die Thüringer Ganzheitlichkeits-, Gemeinschafts- und Lebensreformvorstellungen wie auch die Ausweitung sachlicher Arbeit durch eine „Alltags- und Festkultur“ ab.⁵⁰ Diese Ein- und Begrenzung begründete Erdberg mit der Befürchtung,

„daß die geistige Schulung und ganz gewiß auch die Vermittlung zur Bildung notwendiger Kenntnisse nicht zu ihrem Recht kommen könnten, wenn sie nicht als Selbstzweck angesehen, sondern mit Bestrebungen verflochten werden, die im Rahmen einer Schule nicht verfolgt werden können, ohne daß sie diesen Rahmen sprengen.“⁵¹

Bei Picht löste das Konzept der „Thüringer“ die Empfindung aus, „als habe sich dort ein Lebensstrom einer Institution bemächtigt, ohne daß eins mit dem andern fertig werden, eins sich in dem andern erfüllen könne.“⁵² Seiner Meinung nach war das Thüringer Verständnis von Erwachsenenbildung eher dazu angetan, ein „mittelstädtisches ‚geistiges Kleinbürgertum‘“ anzusprechen, als die Mentalität der damaligen Arbeiterschaft

zu treffen⁵³, ein Argument, das angesichts der sozialen Verhältnisse in Berlin zu Beginn der 1920er Jahre verständlich ist.

Die von Erdberg und Picht als Gegenmodell zur Volkshochschule Thüringen favorisierte Volkshochschule Groß-Berlin entstand 1920 – zeitnah zum Zusammenschluss der Stadtgemeinde Groß-Berlin – als Verein, der von einem breiten Interessenbündnis von den Arbeiterorganisationen bis hin zur Universität getragen wurde und die Volkshochschulen der Berliner Gemeinden, soweit sie sich dem Verein anschlossen, als korporative Mitglieder führte. Hauptadressat war zwar die Berliner Arbeiterschaft, allerdings sollte die hier vermittelte Bildung – im Unterschied zu den im nächsten Abschnitt behandelten Einrichtungen der „Leipziger Richtung“ bzw. der Heimvolkshochschule Tinz – „keinesfalls die Interessen einer der [der] Arbeiterschaft nahe stehenden politischen Parteien vertreten“, aber auch keine „politische Klassenversöhnung“ predigen.⁵⁴

Haupttheoretiker der Volkshochschule Groß-Berlin war der bekannte Soziologe *Theodor Geiger* (1891-1952)⁵⁵, der zwischen 1921 und 1928 als ihr Geschäftsführer fungierte. Ausdrücklich setzte er sein Bildungsverständnis ab gegen das der „Romantiker“ und „Neuromantiker“, die statt des „einseitigen Rationalismus ... die mittelalterliche Kultur mit ihren starken Gemeinschaftsbanden als ideale Lebensform“ preisen und dabei „vergessen, daß Vergangenes nicht wiederholt werden kann“⁵⁶, wobei Geiger nicht zuletzt an Flitners neue „Laiengeistigkeit“ gedacht haben dürfte. *Dagegen* setzte er geistige Freiheit, geistige Selbständigkeit der Persönlichkeit als unschätzbare Errungenschaft des als „individualistisch verschrienen Zeitalters“, freilich rückgebunden an eine „neue Gemeinschaftskultur“, in der sich die Menschen „auf dem Boden geistiger Freiheit freiwillig wieder

Bundesrepublik maßgeblich bestimmt (vgl. Kap. 6); zur *Biographie*: K. Künzel, Werner Picht, in: Wolgast/Knoll, a.a.O. (Anm. 9), S.301f.

50 Vgl. zusammenfassend: Friedenthal-Haase/Meilhammer, a.a.O. (Anm. 26), S.XIX-XXII; Reimers, *Neue Richtung*, a.a.O. (Anm. 26), S.63ff.; zur Volkshochschule Groß-Berlin: D. Urbach, *Die Volkshochschule Groß-Berlin 1920 bis 1933*, Stuttgart 1971.

51 Erdberg, a.a.O. (Anm. 11), S.74.

52 Picht, *Berlin – Thüringen*, a.a.O. (Anm. 48), S.9f. – Bereits in einer vorangegangenen Kontroverse über die Berechtigung von Enthusiasmus in der „Volkshochschulbewegung“ mit dem Leiter der Remscheid-er Volkshochschule Johannes Resch (s.u.) hatte Picht vor einer „Richtung“ gewarnt, „welche die Volkshochschule zum Instrument der Lebenserneuerung schlechthin machen wollte“, und die Überschrift seines Artikels mit dem bezeichnenden Titel „Flammentänze“ versehen. Vgl. W. Picht, *Flammentänze*, in: *Die Arbeitsgemeinschaft* 2(1920/21), S.223-226, Zitat S.225.

53 Picht, *Berlin – Thüringen*, a.a.O. (Anm. 48), S.4.

54 Urbach, a.a.O. (Anm. 50), S.78.

55 Vgl. J. Weinberg, *Theodor Geiger*, in: Wolgast/Knoll, a.a.O. (Anm. 9), S.120f.; Th. Geiger, *Erwachsenenbildung aus Distanz und Verpflichtung*, Schriften, hg. v. J. Weinberg, Bad Heilbrunn 1984.

56 Th. Geiger, *Die Kultur-Aufgabe der Volkshochschule*, in: Urbach, a.a.O. (Anm. 50), S.174-181, Zitat S.177.

enger zusammenschließen.⁵⁷ Die Entwicklung einer derartigen Haltung sollte Ziel der Volkshochschule sein, als Mittel dazu Wissenschaft dienen, freilich nicht im Sinne der Aneignung von Kenntnissen als vielmehr der Gewinnung von Erkenntnissen, woraus für Geiger die Bevorzugung diskursiver Methoden und damit der Vorrang der Arbeitsgemeinschaft vor dem Vortrag resultierte, wenngleich er als Vorstufe dazu die Vermittlung von Wissen wie auch die rationale Durchstrukturierung von Arbeitsplänen für unverzichtbar hielt.

So unterschiedlich „Thüringer“ und „Berliner Richtung“ konzeptionell gewesen sind, gemeinsam war ihnen der Subjektbezug ihrer Bildungsarbeit, freilich mit grundverschiedenen Zielperspektiven und Wegen dorthin. Entsprechendes gilt für die Gemeinschaftsvorstellungen hier wie dort und auch für das utopische Moment, das beiden eigen ist – Geigers Utopie könnte man, als Gegenbild zur Thüringer „Romantik“, als aufgeklärte liberale und demokratische Gesellschaft umschreiben. Bezüglich der Vermittlung von Gemeinschaftsgesinnung gab es in der Praxis von Berliner und Thüringer Volkshochschule sogar gemeinsame Elemente wie Partizipationsmöglichkeit an der Vereinsarbeit, Hörerräte, Mitbestimmung bei der Erstellung von Arbeitsplänen, aber auch Lehrfahrten mit Natur- und Gemeinschaftserlebnis, Sonntagswanderungen, gemeinsame Arbeitswochen, Freizeiten etc.⁵⁸ Aus dem historischen Abstand lässt sich deshalb auch die „Berliner Richtung“ – jenseits des Richtungsstreits zu Beginn der 1920er Jahre – zumindest als reformpädagogisch beeinflusst bezeichnen. Dies gilt in noch stärkerem Maße für eine Reihe von Einrichtungen explizit sozialistischer Arbeiterbildung wie „Leipziger Richtung“, Heimvolkshochschule Tinz und Freie Proletarische Volkshochschule Remscheid.

c. Sozialistische Arbeiterbildung mit reformpädagogischer Ausrichtung – „Leipziger Richtung“, Heimvolkshochschule Tinz und Freie Proletarische Volkshochschule Remscheid

Arbeiterbildung hat sich in Deutschland zunächst im Rahmen von Arbeiterbildungsvereinen entwickelt, die bis in die 40er, in Paris und der Schweiz sogar bis in die 30er Jahre des 19. Jahrhunderts zurückreichen. Sie verbanden Bildungsstreben mit politischen Interessen und Geselligkeit. Nach ihrem Verbot als Reaktion auf die 1848er Revolution sind sie in den 60er Jahren des 19. Jahrhunderts durch Vertreter des liberalen Bürgertums neu gegründet worden. In der Folgezeit spalteten sie sich über der Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Herrschaft. Wilhelm Liebknechts These vom Klassencharakter der Bildung („Wissen ist Macht – Macht ist Wissen“) beeinflusste den politisch bewussten Teil der Arbeiterbewegung, der dementsprechend Bildung vom Standpunkt des Proletariats aus forderte – dies zugleich das Kriterium, das fortan sozialistische von bürgerlicher Arbeiterbildung unterschieden hat. Als wichtigste sozialistische Erwachsenenbildungseinrichtung der Vorkriegszeit gilt die 1891 von Wilhelm Liebknecht gegründete, später von Heinrich Schulz geleitete Arbeiterbildungsschule in Berlin, deren zentrale Zielsetzung politische Bildung zur Entwicklung eines proletarischen Klassenbewusstseins war. Mit der Spaltung der Arbeiterbewegung in der Kriegs- und Nachkriegszeit und dem daraus resultierenden breiten Spektrum sozialistischer Parteien und Organisationen entwickelte auch die sozialistische Arbeiterbildung vielfältige Richtungen und Formen, wie die folgenden Beispiele Leipzig, Tinz und Remscheid zeigen.

Zur „Leipziger Richtung“ Weimarer Erwachsenenbildung⁵⁹ gehörte ein Verbundsystem von

57 Ebd., S.176f. u. 178.

58 Vgl. Urbach, a.a.O. (Anm. 50), S.43, 51, 75 u.ö.

59 *Grundlegend* immer noch: K. Meyer, Arbeiterbildung in der Volkshochschule. Die „Leipziger Richtung“. Ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Volksbildung in den Jahren 1922-1933, Stuttgart 1969; fernerhin: N. Reichling, Arbeiter in der Volkshochschule – „Bewegung oder Zielgruppe“? Das Beispiel Leipzig 1922-1933, in: P. Ciupke/F.-J. Jelic (Hg.), Soziale Bewegung, Gemeinschaftsbildung und pädagogische Institu-

Bildungseinrichtungen, die sich um das im Frühjahr 1922 gegründete städtische *Volksbildungsamt* gruppierten: die städtische *Volks-hochschule*, (zeitweilig) fünf *Volks-hochschulheime*, die 1923 in Zusammenarbeit mit der Gewerkschaft zum Zwecke der Ausbildung von Betriebsräten und Gewerkschaftsfunktionären gegründete *Schule für Wirtschaft und Verwaltung* sowie die über das Planungsstadium kaum hinausgekommene, Produktion und Bildung verbindende *Schule der Arbeit*.⁶⁰ Ein enger Kontakt bestand weiterhin zu dem 1923 als Forschungs- und Ausbildungsstätte für Erwachsenenbildung gegründeten *Seminar für freies Volksbildungswesen* an der Universität, ein loserer zu den von Walter Hofmann geleiteten *Öffentlichen Bücherhallen* (vgl. Kap. 4c).

Im Unterschied zur „Thüringer Richtung“ lehnten die Leipziger prinzipielle weltanschauliche und politische Neutralität ihrer Erwachsenenbildungseinrichtungen ab, konzipierten statt dessen gezielt Erwachsenenbildung als Arbeiterbildung aus der Klassenlage der Arbeiterschaft heraus, ohne sich freilich auf eine bestimmte Parteidoktrin festzulegen oder gar in deren Sinne Schulung zu betreiben. Vermutlich resultierte dies aus der anders gearteten Ausgangskonstellation von Thüringer und Leipziger Erwachsenenbildung. Lag nämlich Ersterer eine basisnahe Initiative vorwiegend akademischer Repräsentanten mit eher bürgerlicher Bewusstseinslage zugrunde, war der Ausgangspunkt Leipziger Erwachsenenbildung ein vom – mehrheitlich sozialistisch zusammengesetzten – Rat der Stadt Leipzig gefass-

ter Beschluss, „in der städtischen Organisation“ eine Stelle (das spätere Volksbildungsamt) zu schaffen, „welche die für die Arbeiterschaft zur Zeit bestehenden Bildungsmöglichkeiten zusammenfasst und weitere Bildungsmöglichkeiten erschließt“, und für deren Leitung jemanden zu gewinnen, „der mit den Arbeiterbildungsbestrebungen durchaus vertraut ist, mit den in Betracht kommenden Kreisen Fühlung hat und deren Vertrauen genießt.“⁶¹ Dies die Kriterien, nach denen die Leiter des „Volksbildungswesens“ der Stadt und die für die Leipziger Erwachsenenbildung maßgeblichen Repräsentanten ausgewählt wurden. Beide Richtungen unterschieden sich auch durch ihre Lebenswelten bzw. Milieus: hier das ländliche Thüringen mit dem universitären, bürgerlich-jugendbewegten Jena als Mittelpunkt, dort die Industriestadt Leipzig als traditionsreiches Zentrum der sozialistischen Arbeiterbewegung.

An der theoretischen Fundierung der „Leipziger Richtung“ beteiligten sich vor allem die beiden ersten Leiter von Volksbildungsamt und Volkshochschule; zwischen 1922 und 1924 der Rechts- und Staatswissenschaftler *Hermann Heller* (1891-1933)⁶², von 1924-1929 der Wirt-

tionalisierung. Erwachsenenbildungsprojekte in der Weimarer Republik, Essen 1996, S.81-96; J. Knoll u.a. (Hg.), *Gestalt und Ziel. Beiträge zur Geschichte der Leipziger Erwachsenenbildung*, Leipzig 2007, darin vor allem die Beiträge v. V. Otto und T. Adam; als zentrale *zeitgenöss. Texte*: H. Heller u.a., *Freie Volksbildungsarbeit. Grundsätzliches und Praktisches vom Bildungsamte der Stadt Leipzig*, Leipzig 1924; P. Hermberg/W. Seiferth (Hg.), *Arbeiterbildung und Volkshochschule in der Industriestadt, Breslau 1932*.

60 Neben den genannten gab es in Leipzig Erwachsenenbildungseinrichtungen anderer Trägerorganisationen: den der „Gesellschaft für Volksbildung“ angeschlossenen *Verein für Volkswohl*, vor allem die von der Fichte-Gesellschaft unterhaltene *Fichte-Hochschule* mit völkischer Ausrichtung; sie beerbte 1933 die als „Leipziger Richtung“ bezeichnete städtische Erwachsenenbildung.

61 Ratsvorlage für den Beschluss des Rates der Stadt Leipzig vom 9.4.1919, zit. n. Heller u.a., a.a.O. (Anm. 59), S.1.

62 Hermann Heller, als Sohn jüdischer Eltern im damals habsburgischen, heute zwischen Polen und Tschechien geteilten Teschen an der Olsa geboren, habilitierte sich 1920 in Kiel für Rechtsphilosophie, Staatslehre und Staatsrecht und trat im selben Jahr unter dem Einfluss von Gustav Radbruch der SPD bei. 1921 begann er seine Tätigkeit in Leipzig als Fachreferent für Politik bei Walter Hofmann in den Leipziger Bücherhallen (vgl. Kap. 4c), bevor er 1922 in das neu geschaffene Volksbildungsamt der Stadt Leipzig berufen wurde. 1926 begann er in Berlin eine akademische Laufbahn; 1932 vertrat er Preußen vor dem Staatsgerichtshof in Leipzig im Prozess gegen die Reichsregierung nach der gewaltsamen Amtsenthebung der rechtmäßigen preußischen Regierung. Auf der Flucht vor den Nazis starb er 1933 mit erst 42 Jahren in Madrid. Er gilt als „einer der wenigen großen demokratischen Staatsrechtslehrer und Staatstheoretiker der Weimarer Zeit“ (Jütting). Vgl. zur *Biographie*: K. Meyer, H. Heller. Eine biographische Skizze, in: *Politische Vierteljahresschrift* 8(1967), S.293-314; D. Jütting, Hermann Heller, in: *Wolgast/Knoll, a.a.O. (Anm. 9)*, S.151f.; V. Otto, Hermann Heller und die Leipziger Erwachsenenbildung zwischen Individuum, Gesellschaft und Staat, in: *Knoll u.a., a.a.O. (Anm. 59)*, S.11-31; als grundlegende *Texte zur „Leipziger*

schafts- und Sozialstatistiker *Paul Hermberg* (1888-1969)⁶³, darüber hinaus die für die konzeptionelle Entwicklung der Volkshochschulheime verantwortliche *Gertrud Hermes* (1872-1942)⁶⁴. Heller und Hermes verbanden die Ar-

Richtung“: Heller u.a., a.a.O. (Anm. 59); ders., Gesammelte Schriften, Bd. 1, Leiden 1971, 3. Abtlg: Demokratische Bildung, S.579-720.

63 Paul Hermberg, aus einem holsteinischen evangelischen Pfarrhaus stammend und mit Erfahrungen in der Jugendbewegung, promovierte und habilitierte sich – etwa gleichzeitig wie Heller – an der Rechts- und Staatswissenschaftlichen Fakultät der Universität Kiel, allerdings bei Ferdinand Tönnies und mit dem Schwerpunkt Wirtschafts- und Sozialstatistik; ebenso trat er bereits im März 1919 der SPD bei, wenig später – als Leiter der Staatlichen Fachschule für Wirtschaft und Verwaltung in Berlin – in enge Verbindung zu den Freien Gewerkschaften. Die Nachfolge Hellers in Leipzig übernahm er 1924 auf dessen ausdrücklichen Wunsch hin; er dürfte den gesellschaftskritischen Akzent der Leipziger Erwachsenenbildung verstärkt haben. 1929 wechselte er auf eine Professur an die Universität Jena, die er nach der nazistischen Machtübernahme auf eigenen Wunsch aufgab. Nach Beratungstätigkeiten für die kolumbianische Regierung und die USA, u.a. bei der Erarbeitung von Wiederaufbauprogrammen für Westdeutschland, kehrte er kurzzeitig nach Deutschland zurück; 1958 nahm er einen Ruf an das Department of Economics der University of California/Berkeley an, wo er auch starb. Vgl. zur *Biographie*: Paul Hermberg als Arbeiterbildner mit biographischen Hinweisen von Fritz Borinski und einem autobiographischen Text von Paul Hermberg, in: B. Faulenbach (Hg.), *Arbeiterbildung in der Weimarer Republik und in der Nachkriegszeit – Kontinuität und Diskontinuität*. Beiträge, Informationen, Kommentare des Forschungsinstituts für Arbeiterbildung e.V. in Recklinghausen, Beiheft 3, November 1984, S.101-126; H. Meyer-Wolters, Paul Gustav August Hermberg, in: Wolgast/Knoll, a.a.O. (Anm. 9), S.157f.; zum *Verständnis von Erwachsenenbildung*: Hermberg/Seiferth, a.a.O. (Anm. 59).

64 Gertrud Hermes stammt wie Hermberg aus einem evangelischen Pfarrhaus – der Vater war Präsident des Oberkirchenrats der Evangelischen Kirche Altpreußens – und hatte dort eine auf karitatives Engagement hin ausgerichtete Sozialisation erfahren, später auch eigene Erfahrungen mit der gesellschaftlichen Situation der Industriearbeiterschaft im Berliner Osten machen können. Nach Tätigkeiten u.a. an Höheren Töchterschulen sowie als Wanderlehrerin an thüringischen Volkshochschulen, kurzzeitig auch einer festen Anstellung an der Heimvolkshochschule Dreißigacker, übersiedelte sie 1922 nach Leipzig und entwickelte dort die für die Leipziger Richtung Wei-

beiterbildung mit spezifisch jugendbewegtreformpädagogischen Elementen und gaben damit der „Leipziger Richtung“ ihre besondere Prägung. Heller stand „in seiner geistigen Haltung der Jugendbewegung sehr nahe“⁶⁵, kooperierte in Leipzig mit den dortigen Jungsozialisten und hatte über *Fritz Borinski* (1903-1988)⁶⁶, den er 1922 zur Mitarbeit gewann, Kontakte zum Leuchtenburgkreis, einer losen, aber damals einflussreichen Gruppierung undogmatischer Sozialisten, die sich regelmäßig auf der nahe Jena gelegenen Leuchtenburg zu Tagungen trafen. Hellers Verständnis von Erwachsenenbildung war zunächst durch die „Neue Richtung“ beeinflusst, entwickelte sich dann aber von einer Position „neutraler“ Erwachsenenbildung hin zu einem Konzept sozialistischer Arbeiterbildung. Ausschlaggebend dafür war seine Einsicht, dass „neutrale“ Erwachsenenbildung bürgerlicher Provenienz nur die „allgemeinmenschlichen“ Anlagen des Arbeiters erfasst, so „wie der bürgerlich-kapitalistische Staat, und zwar gerade als Demokratie, vom Arbeiter nur den abstrakten Teilinhalt ‚Staatsbürger‘ zur Kenntnis nimmt, den Arbeiter als Arbeiter aber ignoriert.“ Daher die Forderung, „die besondere proletarische Lebenswirklichkeit zu einer eigenständigen Arbeiterkultur zu entwickeln“, folglich Arbeiterbildung nicht „von der besonderen Erlebniswelt des Geistesarbeiters“, sondern der des Handarbeiters

marer Erwachsenenbildung charakteristischen Modelle von Volkshochschulheimen. Die Nazi-Diktatur bedeutete auch für sie das Ende von Arbeitsmöglichkeiten in Deutschland; 1942 starb sie – weithin vergessen – in Berlin. Vgl. zur *Biographie*: H. Meyer-Wolters, Gertrud Antonie Hermes, in: Wolgast/Knoll, a.a.O. (Anm. 9), S.159f.; D. Flaig, Gertrud Hermes. Leben und Werk einer Erwachsenenbildnerin, Oldenburg 1998; P. Faulstich/Ch. Zeuner, Erwachsenenbildung und soziales Engagement – Historisch-biographische Zugänge, Bielefeld 2001, S.111-137; zum *Verständnis von Arbeiterbildung*: G. Hermes, Die geistige Gestalt des marxistischen Arbeiters, Tübingen 1926.

65 Meyer, Heller, a.a.O. (Anm. 62), S.295.

66 Vgl. F. J. Jelich/R. Haußmann (Hg.), Fritz Borinski. Zwischen Pädagogik und Politik – ein historisch-kritischer Rückblick, Essen 2000; Faulstich/Zeuner, a.a.O. (Anm. 64), S.236-269.

aus zu konzipieren⁶⁷, die Arbeiter nicht durch individuellen Aufstieg von ihrer Klasse zu entfremden und diese damit zu „entbluten“, sondern im Gegenteil sie „aus ihrer Klasse für ihre Klasse zu bilden“ und sie so – wie es der Nachfolger Hellers in der Leitung des Volksbildungsamtes, Paul Hermberg, formulierte – zu befähigen, „in den Reihen der Arbeiterschaft ... am Neubau der Gesellschaft“ mitzuarbeiten.⁶⁸

So sehr sich Ausgangsposition wie Zielvorstellung der „Leipziger“ von „Neuer“ und „Thüringer“ Richtung unterschieden, gab es doch auch gemeinsame Grundannahmen: den Gedanken, dass „in allen Massen ... immer nur einige Wenige bildungsfähig“ sind, „die dann als energetische Zentren die übrige Masse durchgestalten“⁶⁹, es also letztendlich immer um Bildung einer Elite geht, und die diffuse Gemeinschaftsvorstellung mit „gefährlich-missverständlichen“ Attribuierungen wie „Blut-, Gefühlswerte, Gemeinschaftskörper“ etc.⁷⁰

Aus dem vergleichbaren Gemeinschaftsverständnis von Thüringer und Leipziger Erwachsenenbildung ergaben sich gemeinsame Ansatzpunkte für die praktische Ausgestaltung der Bildungsarbeit wie die „Volkshochschulgemeinschaft“ als „Keimzelle ... , wo der geistige Lebenssinn der Hörer umgeformt wird in gestaltende Kraft“⁷¹ oder Feste und Feiern, die von den Mitgliedern der Volkshochschule selbst gestaltet werden, nicht zuletzt die von Gertrud Hermes entwickelte Idee des Volkshochschulheims als intensivster Form der Verbindung von Arbeits- und Lebensgemeinschaft, wie sie in Thüringen durch Heimvolkshochschule und Volkshochschulwochen herzustellen versucht wurde.

Wilhelm Flitner sah in einer Rezension von Hellers 1924 erschienenem Rechenschaftsbericht

über seine Leipziger Erwachsenenbildungsarbeit⁷² die entscheidende Gemeinsamkeit in „einem gleichen Anerkennen der *Situation* der Schulglieder zueinander und zu den Gehalten dieses Volks in dieser Zeit“ und nannte dabei als

„erstes gemeinsames Merkmal ... *einen bestimmten Gemeinschaftston* ... , der sich von selbst aus dem Zusammenarbeiten der Lehrer und Schüler ergeben hat: jener volkstümlich-unkonventionelle Ton, der doch Sinn für Rangunterschied und Distanz enthält, der dem Alltagsleben eine höhere Weihe gibt, ohne in das Feierliche, Sentimentale oder Unechte zu verfallen – ein Ton also, der aus den Gemeinschaftsformen der Jugendbewegung stammt und diese Formen fortbildet, so wie es sich für die unromantische Lebensart erwachsener Arbeiter- und Bürgerfamilien geziemt, und der eine ganz bestimmte Atmosphäre schafft.“⁷³

Hier liegt zugleich die Differenz zwischen Thüringer und Leipziger Erwachsenenbildung einerseits, der „Berliner Richtung“ andererseits, der nämlich dieser „Ton“ – etwa in den Schriften Theodor Geigers – weithin fehlt, so dass sie nüchterner wirkt und dem heutigen Verständnis von Erwachsenenbildung eher entspricht.

Der „Leipziger Richtung“ am nächsten kam zweifellos das Konzept der *Heimvolkshochschule Tinz*⁷⁴, das sich freilich sehr viel stärker an einem

67 H. Heller, Arbeit und Bildung in der Arbeiterbewegung (zuerst 1926), in: J. Olbrich (Hg.), Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit, Braunschweig 1977, S.109-115, Zitate S.110.

68 Heller u.a., a.a.O. (Anm. 59), S.11; P. Hermberg, Wie ist proletarische Bildungsarbeit möglich?, in: Hermberg/Seiferth, a.a.O. (Anm. 59), S.21-29, Zitat S.29.

69 Heller, in: Heller u.a., a.a.O. (Anm. 59), S.10.

70 Reichling, a.a.O. (Anm. 59), S.84.

71 So Max Erhardt in einer Ansprache anlässlich der Gründungsversammlung der Volkshochschulgemeinschaft, zit. n. Heller u.a., a.a.O. (Anm. 59), S.36.

72 Heller u.a., a.a.O. (Anm. 59).

73 W. Flitner, Betrachtungen zu Hermann Hellers Buch über das Leipziger Volksbildungsamt (zuerst 1925), in: Flitner, Erwachsenenbildung, a.a.O. (Anm. 19), S.131-143, Zitate S.133f.

74 Eine *Gesamtdarstellung* zu Tinz fehlt noch immer, obwohl ein umfangreicher Quellenbestand im thüringischen Staatsarchiv in Weimar sowie ein nicht unbeachtliches zeitgenössisches Schrifttum vorliegt; vgl. vor allem: O. Greiner, Heimvolkshochschule Tinz, in: F. Hilker (Hg.), Deutsche Schulversuche, Berlin 1924, S.418-429; Die Heimvolkshochschule Schloß Tinz, Gera o.J. [1930] (Eigenverlag der Schule); an *neueren Aufsätzen*: A. Brock, Vom Fürstenschloss zur Arbeiterhochschule. Die Heimvolkshochschule Tinz bei Gera 1920-1933, in: Ciupke/Jelich, Soziale Bewegung, a.a.O. (Anm. 59), S.143-154; B. I. Reimers, Die Heimvolkshochschule Schloß Tinz in Gera – Ein Ort „wissenschaftlicher und kultureller Weiterbildung“ auf der Grundlage einer „sozialistischen Gesellschafts- und Lebensanschauung“, in: U. Herrmann/H. Eppe, (Hg.), 100 Jahre sozialistische Jugend Deutschlands, München

undogmatischen Marxismus orientierte, als dies in Leipzig, insbesondere in der Ära Hellers, der Fall gewesen ist. Auch Tinz sollte „keine Parteschule, ebenso wenig eine Fachschule“ sein, zugleich aber – über die Leipziger Intentionen hinausgehend – „eine der gesamten Arbeiterbewegung dienende sozialistische Weltanschauungsschule“.⁷⁵

Die in einem ehemaligen Schloss der Fürsten von Reuß untergebrachte Heimvolkshochschule vor den Toren der ostthüringischen Textilarbeiterstadt Gera war bereits wenige Monate nach dem Krieg durch die linkssozialistische Regierung des „Volksstaates Reuß“, einem der Vorläufer-Kleinstaaten des 1920 entstandenen Landes Thüringen, gegründet worden. Ihre Finanzierung konnte durch eine aus ehemals fürstlichen Liegenschaften bestehende selbständige Stiftung „Volkshochschule Reuß“ bis 1933 gesichert werden. Zu ihr gehörten außer der Heimvolkshochschule noch eine Öffentliche Bücherei sowie eine (Abend-)Volkshochschule in Gera, deren Aktionsradius mit Veranstaltungen auf dem Gebiete der Arbeiterbildung über den lokalen Einzugsbereich weit hinausging.

Die Differenz zwischen den Konzepten von „Leipziger Richtung“ und Heimvolkshochschule Tinz erklärt sich aus dem sehr viel direkteren Einfluss der dortigen Arbeiterbewegung und ihres linkssozialistischen Flügels der USPD, einer entsprechenden Wahl von Beratern wie z.B. *Gustav Hennigs* (1868-1948) – zuvor erster hauptamtlicher Leiter des Leipziger Arbeiterbildungsinstituts⁷⁶ – oder von Lehrern wie *Otto Jenssen* (1883-1963), der von 1921-1933 in

Tinz die Fächer Geschichte und Soziologie lehrte.⁷⁷ Er war zugleich an der konzeptionellen Ausgestaltung der Schule maßgeblich beteiligt, stand dem Austromarxismus nahe, dessen zentraler Repräsentant Otto Felix Kanitz regelmäßig als Gastlehrer nach Tinz kam, betonte in Abgrenzung zur orthodoxen marxistischen Tradition die besondere Rolle des Subjekts in der Geschichte und votierte für einen „dritten Weg“ zum Sozialismus, der „Sozialisierung der Produktion“ mit „Demokratisierung der Gesellschaft“ verbinden sollte.⁷⁸ Für die Ausgestaltung der Heimvolkshochschule in reformpädagogischem Geist war das dänische Vorbild bedeutsam – bereits in der Planungsphase hatte man den Leiter der (einzig) dänischen sozialistischen Arbeiterhochschule in Esbjerg *Jens Peter Sundbo* (1860-1929)⁷⁹ zu einem Vortrag über Konzept und Ziele seiner Einrichtung eingeladen; zur Bedeutung des dänischen Einflusses auf das deutsche Modell „Volkshochschule“ vgl. Kapitel 4.

Tinz und Leipzig suchten beide die politisch-gesellschaftliche mit Persönlichkeitsbildung zu verbinden und entwickelten Formen, mit denen sich die Arbeits- zur Lebensgemeinschaft auswei-

2008, S.85-119 (mit weiterführenden Literaturhinweisen); hilfreich nach wie vor zwei ältere *unveröffentl. Diplomarbeiten*: E. Feigenspann, Die Heimvolkshochschule Tinz als Beispiel sozialistischer Erziehung in der Weimarer Republik, Dipl.-Arbeit Köln 1977; B. Zymner, Die Bildungskonzeption der Heimvolkshochschule Tinz als eigenständiger demokratisch-sozialistischer Reformansatz in der Erwachsenenbildung der Weimarer Republik, Dipl.-Arbeit Paderborn 1994. Für weiterführende Hinweise wie unveröffentl. Materialien danke ich Herrn Dieter Bauke, Gera.

75 O. Jenssen, Zehn Jahre Tinz. Vergangenheit und Gegenwart einer proletarischen Schule, in: Kulturwille 7(1930), S.113f., Zitat S.113.

76 Vgl. F. Marwinski, Sozialdemokratie und Volksbildung. Das Leben und Wirken Gustav Hennigs als Bibliothekar, München 1994, S.32.

77 Von Kindheit an blind, studierte Jenssen an den Universitäten Göttingen und Berlin Nationalökonomie, Geschichte und Soziologie, engagierte sich schon vor dem Ersten Weltkrieg in der Bildungsarbeit der SPD und wurde 1921 in Tinz als Lehrer eingestellt. Vgl. zur *Biographie*: D. Bauke/G. Hauthal, Ein blinder Seher. Otto Jenssen (1883-1963), in: M. Hesselbarth u.a. (Hg.), Gelebte Ideen. Sozialisten in Thüringen. Biographische Skizzen, Jena 2006, S.243-251.

78 Bauke/Hauthal, a.a.O. (Anm. 77), S.247f. – Jenssen bezeichnete seine eigene Position ausdrücklich als die eines „demokratischen Sozialismus“, die auf einem undogmatisch interpretierten Marxismus und einer nicht schablonisierten materialistischen Geschichtsauffassung basiert. Vgl. zu seinem Gesellschafts- und Geschichtsverständnis: O. Jenssen, Erziehung zum politischen Denken. Eine marxistische Betrachtung, Berlin 1931.

79 J. P. Sundbo, Redakteur und Vorsitzender der Sozialdemokratischen Wählervereinigung in Esbjerg, war Initiator der dortigen 1910 gegründeten Arbeiterhochschule. Vgl. zum Vortrag Sundbos: Die Volkshochschule für Industriearbeiter in Esbjerg in Dänemark. Vortrag, gehalten von Herrn Redakteur Sundbo aus Esbjerg am 5. Mai 1919 im Rathaus zu Gera, in: Bibliothekar und Ratgeber für Hausbüchereien. Monatsschr. für Arbeiterbibliotheken, Leipzig/Gera 11(1919), S.1231-1236.

ten ließ. Allerdings war die Gemeinschaftsvorstellung in Tinz stärker am Klassengedanken orientiert. So sah Jenssen den Wert des fünfmonatigen Zusammenlebens dort u.a. in der Verwirklichung „einer proletarischen Gemeinschaft des Lernens und Lebens im kapitalistischen Milieu“, die vor allem der „Erzeugung einer politischen Kameradschaft, eines Gefühls von der Gemeinschaft der Klasse und Partei, trotz aller Unterschiede im einzelnen“, dienen sollte.⁸⁰

Offensichtlich wurde der überparteiliche Anspruch von Tinz nur von SPD und USPD respektiert – bereits in den ersten Jahren der Heimvolkshochschule war es mit dem dort als Lehrer für Soziologie beschäftigten, der KPD angehörenden Sozialwissenschaftler und Sinologen Karl August Wittvogel, später auch mit einer Reihe von kommunistischen Schülern deswegen zum Konflikt gekommen, der mit ihrem jeweiligen Ausschluss endete.⁸¹ Aus der Sicht der KPD hatte, vor allem in der labilen Anfangsphase der Weimarer Republik, der Kampf um die Macht im Staat unter Führung der Partei Vorrang vor allen pädagogisch noch so interessanten Versuchen, wie auch der Konflikt um die Freie Proletarische Volkshochschule Remscheid während und nach der Inflation verdeutlicht.

Stärker als „Leipziger Richtung“ und Heimvolkshochschule Tinz verdankt die *Freie Proletarische Volkshochschule Remscheid* ihre Existenz dem Engagement eines Einzelnen, nämlich dem Gymnasiallehrer *Johannes Resch* (1875-1961)⁸².

Dieser hatte bereits als Lehrer an einer höheren Mädchenschule zunächst in Sondershausen (Thüringen), später in Remscheid Unterricht im Geist reformpädagogischer Ideen praktiziert, sich nach dem Krieg in der Remscheider Ortsgruppe des Deutschen Lehrervereins für die Einheitsschule vom Kindergarten bis zur Hochschule engagiert und in diesem Rahmen vor allem die Gründung einer Volkshochschule betrieben. Sie wurde schließlich im September 1919 – später als an vielen anderen Orten – als städtische Einrichtung mit demokratischen Entscheidungsgremien wie Hörerausschüssen und Volkshochschulgemeinschaft installiert und Resch – nebenberuflich – zu ihrem Leiter ernannt. Ihr Angebot umfasste die üblichen Grundkurse in Deutsch und Rechnen, bald auch schon in Erdkunde, Naturkunde, Geschichte oder auch volkswirtschaftliche und philosophische Arbeitsgemeinschaften. Daneben jedoch legte Resch von Anfang an Wert auf quasi extra-curriculare, an ganzheitlichem Erleben und Gemeinschaftsbildung orientierte kleinere Feste und Feiern wie Dichterabende oder Jahresschlusstreffen, vor allem aber ein im Sommer alljährlich durchgeführtes, sich über mehrere Tage erstreckendes Volksfest mit Laienspielaufführungen, Umzügen, Volkstänzen, Gesang, Sonnenwendfeuer, Flammensegen, Feuerrede usw.⁸³ Die kon-

80 O. Jenssen, Zehn Jahre Tinz, in: Die Gesellschaft 7(1930), I, S.302-309, Zitat S.306; vgl. Zymner, Die Bildungskonzeption, a.a.O. (Anm. 74), S.31.

81 Vgl. A. Meier, Proletarische Erwachsenenbildung. Die Bestrebungen der revolutionären deutschen Arbeiterbewegung zur systematischen sozialistischen Bildung und Erziehung erwachsener Werktätiger (1918-1923), Diss. Berlin-Ost, Humboldt-Universität 1964, Druck: Hamburg 1971, S.159 u. 161.

82 J. Resch war zunächst ev. Theologe, später Lehrer an Mädchengymnasien in Sondershausen, Remscheid und – nach seinem Engagement in der Erwachsenenbildung – in Berlin. Nachdem er bereits in der Weimarer Zeit kurzzeitig der KPD angehört hatte, übernahm er nach 1945 u.a. führende Funktionen im Deutschen Kulturbund der DDR. Für Informationen u. Dokumente zu J. Resch danke ich Herrn Dr. Klaus Himmelstein sowie Frau Monika Lo Gatto (Hist. Zentrum Remscheid). – Vgl. W. Lauff, Johannes Resch und die Freie proletarische Volkshochschule Remscheid, Remscheid 2006; zahlreiche Artikel v. Resch zwischen 1922 und 1926 in

der Sozialistischen Monatsschrift „Die Tat“ (Nachweise bei Lauff, a.a.O., S.161); in zeitgenöss. pädagogischen Kontexten: J. Resch, Die „Freie Proletarische Volkshochschule Remscheid 1922“. Ein Jahresbericht, in: M. Kuckei (Hg.), Lebensstätten der Jugend, Kettwig 1923, S.95-100; ders., J. Resch. Die freie proletarische Volkshochschule Remscheid, in: Hilker, Deutsche Schulversuche, a.a.O., (Anm. 74), S.430-447. – Im Kontext der Freien Proletarischen Volkshochschule Remscheid taucht mehrfach der Hinweis auf eine entsprechende Einrichtung in Bochum auf (z.B. Lauff, a.a.O., S.105), zu der jedoch bislang noch keine Archivalien nachgewiesen werden konnten (vgl. Auskunft Andreas Halwer, Stadtarchiv Bochum v. 21.2.2008).

83 Vgl. Lauff, a.a.O. (Anm. 82), S.31ff., 47ff., 75ff. – Schon 1921 hatte Resch in einem Artikel über „Recht und Notwendigkeit des Enthusiasmus in der deutschen Volkshochschulbewegung“ (in: Die Arbeitsgemeinschaft 2, 1920/21, S.217-223) den hohen Stellenwert derartiger Feste für Gemeinschaftsbildung und „Erlebnis der Volkseinheit“ betont, was ihm die harsche Kritik Pichts einbrachte (vgl. Anm. 52). Vgl. zur Interpretation dieser Feste vor dem Hintergrund von Reschs theologischer Herkunft: H. P. Veraguth, Erwachsenenbildung

zeptionellen Gemeinsamkeiten mit der an Vorbildern der Jugendbewegung orientierten „Thüringer Richtung“ Weimarer Erwachsenenbildung sind unübersehbar.

Remscheid hatte sich aus einem in Höfen organisierten Gemeinwesen mit dörflich-protestantischer Prägung in den Jahrzehnten vor dem Ersten Weltkrieg in eine industrielle Großstadt mit ca. 70.000 Einwohnern verwandelt, darunter eine zahlenmäßig starke, politisch bewusste Stahl- und Metallarbeiterschaft. Sie lebte in Ortsteilen wie Honsberg, Kremenholz und Osterbusch auch räumlich getrennt von den Alt-eingesessenen, entwickelte eine breite sozialistische Vereinskultur und sorgte für entsprechende politische Mehrheitsverhältnisse, interessanterweise in den Anfangsjahren der Republik mit deutlichem Übergewicht der Unabhängigen Sozialdemokratie (USPD). Ganz offensichtlich gelang die soziale Integration auch im Rahmen der Volkshochschule nur unzureichend, die „trennenden Schranken von Stand und Besitz, Beruf und Bekenntnis“ erwiesen sich als zu hoch, so dass die Spaltung der Volkshochschule Ende 1921 eine fast logische Konsequenz war.⁸⁴ Als die Auseinandersetzungen mit den städtischen Körperschaften unüberbrückbar wurden, gründete der seit Frühjahr 1920 der USPD, seit Herbst 1920 der KPD angehörende Resch eine von städtischen Zwängen freie, auf das Proletariat als Adressaten hin ausgerichtete *Freie Proletarische Volkshochschule*, deren Ziel die Vorbereitung einer neuen sozialistischen Lebensgemeinschaft und Kultur sein sollte.

Um seine Volkshochschule einerseits wirtschaftlich unabhängig zu machen, andererseits fest in der Lebenswelt der Arbeiterschaft zu verankern, versuchte Resch eigene Werkstätten einzurichten, in denen Hörer diverse Gegenstände zum Verkauf produzierten, die Volkshochschule – nach englischem Vorbild – mit der Arbeiter-Genossenschaftsbewegung zu verbinden und in das Konzept einer alle Altersstufen umfassenden Produktionsschule zu integrier-

ren.⁸⁵ Realisiert wurde bereits 1922 die Errichtung einer Spielschule für die Kleinsten in einem eigenen Haus, das zugleich der Freien Volkshochschule als Mittelpunkt für Versammlungen, Kurse und Zusammenkünfte diente und ihr die Existenz sicherte, „als die wirtschaftlichen Kosten für Raumbenutzung in öffentlichen Schulen unerschwinglich wurden“⁸⁶.

Das Konzept der Erwachsenenbildungsarbeit zielte primär auf politisch-soziologische Schulung, umfasste jedoch ebenso ein breites Spektrum literarischer, naturwissenschaftlicher, künstlerischer und religionsgeschichtlicher Themen, die – der politischen Grundausrichtung entsprechend – mit marxistischen Methoden bearbeitet werden sollten. Darüber hinaus gab es Angebote „körperlicher Übungen in Gymnastik und Leichtathletik (im Sommer im Luftbad)“ insbesondere für Jugendliche, wobei Resch 1924 betont, dass „die meisten Jugendlichen ... erst abends um acht Uhr ein bis eineinhalb Stunden (!) frei“ dafür hatten.⁸⁷ Vor allem aber verband sich die geistige Arbeit mit – vermutlich stadtteilbezogenen – Festen und kulturellen Aktivitäten vielfältiger Art, die nun eine stärkere kommunistische Ausrichtung erhielten.⁸⁸ In jedem Falle kann man von einer Reformpädagogik-spezifischen Verbindung von Arbeits- und Lebensgemeinschaft sprechen: *Arbeitsgemeinschaft* im doppelten Sinne von werktätiger und Geistesarbeit, *Gemeinschaft* als „Zellbildung“ im Rahmen „der proletarischen Gesamtbewegung“, „mit einem elementaren Drang ausgestattet, vom kleinsten Punkte aus in lebendigstem Rhythmus die Fühlung mit der weltbewegenden Masse in der Partei, mit Sowjet-Rußland, unserer einzigen und großen Hoffnung, mit der internationalen Solidarität der Revolutionäre aller Länder herzustellen und aufrechtzuerhalten.“⁸⁹

Der Freien Proletarischen Volkshochschule war keine lange Dauer beschieden. Zwei Jahre nach seinem Eintritt in die Partei wurde Resch im November 1922 „wegen unkommunistischer

zwischen Religion und Politik. Die protestantische Erwachsenenbildungsarbeit in- und außerhalb der freien Volksbildung in Deutschland 1919-1948, Stuttgart 1976, S.124-128.

84 Vgl. Lauff, a.a.O. (Anm. 82), S.82ff., Zitat S.38.

85 Vgl. ebd., S.87ff.

86 Resch, Die „Freie Proletarische Volkshochschule Remscheid 1922“, a.a.O. (Anm. 82), S.95f.

87 Vgl. Resch, Die freie proletarische Volkshochschule Remscheid, a.a.O. (Anm. 82), S.434.

88 Vgl. ebd., S.438ff.

89 Ebd., S.447.

Anschauungen und parteischädigenden Verhaltens“ wieder ausgeschlossen, weil er sich – entgegen der mit der Komintern abgestimmten Parteilinie – weigerte, die Arbeit der Volkshochschule ganz auf den Kampf gegen das kapitalistische Wirtschaftssystem abzustellen, stattdessen mit ihr den Anspruch verfolgte, bereits unter den Bedingungen des bestehenden Systems „den geistigen Inhalt, der uns erfüllt“, zu „versichtbaren“. Denn – so Resch: „Wir müssen unsere Ziele weiter stecken wie eine Parteischule. Menschen aus Parteischulen sind in eine beschränkte Denkweise eingestellt. ... Wir erzeugen damit einen Militarismus, der Maschinen, aber keine selbständigen Menschen hervorbringt.“⁹⁰ Die Querelen mit der Partei und ihren kulturellen Organisationen, aber auch die wirtschaftlichen Belastungen als Folge von Inflation und Streiks, nicht zuletzt Reschs angeschlagene Gesundheit als Folge vielfältiger Anfeindungen führten 1926 – nach nicht einmal fünfjährigem Bestehen – zum Ende dieses interessanten Experimentes.⁹¹

d. Völkische Erwachsenenbildung mit reformpädagogischer Prägung – Bauernhochschule und Deutsche Heimatschule

Eine relativ wenig bekannte, gleichwohl weitverbreitete⁹² und einflussreiche Richtung Weimarer Erwachsenenbildung lässt sich – etwas vereinfacht – unter den Generalnenner „völkisch“ sub-

sumieren und mit Attribuierungen wie christlich, national, konservativ, antikapitalistisch und antidemokratisch, aber auch neuheidnisch, rassistisch und antisemitisch näher spezifizieren, wobei eindeutige Zuordnungen schwierig sind. Sie stand im Schnittfeld der auf Grundtvig zurückgehenden „Heimvolkshochschulbewegung“ einerseits, zahlreicher weiterer „Bewegungen“ wie der Dorfkirchen-, der Heimatschutz- und Heimatkunst-, der Lebensreform- und Jugendbewegung andererseits und war vielfältig vernetzt mit zahlreichen völkischen Organisationen. Vom Entstehungshintergrund her lassen sich zwei Modelle dieser Richtung unterscheiden: die nach dem Ersten Weltkrieg entstandenen, als *Bauernhochschulen* bezeichneten ländlichen Heimvolkshochschulen und die etwas später gegründeten *Deutschen Heimatschulen* mit eindeutig völkisch-präfaschistischer Ausrichtung. Sonderformen stellen die *Grenzland-* und die *auslandsdeutschen Heimvolkshochschulen* dar, wobei Erstere im deutsch-dänischen Grenzgebiet, vor allem im Zuge der Abtretung Nordschleswigs an Dänemark nach dem Ersten Weltkrieg, eine wichtige Rolle im sog. Volkstumskampf spielten.⁹³

Die *Bauernhochschulen* verdanken ihre Entstehung zum einen dem ländlichen protestantisch-konservativ-völkisch-nationalen Milieu und der dort während des Ersten Weltkrieges sich konstituierenden „Dorfkirchenbewegung“⁹⁴, zum ande-

90 Vgl. Lauff, a.a.O. (Anm. 82), S.103ff.; Zitate S.108f., 88, 104.

91 Die Volkshochschule wurde in das „Einheitskomitee der Werktätigen“ integriert, in dem zahlreiche der KPD nahe stehende Vereine und Organisationen zusammengeschlossen waren; ihr Name taucht später nicht mehr auf. Vgl. Lauff, a.a.O. (Anm. 82), S.137.

92 Es dürfte sich dabei um die überwiegende Mehrheit damaliger Heimvolkshochschulen gehandelt haben. Die Zeitschrift „Neue Saat“ – Organ protestantisch-völkisch ausgerichteter ländlicher Heimvolkshochschulen – vertrat 1926 eigenen Angaben zu Folge 44 Heimvolkshochschulen (von insgesamt 57): „25 aus dem ‚Verband der christlichen und deutschen Volkshochschulen‘ ..., 4 als eigene Schleswig-Holsteiner Gruppe, 7 als Bauernhochschulen (völkische Gruppe), 8 weitere noch nicht vollständig institutionalisierte Schulen“, Friedenthal, a.a.O. (Anm. 25), S.92; Olbrich, Geschichte der Erwachsenenbildung, a.a.O. (Anm. 6), S.168.

93 Vgl. als aspekt- und materialreichen *Sammelband*: Ciupke u.a., „Die Erziehung zum deutschen Menschen“, a.a.O. (Anm. 18); als *Überblicke*: Friedenthal, a.a.O. (Anm. 25), S.90-103; für *Thüringen*: Reimers, *Neue Richtung*, a.a.O. (Anm. 26), S.217-245; zum *ideologischen Hintergrund*: K. Bergmann, *Agrarromantik und Großstadtfeindschaft*, Meisenheim/G. 1970, insbes. S.219-246; J. H. Ulbricht, *Völkische Erwachsenenbildung. Intentionen, Programme und Institutionen zwischen Jahrhundertwende und Weimarer Republik*, in: U. Puschner u.a. (Hg.), *Handbuch zur „Völkischen Bewegung“ 1871-1918*, München 1999, S.252-276.

94 Ihre Träger waren vor allem protestantische Dorfpfarrer wie der zunächst im thüringischen, ab 1919 im hannoverschen Kirchendienst stehende, 1933 mit einem Lehrauftrag für Dorfkircharbeit an der Universität Göttingen ausgestattete *Hans von Lüpke* (1866-1934) oder der als Landpfarrer, später als wissenschaftlicher Bibliothekar an der Universität Gießen tätige *Georg Koch* (1872-1957). Beide engagierten sich sowohl in der Dorfkirchen- als auch der Bauernhochschulbewegung; Erwachsenenbildung sollte sich aus dem Zusammen-

ren völkisch-rassistisch-präfaschistischen Kreisen um den Publizisten und Verleger *Bruno Tanzmann* (1878-1939)⁹⁵. Der Name *Bauernhochschule* zielte dabei weniger auf eine spezifische Berufs- oder Standesgruppe, als vielmehr auf die mit dem Bäuerlichen verbundenen „Urkräfte dieses Mutterbodens aller Kultur“⁹⁶. Hintergrund war die kulturkritisch und antimodernistisch begründete Sorge um den Zerfall der festgefühten vormodernen dörflichen Lebenswelt mit eindeutigen Hierarchien und Normensystemen wie auch um den „Verlust bäuerlichen Volkstums und nationaler Größe“⁹⁷ angesichts der enttäuschten Hoffnungen nach Versailles. „Volksbildung“ bot sich an als Instrument zur Erneuerung, die Grundtvigsche Heimvolkshochschule als ideale Organi-

sationsform, wobei Einflüsse der (völkischen) Jugendbewegung erkennbar sind.

Ungeachtet gravierender weltanschaulicher Differenzen lassen die Konzepte völkischer Erwachsenenbildung deutliche Bezüge zur „Neuen“ wie zur „Thüringer Richtung“ erkennen, was ihren reformpädagogischen Charakter belegt: Hier wie dort eine kulturkritisch und antimodernistisch gefärbte Zeitdiagnose als Ausgangspunkt, beide Male die Koppelung von „Volksbildung“ mit Volk-Bildung, im einen Falle allerdings mit dem deutlichen Bemühen, sie mit den Grundlagen des Weimarer Staates in Einklang zu bringen, im anderen, diese zu zerstören.⁹⁸ Auch die Bauernhochschulen sollten weder Fortbildungs- noch Fachschulen sein und keine Zertifikate vergeben, stattdessen Persönlichkeits- mit Gemeinschaftsbildung verbinden, wobei freilich *Persönlichkeit* nicht mehr im Sinne von individueller Autonomie, sondern von volks- oder sogar rassegebundener „Gliedschaft“, *Gemeinschaft* – der völkischen Orientierung entsprechend – in anti-demokratischen Führer-Gefolgschaftsstrukturen gedacht wurde. Gleichwohl waren es ähnliche Gestaltungsformen, die der Stabilisierung von „Gemeinschaft“ dienten, wie zum Beispiel „Jahresfeste mit Volkstanz, Theater und gemeinsamen Liedern“, wozu „Eltern und Geschwister eingeladen wurden“⁹⁹. Ähnlich wie in Flitners „Laienbildung“ findet sich die Warnung vor „Renaissancebildung“, die „von einer Oberschicht allein ... getragen“¹⁰⁰ ist, zugleich die Forderung nach Auslese- statt Massenbildung – die „besten und fähigsten jungen Burschen und Mädchen“ sollten von Pfarrern und Kirchenältesten für die Volkshochschule ausgelesen werden, wobei nicht an verstandesmäßige Begabung, sondern „ein seelisches Verständnis, eine Empfänglichkeit für das Gemeinschaftsleben der Volkshochschule“ gedacht war. Auf der so geförderten bäuerlichen Elite ruhte die Hoffnung, dass sie später einmal im Sinne der gewünschten Er-

spiel beider Institutionen entwickeln. Vgl. K. Ahlheim, „Wir müssen Missionare sein, Missionare der Volksgemeinschaft“. Hans von Lüpke, Die Dorfkirchenbewegung und die Heimvolkshochschulen, in: Ciupke u.a., „Erziehung zum deutschen Menschen“, a.a.O. (Anm. 18), S.243-256; weiterhin zum *biographischen Hintergrund*: G. Strunk, Hans von Lüpke, in: Wolgast/Knoll, a.a.O. (Anm. 9), S.253f.; G. Strunk, Georg Koch, in: ebd., S.202f.; *Textauszüge* beider in: H. Tietgens (Hg.), Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung. Dokumente zur Erwachsenenbildung der Weimarer Republik, Göttingen 1969, S.73-76 (Koch), S.77-86 (von Lüpke); Zur *Einordnung innerhalb protestantisch geprägter Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit*: Veraguth, a.a.O. (Anm. 83), S.162-173.

- 95 *Bruno Tanzmann* (1878-1939), selbst bäuerlicher Herkunft aus der Gegend von Zittau, eignete sich als Autodidakt ein Gemisch aus Schopenhauerscher Philosophie, völkischem, rassistischem, vor allem aber antisemitischem Gedankengut an und entwickelte bereits vor dem Ersten Weltkrieg entsprechende verlegerische Initiativen. 1919 gründete er den „Hakenkreuz-Verlag“, später verknüpfte er die Bauernhochschulbewegung mit den aus völkischer Jugendbewegung, Kampf- und Wehrverbänden hervorgegangenen „Artamanen“, denen auch Heinrich Himmler, Richard Darré sowie der spätere Auschwitz-Kommandant Rudolf Höß zugehörten. Vgl. zur *Biographie*: J. Unverhau, Bruno Tanzmann, in: Wolgast/Knoll, a.a.O. (Anm. 9), S.395f.; zum *ideologischen Hintergrund*: Bergmann, a.a.O. (Anm. 93), S.219-246.
- 96 B. Tonscheidt, Der bäuerliche Typ der Volkshochschule, in: Archiv für Erwachsenenbildung 2(1925), S.215-219, Zitat S.216; vgl. ähnlich H. v. Lüpke, Dorfkirche und ländliche Volkshochschule (zuerst 1926), zit. n. Tietgens, Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung, a.a.O. (Anm. 94), S.77.
- 97 Strunk, Hans von Lüpke, a.a.O. (Anm. 94), S.253.

98 Vgl. z.B. H. v. Lüpke, Die deutsche Volkshochschule für das Land, Langensals 1919, S.27f.

99 So in der Westthüringischen Bauernschule Oberellen, Reimers, Neue Richtung, a.a.O. (Anm. 26), S.228.

100 G. Koch, Der Volkshochschulgedanke. Ausgewählte Aufsätze, Kassel 1928, S.146.

neuerung wirken, z.B. „die alten Volkstänze“ anstelle der „üblichen Dorfanzerei“ wiederbeleben könnte.¹⁰¹ Auf die Verwandtschaft der Bauernhochschulen mit „Neuer“ und „Thüringer Richtung“ verweisen nicht zuletzt Vernetzungen mit anderen reformpädagogischen Repräsentanten und Einrichtungen, beispielsweise mit Peter Petersen und dessen Pädagogischem Seminar der Universität Jena in der westthüringischen Bauernhochschule Oberellen.¹⁰²

Eine Radikalisierung völkischer Erwachsenenbildung stellt das Modell der *Deutschen Heimatschule* dar, wie es 1922 in Bad Berka (Thüringen) von *Theodor Scheffer* (1872-1945) als „Erwachsenenbildungsstätte auf völkischer Basis“, zugleich als „Gegengründung gegen die Berliner Demokratischen Volkshochschulen“ realisiert wurde; weitere Gründungen waren von Anfang an geplant.¹⁰³ Wie Tanzmann gehörte auch Scheffer, der vor seinem Wechsel nach Thüringen bereits in Berlin an der ideologisch ähnlich ausgerichteten Arndt-Hochschule beteiligt war, zum Kreis völkisch-präfaschistischer Vordenker mit engen Kontakten zum Alldeutschen Verband, zum Volkserzieher-Kreis Wilhelm Schwaners, zum völkischen Jugendbund „Adler und Falken“

oder zu den Muster der SS vorwegnehmenden Artamanen. In seiner „pädagogischen Utopie“ eines Schul-Landgutes „mit angeschlossener Siedlungsgemeinschaft, großstadtfern und naturnah“ verbanden sich reformpädagogische Ideen wie der Landerziehungsheimbewegung oder der Hauslehrerschule Berthold Ottos mit agrarromantisch-völkischen Vorstellungen, die um Begriffe wie „Heimat“, „Artgemäßheit“, „Rasse“ und „wahres Deutschtum“ kreisten.¹⁰⁴ Die Schüler der seit 1928 durchgeführten „nach Geschlecht getrennten, mehrwöchigen Lehrgänge für bis zu 40 Teilnehmer“ rekrutierten sich vor allem aus Anhängern der Jungbauernschaft, völkischer Jugendorganisationen sowie Anhängern der Artamanen.¹⁰⁵ Interessanterweise sind wiederum Kontakte zu Peter Petersen sowie Junglehrern und Studenten seines Pädagogischen Seminars an der Universität Jena belegt; Petersen vertrat auch die Universität Jena beim Festakt zum zehnjährigen Bestehen der Deutschen Heimatschule und vermittelte 1934 einen vierstündigen Lehrauftrag Scheffers an der Erziehungswissenschaftlichen Anstalt der Universität.¹⁰⁶

Wohin die Entwicklung völkischer Erwachsenenbildung nach 1933 gehen sollte, zeigt die 1927 auf dem Gelände der ehemaligen Flugwerft Nohra bei Weimar errichtete und im Sommer 1928 mit Lehrgängen begonnene *Heimatschule Mitteldeutschland e.V.* Sie bezweckte „die paramilitärische Ausbildung und gezielte politische Beeinflussung möglichst vieler junger Männer im Sinne der nationalsozialistischen Staatsidee“ und bezog in ihre 14-tägigen Lehrgänge für „Jungmänner“ der verschiedenen Schichten u.a. Körperertüchtigung und Wehrsport zur „Gesunderhaltung und Stählung des Körpers“ ein¹⁰⁷ – an dieser Stelle wird die Pervertierung reformpädagogischer Konzepte, sofern man damit eine am Menschen orientierte Vorstellung von Pädagogik verbindet, deutlich sichtbar. Es scheint keineswegs zufällig, dass ab

101 H. v. Lüpke, Dorfkirche und ländliche Volkshochschule (zuerst 1926), zit. n. Tietgens, Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung, a.a.O. (Anm. 94), S.84f.

102 Vgl. Reimers, Neue Richtung, a.a.O. (Anm. 26), S.228. – Protagonisten der „Neuen“ und der „Thüringer Richtung“ wie Robert von Erdberg, Wilhelm Flitner oder Eduard Weitsch haben sich freilich deutlich von den „deutschvölkischen Volkshochschulen und Volkshochschulheimen“, expressis verbis von der „Bauernvolkshochschule Bruno Tanzmanns“, distanziert, von Letzterer auch deshalb, weil hier „der Antisemitismus seine konsequenteste Verkörperung erlebt. Will Tanzmann doch in seine Volkshochschule niemanden aufnehmen, der nicht nachweist, daß kein Tropfen nicht arischen Blutes durch seine Adern rinnt.“, Erdberg, a.a.O. (Anm. 11), S.69f.

103 Vgl. zur *Biographie Scheffers*: Reimers, Neue Richtung, a.a.O. (Anm. 26), S.700; zur Deutschen Heimatschule in Thüringen: ebd., S.228-234; J. H. Ulbricht, „Die Heimat als Quelle der Bildung“. Konzeption und Geschichte regional und völkisch orientierter Erwachsenenbildung in Thüringen in den Jahren 1933-1945, in: Volkshochschule der Stadt Jena, a.a.O. (Anm. 26), S.183-217; Zitate Scheffer, nach Reimers, Neue Richtung, a.a.O. (Anm. 26), S.228.

104 Zitate Ulbricht, „Die Heimat ...“, a.a.O. (Anm. 103), S.195; Reimers, Neue Richtung, a.a.O. (Anm. 26), S.229.

105 Vgl. Reimers, Neue Richtung, a.a.O. (Anm. 26), S.230f.

106 Vgl. ebd., S.231; Ulbricht, „Die Heimat ...“, a.a.O. (Anm. 103), S.200, 203.

107 Vgl. Reimers, Neue Richtung, a.a.O. (Anm. 26), S.233f., Zitat ebd.

Frühjahr 1933 das Gelände dieser Heimatschule als Gefangenenlager genutzt wurde, „für das erstmals in Deutschland die Bezeichnung ‚Konzentrationslager‘ belegt ist“, und dass Mitarbeiter und Lehrgangsteilnehmer der Heimatschule sich an der Gefangenenüberwachung beteiligten.¹⁰⁸

Im September 1933 gelang es Scheffer, sein Modell der Deutschen Heimatschule anstelle des Vereins Volkshochschule Thüringen landesweit, ja sogar über den thüringischen Raum hinaus, beispielsweise in Leipzig, zu etablieren. Die Vermutung, dass die „schon lange vor 1933 festgefügte Struktur ... des völkischen Netzwerkes in Thüringen“, zu dem auch die aufgeführten Einrichtungen der Erwachsenenbildung gehörten, „mit dazu beigetragen haben ... , daß antidemokratisch-völkische Strömungen gerade in dieser Region früh auch politische Erfolge erringen konnten“¹⁰⁹, scheint plausibel.

e. „Mütterlichkeit“ und Lebensreform als Leitbilder Weimarer Frauenbildung

Anfang der 1920er Jahre publizierte das damals zentrale Organ Weimarer Erwachsenenbildung, „Die Arbeitsgemeinschaft“, eine Folge von vier Artikeln zur Frage, ob und inwieweit es eigene „Volkshochschulen für Frauen“ geben sollte.¹¹⁰ Ausgangspunkt war ein Beitrag des damals als Mitarbeiter an der Heimvolkshochschule Dreißigacker tätigen *Franz Angermann* (1886-1939),¹¹¹

der diese Frage voll bejahte, seine Position mit dem „doch nicht zu übersehenden Unterschied der geistigen Verfassung bei beiden Geschlechtern“ begründete und daraus als Ziel von Frauenbildung „die Vertiefung und Vergeistigung der natürlichen weiblichen Lebensaufgaben als Gattin, Mutter und Hausfrau“ ableitete, wie auch „die Erleichterung jenes wirtschaftlich bedingten Kompromisses“, den die Berufstätigkeit von Frauen für die „weibliche Psyche“ bedeute.¹¹² Damit befand er sich nicht nur im Einklang mit der überwiegenden Mehrheit der damaligen Frauen, von denen nur etwa „die Hälfte ... der Meinung [war], daß ... die verheiratete Frau einen Beruf haben sollte, und zwei Drittel meinten, daß ‚Hausfrau‘ ein Beruf sei“¹¹³, sondern auch mit den Repräsentantinnen der bürgerlichen Frauenbewegung wie Helene Lange und Gertrud Bäumer, vor allem aber mit der bürgerlichen Reformpädagogik, deren Selbstverständnis Herman Nohl besonders prononciert wie folgt formuliert hat:

„Indem sich die Frau auf ihre eigene Leistung im Kulturganzen besinnt, entsteht ihr die Aufgabe, ihr innerstes Wesen, die Mütterlichkeit, in dieser Not zur Auswirkung kommen zu lassen, und in die große Gesellschaftsordnung noch einmal alle jene Kräfte einzuführen, die den geistig-sittlichen Untergrund der Familie gebildet haben.“¹¹⁴

Frauen hatten schon lange vor dem Ersten Weltkrieg Anteil an Maßnahmen der Erwachsenenbildung, etwa in den Lesegesellschaften des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts, später an den von der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung veranstalteten Volksonterhaltungsabenden, einer Mischung aus Geselligkeit und Bildung, oder als Hörerinnen volkstümlicher Vorlesungen im Rahmen der Universitätsausdehnungsbewegung seit den 90er Jahren des 19. Jahrhunderts. Doch erst mit der „Neuen Richtung“ und der mit ihr verbundenen „Volksbildungsbewegung“ gewannen sie ihren festen Platz in Programmen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung, und zwar ganz im Sinne von Angermann als *besondere* Zielgruppe mit einem *bestimmten* Profil, das auf das skizzierte

108 Ebd., S.234.

109 Ulbricht, „Die Heimat ...“, a.a.O. (Anm. 103), S.186.

110 F. Angermann, Volkshochschule für Frauen, in: Die Arbeitsgemeinschaft 2(1920/21), S.113-125; A. Salomon, Frauengedanken zu dem Programm von Dr. Angermann, in: Die Arbeitsgemeinschaft 2(1920/21), S.145-151; A. Beil, Volkshochschulen für Frauen, in: Die Arbeitsgemeinschaft 2(1920/21), S.263-270; F. Angermann, Volkshochschulen für Frauen, in: Die Arbeitsgemeinschaft 3(1921/22), S.171-175; zur *Frauenbildung in der Weimarer Republik grundlegend*: M. Eggemann, Die Frau in der Volksbildung 1919-1933. Wege zur Emanzipation?, Frankfurt/M. 1997; P. Ciupke/K. Derrichs-Kunstmann (Hg.), Zwischen Emanzipation und „besonderer Kulturaufgabe der Frau“. Frauenbildung in der Geschichte der Erwachsenenbildung, Essen 2001; → Beitrag: Frauenbewegung.

111 Vgl. H. Tietgens, Franz Angermann, in: Wolgast/Knoll, a.a.O. (Anm. 9), S.18f.

112 Zitate Angermann, a.a.O. (Anm. 110), S.114 u. 115.

113 Eggemann, a.a.O. (Anm. 110), S.65.

114 Nohl, a.a.O. (Anm. 4), S.304.

Weiblichkeitskonstrukt bezogen war. Dieses Profil lässt sich unter zwei Aspekten als *reformpädagogisch* qualifizieren: zum einen basierte es inhaltlich auf Zielvorstellungen, Entwürfen und Projekten der *Lebensreformbewegung*¹¹⁵, zum anderen zeichnete es sich didaktisch durch das als spezifisch reformpädagogisch geltende Prinzip *Lebensnähe* aus¹¹⁶, das freilich die Reflexion der *sozialen* Lebensbedingungen von Frauen unterschiedlicher gesellschaftlicher Klassen nur in den wenigsten Fällen einschloss. Frauenbildung in der Weimarer Zeit fand entweder in speziellen Angeboten von Abendvolkshochschulen, die teilweise wie in Stuttgart und Leipzig über eigene Frauenabteilungen verfügten, statt, oder aber – ganz im Sinne von Angermann – in Frauenkursen an Heimvolkshochschulen, gelegentlich sogar in Heimvolkshochschulen nur für Frauen.

Themen und Themenkomplexe entsprachen den von Herman Nohl schon in der Gründungsphase der Volkshochschule Thüringen unter dem Leitthema „Haus- und Familienkunde“ vorgeschlagenen Stichworten wie Hygiene, Säuglings-, Kleinkind- und Krankenpflege, Eltern-Pädagogik, Kultur- und Geschmackspflege oder Gartenbau und Kleintierzucht.¹¹⁷ Die „Blätter der Volkshochschule Thüringen“ machten 1924 auf den Verleih von „Lichtbilder-Vortragsreihen nach Originalen des Deutschen Hygiene-Museums in Dresden“ aufmerksam, u.a. zu spezifisch lebensreformerischen Themen wie „Jugendwandern, Jugendfrohsinn“, „Hygiene der Kleidung“, „Wohnungshygiene“, „Körperpflege und Leibesübungen“ oder „Das Luftbad“.¹¹⁸ Resonanz in den „Blättern“ fand auch die „erste öffentliche Tagung für körperliche Erziehung der Frau“ im März 1925 in Berlin, mit dem Hinweis, dass es dabei nicht nur um „Turn-

stunde“ oder „Rhythmikkursus“ gegangen sei, sondern um „die ganze Frage der körperlichen Funktion der Frau“ sowie „die Möglichkeit neuartiger gymnastisch-hygienischer Gegenwirkungen gegen einseitige Berufsschädigungen und besonders gegen die die allgemeine Konstitutionskraft beeinträchtigenden Folgen der neuzeitlichen Berufsarbeit“.¹¹⁹ Gymnastikkurse für Frauen fanden einen festen Platz in den Volkshochschulprogrammen, und zwar „moderne Gymnastik – auf Grundlage verschiedener Systeme“¹²⁰, ebenso Fragen „richtiger Ernährung“¹²¹.

Kursangebote wie „Spiel und Spielzeug des Kindes“ greifen Kernstücke der Reformpädagogik auf¹²²; sie basierten zumeist auf der Fröbel-Pädagogik.¹²³ An Fröbel orientierten sich die zahlreich durchgeführten „Mütherschulungen“ und „Mütterwochen“, die häufig in Zusammenarbeit mit dem Friedrich-Fröbel-Haus in Bad Blankenburg veranstaltet, auch als „Fröbellehrgänge“ bezeichnet wurden, nicht selten eine Hospitation im Musterkindergarten des Fröbel-Hauses zum Ausgangspunkt eines Kurses nahmen.¹²⁴

Die Forderung nach *Lebensnähe* als didaktisches Prinzip vieler Frauenkurse bedeutete etwas grundlegend Neues in der Weimarer Erwachsenenbildung. „Hauptziel“ von Veranstaltungen sei „die Entwicklung lebendiger Persönlichkeiten“, weshalb „wir auf alles verzichten [müssen], was für dieses Ziel ohne Wert ist, also auf alles tote Wissen, das sich nicht in Leben und Handeln umsetzen lässt“, postulierte eine der in der thüringischen Frauenbildung tätigen Dozentinnen in einem Grundlagenbeitrag für eine Doppelnummer der „Blätter der Volkshochschule Thüringen“

119 Ebd., S.772.

120 So die Ankündigung in Breslau im Winter 1927/28, in: Blätter der Volkshochschule Breslau 6 (1927/28), S.111; → Beitrag: Leibesübungen.

121 Vgl. z.B. Blätter, Reprint, a.a.O. (Anm. 2), S.1153; Eggemann, a.a.O. (Anm. 110), S.144, die für die Abendkurse der Frauenabteilung der Volkshochschule Stuttgart zu dem Ergebnis kommt, dass „der eindeutige Interessenschwerpunkt der Teilnehmerinnen im Arbeitsgebiet Gesundheitsfragen und Gymnastik“ gelegen habe, was in ähnlicher Weise für andere Volkshochschulen gegolten haben dürfte.

122 Vgl. Blätter, Reprint, a.a.O. (Anm. 2), S.19 u.ö.

123 → Beitrag: Vorschulerziehung.

124 Vgl. Blätter, Reprint, a.a.O. (Anm. 2), S.1085, 1095, 1097 u.ö.

115 Vgl. K. Buchholz u.a. (Hg.), Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900, 2 Bde., Darmstadt 2001; dort zahlreiche spezielle Artikel zu den im Folgenden aufgeführten Einzelaspekten.

116 Röhrs, a.a.O. (Anm. 1), S.294, spricht in Bezug auf Lebensnähe von einem „Schlüsselbegriff der Reformpädagogik“.

117 N[ohl], Haus- und Familienkunde, in: Blätter der Volkshochschule Thüringen 1(1919/20), zit. n. Reprint, a.a.O. (Anm. 2), S.19; vgl. zur *Frauenbildung der Volkshochschule Thüringen*: Reimers, Neue Richtung, a.a.O. (Anm. 26), S.472-538.

118 Blätter, Reprint, a.a.O. (Anm. 2), S.664.

zum Thema „Die Frau in der Volkshochschule“. Eine andere Dozentin pflichtete ihr bei: „Alles Problematische an der Volkshochschularbeit hört für mich da auf, wo sie nicht der Übermittlung abstrakter Wissensstoffe dient, sondern wo sie hineingreift in den Alltag des Familienlebens.“¹²⁵ Beide Positionen lassen sich als spezifisch reformpädagogisch bezeichnen.

Gelegentlich gab es sogar didaktisch ausgesprochen interessante Veranstaltungsangebote wie z.B. in einer Außenstelle der Stuttgarter Volkshochschule am Stadtrand von Stuttgart, wo

„eine neue Wohnsiedlung entstand und die Frauenabteilung in Zusammenarbeit mit der Berufsorganisation der Hausfrauen eine umfassende ‚Siedlerschulung‘ plante und durchführte. Vermittelt wurden in praktischen Übungen und Arbeitsgemeinschaften Kenntnisse in Gartenbau, Hauswirtschaft (einschließlich Kochen und Verwendung der Gartenerzeugnisse) und zum sinnvollen Einrichten der Wohnungen. Die Dozentinnen stellten im Zusammenwirken mit den Teilnehmerinnen zur Information der ‚Siedler‘ eine Ausstellung zusammen, die 1932 von 12.000 Personen besucht wurde. In Folge dieses Projektes wurde eine Werkstatt eingerichtet, in der die Möglichkeit bestand, unter Anleitung alte Möbel aufzuarbeiten oder neue anzufertigen.“¹²⁶

So fortschrittlich die Orientierung Weimarer Frauenbildung an der Lebensreformbewegung und dem Prinzip der Lebensnähe zweifellos gewesen ist und so sehr sie den Wünschen eines Großteils damaliger Frauen entgegenkam, bedeutete sie zugleich, dass die Frauen in der Volkshochschule „sich in den Tätigkeiten schul[t]en, die ihnen schon immer zugewiesen waren“, dagegen Kurse, die sich reflexiv und d.h. auch kritisch mit der Situation der Frau in Familie und Gesellschaft auseinandersetzen und damit einem emanzipatorischen Anspruch

folgten, geringeres Interesse fanden.¹²⁷ Gleichwohl gab es Frauenabteilungen und Erwachsenenbildungseinrichtungen, die hier einen sehr viel stärkeren Schwerpunkt setzten, z.B. die Frauenabteilung der Volkshochschule Leipzig, vor allem aber die Frauenkurse der Heimvolkshochschule Tinz.¹²⁸

f. Erwachsenenbildung als „volkspädagogisch“ begründete und reformpädagogisch vermittelte „Notstandsarbeit“ – Schlesische Arbeitslager in Löwenberg und Freizeitkurse in Pre-row auf dem Darß

Die tiefere Ursache für die Entstehung der „neuen“ Pädagogik in Deutschland sah Herman Nohl bekanntlich in der „geistigen Not unseres Volkes“, die er – mit dem kulturkritischen Instrumentarium seiner Zeit – den Folgen von Urbanisierung, Rationalisierung und Mechanisierung der Arbeitswelt, aber auch der Umschichtung von Arbeitsplätzen vom Land in die Stadt anlastete.¹³⁰ Daraus ergab sich als zentrales Motiv von Erwachsenenbildung, die Auswirkungen dieser „Volkszerstörung“ zu begrenzen und im Sinne von „Volkwerdung“ zu bearbeiten¹³¹, wozu gerade die Reformpädagogik

127 Ebd., S.144, vgl. S.250. Eggemann bezeichnet Frauenbildung als „emanzipatorisch, wenn sie dazu beiträgt, das bestehende hierarchische Geschlechterverhältnis umzugestalten, so daß Männer und Frauen ... als ‚Gleiche unter Gleichen‘ über die gemeinsamen Angelegenheiten ‚bestimmen‘“ (ebd.).

128 Vgl. ausführlich ebd., S.149-180 u. 216-247.

129 Der Begriff taucht z.B. auf bei F. Klatt: „Freizeitpädagogik ist dadurch wesentlich gekennzeichnet, dass sie *Notstandsarbeit* ist ...“; F. Klatt, *Freizeitgestaltung. Grundsätze und Erfahrungen zur Erziehung des berufsgewunden Menschen*, Stuttgart 1929, S.1.

130 Nohl, a.a.O. (Anm. 4), S.302 – Nohl spricht hier von der „neuen, sozialen, sittlichen und geistigen Not unseres Volkes, die durch die Entwicklung der Industrie, der Großstädte, der Arbeits- und Wohnverhältnisse ... über die Seelen hereingebrochen ist.“

131 Das Begriffspaar „Volkszerstörung“ und „Volkwerdung“ findet sich in verschiedenen Varianten bei Rosenstock und vielen anderen Vertretern der „Neuen Richtung“; vgl. E. Rosenstock, *Die Ausbildung des Volksbildners* (zuerst 1920), in: W. Picht/E. Rosenstock, *Im Kampf um die Erwachsenenbildung 1912-1926*, Leipzig 1926, S.150-167, hier S.154 u. 158.

125 Ebd., S.502 u. 503. Das Prinzip der „Lebensnähe“ wurde wiederum mit geschlechtsspezifischen Stereotypen verbunden: „Der Mann hat viel stärker als die Frau die Fähigkeit, sein persönliches Leben ganz von der Sache, die er schafft, zu sondern. Die Frau hat immer das Bedürfnis, das, was sie aufnimmt, in Handeln umzusetzen ...“, a.a.O., S.502.

126 Eggemann, a.a.O. (Anm. 110), S.136.

vielfältige Ansatzpunkte bot. Zwei besonders interessante Erwachsenenbildungsprojekte dieser Art waren die von Eugen Rosenstock initiierten und durchgeführten *Schlesischen Arbeitslager* für Arbeiter, Bauern und Studenten im Boberhaus in Löwenberg, Schlesien, heute polnisch (Lwówek Śląski), und die von Fritz Klatt entwickelten *Freizeitkurse* im Sinne der „Schöpferischen Pause“ im Volkshochschulheim Prerow auf dem Darß.

Rosenstock und Klatt gehörten beide zum Hohenrodter Bund, der 1927 die Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung begründete.¹³² Deren Aufgabe sollte u.a. die Erforschung der Ursachen für „die Zerrüttung der Volkszustände“ sein.¹³³ Bereits im Frühjahr 1927 fand eine mehrwöchige „Schulungsfreizeit“, „Akademie“ genannt, statt, die unter dem Stichwort „Industrievolk“ „die Welt der Arbeit und ihrer Erscheinungen“ sowie die daraus resultierenden „Forderungen des Lebens“ zu analysieren versuchte.¹³⁴ Eine Forderung war, die Begegnung der Erwachsenen verschiedenster Berufsarten und Schichten zu forcieren, weil davon „die Wiedergewinnung ... der menschlichen Verständigung“ abhing; eine *andere*, ein Gegengewicht gegen einseitige Beanspruchung durch die veränderte Arbeitswelt zu schaffen, etwa durch Gestaltung von „Feierabend, Urlaub und Freizeiten als mehrwöchige Besinnungszeiten“¹³⁵. Beide Forderungen wurden in Löwenberg bzw. in Prerow umgesetzt.

Eugen Rosenstock (1888-1973)¹³⁶, studierter Jurist, zugleich Theologe, Soziologe und Erwachsenenbildner, beschäftigte die Frage, wie und unter welchen Umständen man unterschiedliche, durch den Prozess der Moderne einander entfremdete gesellschaftliche Gruppen für ein wirkliches Gespräch zusammenführen könne. Er beantwortete sie mit den von ihm konzipierten „Schlesischen Arbeitslagern“, die er zwischen 1928 und 1930 drei Mal in dem von ihm mitbegründeten schlesischen Volkshochschulheim Boberhaus in Löwenberg mit jeweils 100 Teilnehmern im Alter zwischen 18 und 28 Jahren durchführte. Das Konzept Rosenstocks sah vor, zu je einem Drittel Arbeiter,

136 Eugen Rosenstock (seit 1914 in Verbindung mit dem Namen seiner Frau: Rosenstock-Huessy), in Berlin als Sohn eines jüdischen Bankiers geboren, habilitierte sich bereits 1912, also mit 24 Jahren, an der Juristischen Fakultät der Universität Leipzig und lehrte Jurisprudenz von 1923 bis 1933 an der Universität Breslau, nach seiner Vertreibung aus Deutschland aufgrund seiner jüdischen Herkunft in den USA, wo er die amerikanische Staatsbürgerschaft annahm und bis zu seinem Tode lebte. Er gehörte zu den zentralen Repräsentanten Weimarer Erwachsenenbildung, u.a. zu den Gründern des Hohenrodter Bundes. Für die in diesem Abschnitt vorgestellten Schlesischen Arbeitslager waren vor allem seine betriebspsychologischen und betriebssoziologischen Erfahrungen bedeutsam, die er nach dem Ersten Weltkrieg als Mitherausgeber der Werkszeitung von Daimler-Benz wie auch als Leiter der mit der Universität Frankfurt am Main verbundenen „Akademie der Arbeit“ sammeln konnte. Vgl. zur *Biographie*: U. Jung, Eugen Rosenstocks Beitrag zur deutschen Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit, Frankfurt/M. 1970; I. Wirth, Eugen Rosenstock-Huessy, in: Wolgast/Knoll, a.a.O. (Anm. 9), S.329-331; *Schriften von Rosenstock*: Picht/Rosenstock, a.a.O. (Anm. 131); zu den *Schlesischen Arbeitslagern*: E. Rosenstock/C. D. von Trotha (Hg.), *Das Arbeitslager. Berichte aus Schlesien von Arbeitern, Bauern, Studenten*, Jena [1931]; E. Rosenstock, *Arbeitslager*, in: H. Becker u.a. (Hg.), *Handwörterbuch des deutschen Volksbildungswesens*, Erste Lieferung, Breslau [1932], Sp.138-145; H. Feidel-Mertz, „Ein Stück gemeinsamen Lebens“. Bemerkungen zur Arbeitslagerbewegung in der Weimarer Republik (mit Textauszug aus Rosenstock/Trotha), in: K. Bergmann/G. Frank (Hg.), *Bildungsarbeit mit Erwachsenen*. Handbuch für selbst bestimmtes Lernen, Reinbek 1977, S.37-60; zum Kontext von *Arbeitslagerbewegung und Freiwilligem Arbeitsdienst*: P. Dudek, *Erziehung durch Arbeit. Arbeitslagerbewegung und freiwilliger Arbeitsdienst 1920-1935*, Opladen 1988, insbes. S.118-160.

132 Vgl. zum Hohenrodter Bund Anm. 18. Die *Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung*, an deren Gründung die damals zentralen Repräsentanten Weimarer Erwachsenenbildung wie Robert von Erdberg, Walter Hofmann und Wilhelm Flitner beteiligt waren, intendierte sowohl eine Intensivierung wissenschaftlicher Forschung auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung als auch eine Verbesserung erwachsenenbildungsspezifischer Qualifizierung. Ihre Gründung war somit ein wichtiger Beitrag „zur beginnenden Verwissenschaftlichung und Professionalisierung der Erwachsenenbildung“ (Olbrich, *Geschichte der Erwachsenenbildung*, a.a.O., Anm. 6, S.210).

133 Hohenrodter Bund (Hg.), *Die Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung*. Das erste Jahr, Stuttgart 1927, S.18.

134 Ebd., S.62f., Zitat S.62.

135 Ebd., S.63.

Bauern und Studenten für drei Wochen zusammenzuführen und sie Vorschläge zur Lösung aktueller gesellschaftlicher Probleme mit exemplarischem Charakter entwickeln zu lassen, in diesem Falle für die damals von großer Not und unhaltbaren sozialen Missständen betroffene Krisenregion des niederschlesischen Industriegebietes der Kreise Waldenburg, Landeshut und Neurode. Der Lageralltag verband körperliche Arbeit am Vormittag mit Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag und Vorträgen am Abend, in denen die Behebung der aktuellen Nöte der Region diskutiert wurden. Morgenansprachen des Lagerleiters stimmten in den Tag und die zu bearbeitende Thematik ein. „Musische Übungen erwiesen sich als problematisch: die Arbeiter und Bauern standen ihnen fremd gegenüber, sie vermochten deren für die bündische Jugend selbstverständliche Bedeutung als Lebenselement nicht nachzuvollziehen.“¹³⁷

Großen Wert legte Rosenstock auf möglichst nutzbringende körperliche Arbeit am Vormittag zur Anbahnung erster Kontakte sowie zur wechselseitigen Erfahrung von Verlässlichkeit und Kameradschaftlichkeit, zugleich als non-verbale Verständigungsbasis für die geistige Arbeit am Nachmittag. In den ersten Wochen des Lagers erzählten sich die Teilnehmer wechselseitig ihre Lebensgeschichte. So sollte sichtbar werden, wie sehr ihr Anderssein aus den jeweils unterschiedlichen persönlichen wie gesellschaftlichen Erfahrungen resultierte. Anschließend arbeiteten die einzelnen Gruppen an Vorschlägen zur Lösung spezifischer Probleme der Region, die dann im Rahmen sog. „Führerbegegnungen“, d.h. mehrtägiger Zusammentreffen mit Führungskräften aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen, diskutiert wurden. Eine Wanderung zur Auflockerung nach den Anstrengungen dieses Treffens sowie abschließende Reflexionen in der Arbeitsgruppe und eine Auswertung der Lagererfahrungen im Plenum beschlossen das dreiwöchige Zusammensein. Mit der Vorbereitung des folgenden wurde jeweils eine Vorbereitungsgruppe des vorangegangenen „Lagers“ betraut, so dass die Planung basisnah erfolgte. Alle „Lager“ besaßen eine demokratische Selbstverwaltung mit einem „Lager-

rat“, dem Vertreter aller teilnehmenden gesellschaftlichen Gruppen angehörten. Die überlieferten Stellungnahmen lassen auf eine positive Resonanz der Teilnehmer schließen; ähnliche Projekte fanden an verschiedenen anderen Orten, vor allem in Norddeutschland, statt. Gleichwohl wurde das Konzept der „Schlesischen Arbeitslager“ schon bald durch „Freiwilligen Arbeitsdienst“ und nazistischen „Reichsarbeitsdienst“ überholt. Ihre der Verständigung unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen auf *freiwilliger* und *demokratischer* Basis dienenden Intentionen verkehrten sich dabei ins Gegenteil, nämlich in Zurichtung für eine auf *Zwang* basierende faschistische „Volksgemeinschaft“. Übrig blieb lediglich die in der gesamten „Neuen Richtung“ weit verbreitete, Maßnahmen der Erwachsenenbildung unzulässig überhöhende Semantik von „Volkszerstörung“ und „Volkwerdung“, nun freilich verbunden mit nazistischen Interpretationen und Intentionen.

Das zweite Beispiel reformpädagogisch vermittelter „Notstandsarbeit“, die von *Fritz Klatt* bereits seit 1924 in Prerow auf dem Darß durchgeführten „Freizeitkurse“, bezog sich auf die Forderung nach einem Gegengewicht gegen die einseitige Beanspruchung des Menschen in der modernen Arbeitswelt. *Klatt* (1888-1945)¹³⁸, durch Wyneken-Freunde beeinflusst, künstlerisch und pädagogisch vielseitig interessiert und gebildet, hatte sich in seiner 1921 erschienenen, „dem heutigen Leser in Sprache und Absicht schwer verständlichen, esoterisch und schwülstig anmutenden“ Schrift „Die Schöpferische Pause“¹³⁹ mit

138 Vgl. als *Überblick*: P. Ciupke, Die Kultivierung des Hörens und Sprechens – Fritz Klatt und das Volkshochschulheim auf dem Darß, in: Ciupke/Jelich, Soziale Bewegung, a.a.O. (Anm. 59), S.155-172; als *Sammelband mit Aufsätzen zu und Texten von Klatt*: U. Amlung u.a. (Hg.), Adolf Reichwein und Fritz Klatt. Ein Studien- und Quellenband zu Erwachsenenbildung und Reformpädagogik in der Weimarer Republik, Weinheim/München 2008; *zentrale Schriften zur Thematik*: Klatt, Freizeitgestaltung, a.a.O. (Anm. 129); ders., Die Arbeit eines Jahres. Bericht über die Freizeitkurse des Volkshochschulheims auf dem Darß 1928, Selbstverlag 1929; zum *Verhältnis von Arbeit und Freizeit*: P. Röhrig, Arbeit und Freizeit – Versuch über Fritz Klatt und den Anfang der Freizeitpädagogik, in: Pädagogik der Weimarer Zeit. Sonderheft der Pädagogischen Rundschau, o.O. o.J. [1976], S.142-152.

139 F. Klatt, Die Schöpferische Pause, Jena 1921; Zitat bei Ciupke, a.a.O. (Anm. 138), S.159.

137 Jung, a.a.O. (Anm. 136), S.95.

dem „natürlichen Rhythmus“ des Menschen beschäftigt und dessen Verlust in der modernen Arbeitswelt beklagt. Wichtig für seine spätere Praxis als Erwachsenenbildner wurde der Gedanke einer notwendigen „schöpferischen Pause“ für jeden durch die Anforderungen der modernen Arbeitswelt belasteten Menschen. „Belastung“ bedeutete dabei nicht nur *Überbeanspruchung*, sondern ebenso *Brachliegen* und *Nicht-Nutzen* von Kräften, die somit zu verkümmern drohten, Letzteres vor allem als Folge von „Entselbständigung“ des Menschen im rationalisierten Arbeitsprozess. Deshalb konnte es auch nicht ausreichen, nur die überbeanspruchten Kräfte durch Ruhepausen zu regenerieren, vielmehr bedurfte es zur Wiederherstellung des „ganzen“ Menschen einer Gegenwirkung in Form sinnvoller Nutzung der im Arbeitsprozess ungenutzten Kräfte. Beides sollten die von Klatt in Prerow veranstalteten „Freizeitkurse“ miteinander verbinden, wodurch „das Heim ... sein eigentümliches Doppelgepräge“ erhielt: Einmal war es „Ferien- und Erholungsheim mit der Aufgabe, ... das zur Ausspannung Nötige zu geben,“ zum anderen initiierte es „straffe geistige Arbeit“, um „durch Zuhören und nur sparsame Anleitung die selbständigen Kräfte des Einzelnen wachzurufen und bis zum eigenen Ausdruck zu bringen.“¹⁴⁰

Die Umsetzung dieses Konzeptes, das die landschaftliche Umgebung von Meer, Strand und Dünen einbezog und bis in die „ganz schlichte, sachliche und unauffällige“ Ausgestaltung des Heimes und die „gepflegten“, „möglichst den verschiedenartigen Ansprüchen gerecht“ werdenden Mahlzeiten reichte¹⁴¹, basierte auf mehreren interessanten pädagogischen Prinzipien: Die „klar durchgeführte Tagesgestaltung“ verlief bewusst gegenläufig zum normalen Rhythmus des Arbeitstages. Der *Vormittag* mit der durchweg höchsten Belastung des arbeitenden Menschen bot Raum für eine sinnvoll angeleitete Regeneration, in der Regel mittels „körperlicher Gestaltungsarbeit“ von Gymnastik, Sport und Spiel am Strand, im Bedarfsfall aber auch durch künstlerisches Gestalten zeichnerischer, malerischer, musikalischer oder dramatischer Art.

Dem gegenüber sollte der Großstädter am *Nachmittag*, an dem er gewohnt war, „den Druck der ihn lähmenden Überarbeitung langsam von sich abfallen“ zu fühlen, zwei bis zweieinhalb Stunden lang „den wahren Dienst an einer *gemeinschaftlich* durchgeführten geistigen Arbeit kennen lernen“ und diese Erfahrung ins Arbeitsleben mitnehmen. Der *Abend* blieb „in der Regel frei, der Ruhe gewidmet“, gelegentlich gemeinsamen Aktivitäten vorbehalten.¹⁴² Ein *zweites* zentrales Prinzip bezog sich auf *Auswahl und Vermittlung des „Lehrgutes“*, die dem „freien Gestaltungsbedürfnis der heute in die Arbeit Eingespannten Befriedigung geben“ sollten.¹⁴³ Dies konnte zum einen im Rahmen künstlerischer Kurse geschehen, die Klatt selbst anbot, galt aber auch für die nachmittäglichen „geistigen Arbeitsgemeinschaften“. Dazu erwies sich *drittens* als günstig die Heranziehung von Gastdozenten und das daraus resultierende „System der *Doppelleitung*“ von Lehrgängen¹⁴⁴, das nicht nur zur Erweiterung inhaltlicher, sondern auch kommunikativer Kompetenzen beitrug. Die Namensliste von Prerower Gastdozenten, zu denen beispielsweise die Pädagogen Adolf Reichwein, Eugen Rosenstock, Carl Mennicke, der Soziologe Hans Freyer, der Schriftsteller Hans Franck oder der Musikpädagoge Fritz Jöde gehörten¹⁴⁵, ist beeindruckend. Nicht zuletzt war als *viertes* Prinzip „die *nachträgliche Verbindung mit den Besuchern des Volkshochschulheims*“ auf dem Weg von Korrespondenzen bedeutsam, die – wie Klatt 1929 mittelt – „einen immer mehr anwachsenden Raum“ einnahm. Sie sicherte im günstigsten Fall

142 F. Klatt, Tagesgestaltung im Volkshochschulheim, in: ders., Freizeitgestaltung, a.a.O. (Anm. 129), S.66-71, Zitate S.71, 69, 70, 71.

143 F. Klatt, Über das Lehrgut des Volkshochschulheims, in: Klatt, Freizeitgestaltung, a.a.O. (Anm. 129), S.51-58, Zitat S.54.

144 Vgl. F. Klatt, Über die gemeinsame Leitung der Lehrgänge, in: Klatt, Freizeitgestaltung, a.a.O. (Anm. 129), S.59-65, Zitat S.59; dazu: W. Seitter, Die Kunst der gemeinsamen Leitung von Lehrgängen. Zur pädagogischen Zusammenarbeit von Fritz Klatt und Adolf Reichwein im Volkshochschul- und Freizeitheim Prerow, in: Ciupke/Jelich, Soziale Bewegung, a.a.O. (Anm. 59), S.173-186; B. I. Reimers, Gemeinsame Veranstaltungen zum Thema „Politik und Pädagogik“, in: Amlung u.a., a.a.O. (Anm. 138), S.195-221 (mit Quellentexten).

145 Vgl. Ciupke, a.a.O. (Anm. 138), S.162.

140 Programm zum zehnjährigen Bestehen des Heims, in: L. Klatt/G. Schulz (Hg.), Fritz Klatt. Biographische Aufzeichnungen, Bremen [1965], unpag. [S.1f.].

141 Ebd., (S.1).

die „Nachwirkung einer gestalteten Urlaubszeit in Richtung auf die Mobilisierung und Aktivierung der übrigen Freizeit“¹⁴⁶ und hatte den Erfolg, dass „etwa die Hälfte der Kurssteilnehmer jedes Jahres“ bereits an Lehrgängen teilgenommen hatte.¹⁴⁷

Sowohl Rosenstocks „Schlesische Arbeitslager“ als auch Klatts „Freizeitkurse“ basierten auf genuin reformpädagogischen Konzepten. Sie waren am Menschen als Subjekt und seiner Kommunikation mit anderen auf einer gleichberechtigten Ebene orientiert, nahmen ihn als ganzheitliches Wesen wahr, versuchten ihn in seinen vielfältigen Möglichkeiten wie auf unterschiedlichen Ebenen seiner Lebensäußerungen anzusprechen und ihm nachhaltige Erfahrungen zu vermitteln, auf die sich der Begriff „Bildung“ anwenden lässt. Sie entwickelten dazu ein reichhaltiges Methodenrepertoire mit ausgesprochen innovativen Elementen wie der biographischen Methode bei Rosenstock und der Doppelleitung von Lehrgängen bei Klatt. Sie reflektierten allerdings den gesellschaftlichen Kontext ihrer Arbeit mit den in der Reformpädagogik weit verbreiteten problematischen „volkspädagogischen“ Kategorien, überschätzten die Möglichkeiten von Pädagogik und versäumten einen deutlichen Rückbezug auf den Rahmen der Weimarer Demokratie, was sie, beispielsweise im Falle Fritz Klatts, anfällig für eine Vereinnahmung durch das NS-System machte. Die Zuordnung Fritz Klatts zur Reformpädagogik mit allen positiven wie problematischen Implikationen verbietet es zugleich, ihn als „ersten freizeitpädagogischen Unternehmer“ zu (dis-)qualifizieren bzw. ihn unter der Kategorie von „Pädagogik und Marketing“ einzuordnen.¹⁴⁸

g. Erwachsenenbildung zwischen ethischem Rigorismus und Landerziehungsheimpädagogik in der Walkemühle

Eine Sonderstellung nehmen die zwischen 1924 und 1931 im *Landerziehungsheim Walkemühle* durchgeführten „Erwachsenenkurse“ ein, deren Konzept durch Lebensreform- und Landerziehungsheimbewegung beeinflusst wurde und die deshalb – trotz ihres nur kurzen Bestehens – hier Berücksichtigung finden sollen. Das in der Nähe der nordhessischen Kleinstadt Melsungen gelegene Heim war 1923 vom Göttinger Philosophen und Mathematiker *Leonard Nelson* (1882-1927) gegründet, 1924 eröffnet, die Leitung Nelsons engster Mitarbeiterin, *Minna Specht* (1879-1961), übertragen worden.¹⁴⁹ Nelson vertrat einen ethischen Sozialismus auf neukantianischer Grundlage, engagierte sich für eine „gerechte“, auf Vernunftprinzipien basierende Gesellschaft und entwickelte dafür „Grundsätze eines liberalen Sozialismus ..., der das Sittengesetz zum verbindlichen Recht für Jedermann machen sollte“¹⁵⁰. Diesen Grundsätzen entsprechend konnte

146 F. Klatt, Gestaltung der freien Zeit des arbeitenden Menschen, in: Klatt, Freizeitgestaltung, a.a.O. (Anm. 129), S.7-16, Zitat S.13.

147 Programm zum zehnjährigen Bestehen, a.a.O. (Anm. 140), S.2.

148 So W. Nahrstedt, Zum Verhältnis von Pädagogik und Marketing – Fritz Klatt als Freizeitpädagoge, in: Pädagogik und Schulalltag 46(1991)2, S.143-155, Zitate S.143.

149 Vgl. aus der umfangreichen Literatur: W. Link, Die Geschichte des Internationalen Jugend-Bundes (IJB) und des Internationalen Sozialistischen Kampf-Bundes (ISK). Ein Beitrag zur Geschichte der Arbeiterbewegung in der Weimarer Republik und im Dritten Reich, Meisenheim/G. 1964; I. Hansen-Schaberg, Minna Specht – Eine Sozialistin in der Landerziehungsheimbewegung (1918-1951). Untersuchung zur pädagogischen Biographie einer Reformpädagogin, Frankfurt/M. u.a. 1992; H. Behrens-Cobet, „Herrschaft der Vernünftigen und Rechtsliebenden“. Das Erwachsenenbildungsexperiment des Internationalen Sozialistischen Kampf-Bundes, in: Ciupke/Jelich, Soziale Bewegung, a.a.O. (Anm. 59), S.15-28; als *Zeitzeugenberichte*: H. Bertholet, Gedanken über die Walkemühle, in: Erziehung und Politik. Minna Specht zu ihrem 80. Geburtstag, Frankfurt/M. 1960, S.269-286; M. Oetli, Vier Jahre in der Walkemühle – ein Versuch und ein Wagnis, in: W. Horster/D. Krohn (Hg.), Vernunft – Ethik – Politik. Gustav Heckmann zum 85. Geburtstag, Hannover 1983, S.83-87; als *Dokumentation mit Zeitzeugen und Berichten*: R. Giesselmann, Geschichten von der Walkemühle bei Melsungen in Nordhessen. Wirkungsfeld von Minna Specht, Leonard Nelson, IJB und ISK, Bad Homburg 1997.

150 Vgl. zu Nelson außer der in Anm. 149 aufgeführten Literatur: Th. Meyer, Nelson, Leonard, in: B. Lutz,

der Weg zum Sozialismus nicht über den Klassenkampf quasi automatisch erfolgen, sondern musste von Menschen, die bereits nach derartigen Prinzipien dachten und handelten, gezielt herbeigeführt werden. Der Sammlung einer solchen Avantgarde diente der von Nelson bereits 1917 ins Leben gerufene Internationale Jugend-Bund (IJB), ab 1926 – nach Nelsons Ausschluss aus der SPD – der Internationale Sozialistische Kampf-Bund (ISK), der sich später aktiv am antifaschistischen Widerstand beteiligte. In der Walkemühle mit einer *Kinder-* und einer *Erwachsenenabteilung* sollten Menschen im Sinne der Nelsonschen Ethik erzogen, d.h. „zu einem Handeln im Sinne des Sittengesetzes aus eigener Einsicht und eigenem Verantwortungsbewusstsein“ befähigt werden.¹⁵¹ Die Erwachsenenabteilung intendierte eine gezielte Führererziehung für vor allem aus der Jugendbewegung kommende junge Menschen zwischen 17 und 20 Jahren. Die Kurse dauerten von zehn Tagen bis zu drei Jahren; ab 1930 gab es einjährige Kurse für „Menschen, die schon im beruflichen und politischen Leben gestanden und den Wunsch nach einer vertieften Ausbildung hatten“¹⁵². Den Nelsonschen Vorstellungen von einer Führungselite entsprechend waren die Auswahlkriterien wie die Anforderungen und Lebensbedingungen während des Kurses hart: Die jungen Menschen sollten – in einer Mischung aus darwinistischen und ethischen Prinzipien – gesund und stark, körperlich und geistig gut veranlagt, politisch engagiert, nikotin- und alkoholabstinent sein, sich vegetarisch ernähren und – einem extremen Rigorismus folgend – keiner Kirche angehören, für die Dauer des Kurses zölibatär leben sowie alle sozialen Kontakte nach außen abbrechen.

In der Praxis griff Nelson in der Kinder- wie der Erwachsenenabteilung gezielt auf Prinzipien der Landerziehungsheime zurück – Nelson selbst stand bereits vor dem Kriege im Kontakt

zu Lietz und Wyneken, Minna Specht kannte Haubinda durch eigene Lehrtätigkeit dort. Die Abgeschiedenheit des Heims kam der Vorstellung Nelsons entgegen, die künftigen „Führer“ fernab von allen Ablenkungen ganz auf die ihnen zuge dachte Aufgabe der Er kämpfung einer gerechten Gesellschaft vorzubereiten, was für sie bedeutete, sich in einen „persönlichkeitsverändernden Prozess“ hinein zu begeben, sich einem „strengen Dienstreglement“ zu unterwerfen, „Zwangmaßnahmen und die Abfolge eines bestimmten Stufenplanes für die theoretische und praktische Ausbildung mit Kontrollinstanzen“ zu akzeptieren.¹⁵³ Die gesellschaftliche Isolation sollte die Verbundenheit der Gruppe als elitärer Gemeinschaft stärken wie ihrer „Differenzierung in Führer und Gefolgschaft“ entgegenkommen¹⁵⁴; der Sportunterricht intendierte weniger Gesundheitsförderung, als vielmehr strenge Willenserziehung sowie eine „Erziehung zur Ehrlichkeit“ – „Hier gibt es kein Kneifen, kein Vertuschen. Hier bekennt der Körper, und der kann nicht lügen ...“¹⁵⁵. Anders als in den Lietzchen Heimen diente die „dreimonatige handwerkliche Arbeit in der Tischler- und Schlosserwerkstatt des Heimes“ im Rahmen der dreijährigen Erwachsenenurse sowohl der Vorbereitung des theoretischen Unterrichts als auch der Gemeinschaftsbildung, darüber hinaus als geeigneter Rahmen zur Überbrückung menschlicher und sprachlicher Schwierigkeiten, vor allem der an den Kursen teilnehmenden ausländischen Schüler, die oft wenig oder gar kein Deutsch sprachen.¹⁵⁶ Integriert waren Studienreisen, Praktika in Industrie- oder Gewerbebetrieben sowie – als Gegengewicht zur permanenten psychischen Anspannung und den nicht unerheblichen intellektuellen Anforderungen – „Kapellen-Abende“ zur Sammlung und Besinnung sowie vielfältige, oft von Mitgliedern des Heimes gestaltete künstlerische Veranstaltungen.¹⁵⁷ Nelsons eigenständiger Beitrag zur Reformpädagogik war die von ihm in allen Fächern zugrunde gelegte

Metzler Philosophenlexikon, Stuttgart 1989, S.560-563, Zitat S.561; Hansen-Schaberg, a.a.O. (Anm. 149).

151 Meyer, Nelsen, Leonard, a.a.O. (Anm. 150), S.562. – Nelsons Sittengesetz mit universellem Anspruch lautet: „Handle nie so, daß du nicht auch in deine Handlungsweise einwilligen könntest, wenn die Interessen der von Dir Betroffenen auch Deine eigenen wären.“ (zit. n. ebd., S.561).

152 Bertholet, a.a.O. (Anm. 149), S.277.

153 Hansen-Schaberg, a.a.O. (Anm. 149), S.205f.

154 Ebd., S.182.

155 Zit. n. ebd., S.309.

156 Link, a.a.O. (Anm. 149), S.112.

157 Vgl. Bertholet, a.a.O. (Anm. 149), S.279ff.

Sokratische Methode, bei der es darum ging, die Teilnehmer durch Gespräche und geschickte Fragen zu eigenen Erkenntnissen zu führen und sie auf diesem Wege zu „einem vorurteilslosen, selbständigen Denken zu erziehen“¹⁵⁸.

So problematisch das Konzept der Erwachsenenkurse in der Walkemühle aufgrund seiner Härte und Unerbittlichkeit, ja seines, menschliche Grundbedürfnisse missachtenden Charakters auch ist¹⁵⁹ und so sehr hier Extremforderungen gestellt wurden, passt es durchaus in die reformpädagogische Landschaft, in der Konzepte mit elitären Vorstellungen und hohen Ansprüchen keine Seltenheit waren. Diese Linie fand in den nazistischen Ausleseschulen ihre Fortsetzung, freilich dort – in diametralem Gegensatz zu Nelsons ethischem Konzept – für die Zwecke eines solche Prinzipien von Grund auf verneinenden, ja verachtenden Regimes.

h. „Lernen in umgekehrter Richtung“ – das „Freie Jüdische Lehrhaus“

Wie weit der Einfluss der „Neuen Richtung“ und damit reformpädagogischer Prinzipien in der Weimarer Erwachsenenbildung ging, mag als letztes Beispiel die mit der Wiederbelebung jüdischer Traditionen verbundene „Lehrhaus-Bewegung“ der 1920er Jahre verdeutlichen.¹⁶⁰ Sie fand ihren Niederschlag zunächst in dem von Franz Rosenzweig konzipierten „Freien Jüdischen Lehrhaus“ in Frankfurt am Main, nach 1933 in Erwachsenenbildungsprojekten Martin Bubers und Ernst Simons, die der Selbstbehauptung der Juden im nationalsozialistischen Deutschland dienten.

Lernen spielte bekanntlich im Judentum von jeher eine zentrale Rolle; auch der Erwachsene

sollte sich verpflichtet fühlen, die formgebenden Texte des Judentums ständig zu studieren, um in ihrem Sinne zu leben und verantwortlich zu handeln.¹⁶¹ „Traditionellerweise besaß jede jüdische Gemeinde ihr Bet ha-Midrasch (Lehrhaus) mit einer Bibliothek, die die klassischen religiösen Texte und deren Interpretationen enthielt.“¹⁶² Seit dem Beginn der Emanzipation im ausgehenden 18. Jahrhundert und dem Wegfall einer gesellschaftlichen Ghetto-Existenz verlor jedoch das Judentum im Verlaufe des 19. Jahrhunderts für weite Teile seiner Träger an Bedeutung, reduzierte sich zunehmend auf wenige Elemente des religiösen Kultus, der zudem durch Übernahmen aus der christlich geprägten Mehrheitsgesellschaft bis hin zur Verlegung des Sabbats auf den Sonntag und die Ersetzung von Chanukka durch Weihnachten stark verwässert wurde. Dieser Verlust an jüdischer Identität führte schon im Kaiserreich zu Bestrebungen einer „Rejudaisierung“ im Sinne einer Wiederbelebung jüdischer Traditionen, wobei sich zwei Richtungen unterscheiden lassen: der auf einen modernen jüdischen Staat in Palästina, also *außerhalb* Deutschlands, hin orientierte politische Zionismus *und* der auf eine „Jüdische Renaissance“ (Martin Buber) *in* Deutschland ausgerichtete Kulturzionismus – „gedacht nicht als geistiges Ghetto, sondern als kultureller Bereich, der mit der Beteiligung an der größeren nichtjüdischen Gesellschaft und Kultur vereinbar war“¹⁶³.

Ansatzpunkte zur Wiederaneignung jüdischer Kultur gab es – nach Anfängen im Kaiserreich – in der Weimarer Republik zahlreich: reformierten jüdischen Religionsunterricht, Neugründungen jüdischer Schulen, Gemeindebibliotheken, die „Lust ... wecken“ sollten, „mehr über das Judentum zu lernen“¹⁶⁴, Gemeindeblätter und -zeitungen zur Verbesserung des Kontaktes zwischen Gemeindeverwaltung und ihren Mitgliedern und eben nicht zuletzt jüdische Erwachsenenbildungseinrichtungen,

158 Link, a.a.O. (Anm. 149), S.116.

159 Inge Hansen-Schaberg hat in ihrer Untersuchung über Minna Specht herausgearbeitet, wie diese sich im Verlaufe ihrer Exilerfahrungen zunehmend von solchen Prinzipien weg entwickelte und distanzierte; vgl. Hansen-Schaberg, a.a.O. (Anm. 149).

160 Vgl. als *Überblick*: I. Bertz, Jüdische Renaissance, in: D. Kerbs/J. Reulecke (Hg.), Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933, Wuppertal 1998, S.551-564; als *grundlegende Darstellung*: M. Brenner, Jüdische Kultur in der Weimarer Republik, München 2000 (zur Lehrhaus-Bewegung S.81-113).

161 Vgl. H. Feidel-Mertz, Jüdisches Lernen, in: J. H. Schoeps (Hg.), Neues Lexikon des Judentums, Gütersloh/München 1992, S.244ff.

162 Brenner, a.a.O. (Anm. 160), S.69.

163 Ebd., S.12.

164 Ebd., S.70.

die ganz offensichtlich im Kontext der Volkshochschulgründungswelle nach dem Ersten Weltkrieg standen.¹⁶⁵ Dabei handelte es sich zunächst um „Volksvorlesungen“, gelegentlich auch um Exkursionen zu Stätten des Judentums; ihre Träger waren in Frankfurt am Main eine 1919 gegründete „Gesellschaft für jüdische Volksbildung“, in Berlin und Breslau eine „Freie Jüdische Volkshochschule“ oder in München ein „Verein für Jüdische Geschichte und Literatur“. Sie dürften hinsichtlich ihrer praktizierten Lehrformen mehrheitlich der als „Alte Richtung“ gekennzeichneten Erwachsenenbildung der Vorkriegszeit entsprochen haben. Erst der mit der Leitung des Frankfurter Erwachsenenbildungsinstituts beauftragte Religionsphilosoph *Franz Rosenzweig* (1886-1929)¹⁶⁶ entwickelte in der Mainmetropole

ein Reformmodell jüdischer Erwachsenenbildung, das „Grundelemente sowohl des traditionellen jüdischen Bet ha-Midrasch als auch der modernen deutschen Volkshochschule“ aufnahm und miteinander verband.¹⁶⁷

Dies deutet bereits die von Rosenzweig gewählte neue Bezeichnung „Freies Jüdisches Lehrhaus“ an, die zwar einerseits an das Bet ha-Midrasch „als Institution jüdischer Bildung und Gesetzesauslegung ... aus talmudischer Zeit“ erinnerte, zugleich aber – ganz im Sinne der „Neuen Richtung“ – signalisierte, dass sie „frei für jedermann, geistig frei, ohne Prüfungsanforderungen (jedoch nicht frei von Gebühren!)“¹⁶⁸ sei. Fest hielt Rosenzweig an dem Ziel der Vermittlung jüdischer Religion und Kultur für ein dem Judentum „entfremdetes“ Publikum. Dementsprechend ging es in den Veranstaltungsprogrammen um das „klassische“, das „historische“ und das „moderne“ Judentum, die Rosenzweig freilich jeweils „als den Teil eines Ganzen“ ansah¹⁶⁹, eine Vielzahl von „Einzelgegenständen“ wie die „Kunst im Zeitalter der Bibel“ oder „Mystik im Heidentum, Christentum, Judentum“, vor allem aber um Hebräischkurse für Anfänger sowie Auslegungen der Heiligen Schrift.¹⁷⁰ Diese Inhalte sollten jedoch nicht mehr als ein systematisch strukturiertes Ganzes dargeboten werden, „dem sich die Wißbegierigen nähern, um es schrittweise zu durchmessen – gleichwie auf Universitäten“, vielmehr sollten die ihrem Judentum „entfremdeten“ Besucher dort abgeholt werden, wo sie standen; das „Lehrhaus“ übernahm für sie „bescheiden“ die Rolle des „bloßen Anfangs“, der „bloßen Gelegenheit anzufangen“, dafür „Sprech-

165 Franz Rosenzweig selbst spricht von der „jüdischen Volkshochschulbewegung“, auch wenn er in Parenthese hinzufügt: „ein schlechtes Wort, weil es eine unzutreffende Vergleichung mit der deutschen Volkshochschulbewegung heraufbeschwört, die doch ganz andere Ziele verfolgen muß“ (F. Rosenzweig, *Bildung und kein Ende*, zuerst 1920, in: ders., *Zweistromland. Kleinere Schriften zu Glauben und Denken*, hg. v. R. u. A. Mayer, *Gesammelte Schriften*, Bd. 3, Dordrecht 1984, S.491-503, hier S.500).

166 Franz Rosenzweig war das einzige Kind einer assimilierten jüdischen Kasseler Kaufmannsfamilie. Das Nachdenken über sein Judentum bildete einen wichtigen Bestandteil seines Studiums der Medizin, der Jurisprudenz, des Klassischen Altertums, der Literatur, Geschichte und Philosophie, das er schließlich mit einer Dissertation über „Hegel und der Staat“ abschloss. Am Ersten Weltkrieg beteiligte er sich als Krankenpfleger und Artilleriesoldat. Seine intensiven jüdischen Studien weckten nach dem Ersten Weltkrieg sein Interesse an jüdischer Erwachsenenbildung, mit dem Wunsch, „seine individuellen Erfahrungen einer zufälligen Rückkehr zum Judentum für eine größere Anzahl von Menschen organisiert nachvollziehbar zu machen“. Vermutlich eine während des Ersten Weltkrieges erlittene Malaria-Infektion führte 1929 zu seinem frühen Tod mit 42 Jahren. In Würdigung seiner wie Martin Bubers Verdienste um den christlich-jüdischen Dialog wird seit 1968 jährlich die Buber-Rosenzweig-Medaille verliehen. (M. Bühler, *Franz Rosenzweig*, in: *Wolgast/Knoll*, a.a.O., Anm. 9, S.332f., Zitat S.332). Vgl. weiterhin: *Juden in Kassel 1808-1933. Eine Dokumentation anlässlich des 100. Geburtstagstages von Franz Rosenzweig*, Kassel 1987, darin u.a. Beiträge zur Biographie (Seligmann), zur Philosophie (Schmied-Kowarzik), zum Verständnis von Lernen (Feidel-

Mertz) sowie zum Frankfurter Freien Jüdischen Lehrhaus (Kern).

167 Brenner, a.a.O. (Anm. 160), S.82; vgl. zu Rosenzweigs Verständnis von Erwachsenenbildung vor allem seine 1920 entstandenen Texte „Bildung und kein Ende“, a.a.O. (Anm. 165) sowie „Neues Lernen“, in: Rosenzweig, *Zweistromland*, a.a.O. (Anm. 165), S.505-510.

168 Brenner, a.a.O. (Anm. 160), S.85.

169 Rosenzweig, *Neues Lernen*, a.a.O. (Anm. 167), S.509.

170 Vgl. die Programmauszüge aus dem zweiten Lehrjahr in: E. Seligmann, *Franz Rosenzweig (1886-1929)*, in: *Juden in Kassel*, a.a.O. (Anm. 166), S.75-85, hier S.80.

raum und Sprechzeit“ bereitzustellen.¹⁷¹ Dazu gehörte auch, dass man bei den Besuchern wie den Lehrern keine Hebräischkenntnisse voraussetzte¹⁷², Grundlage der Bibelauslegung zunächst die Luther-Bibel, später die Buber-Rosenzweig-Übersetzung war. Rosenzweig spricht hinsichtlich dieses „neuen Lernens“ von einem „Lernen in umgekehrter Richtung“, das „nicht mehr aus der Tora ins Leben hinein, sondern umgekehrt, aus dem Leben, aus einer Welt, die vom Gesetz nichts weiß oder sich nichts wissen macht, zurück in die Tora“ führt, gleichsam „von der Peripherie ins Zentrum zurück, vom Außen ins Innen“.¹⁷³

Dazu bedurfte es eines neuen Typs von Lehrer, der nämlich nicht nur über jüdisches Wissen und Lehrerfahrung verfügte, sondern sich vor allem in die Situation seiner Schüler hineinversetzen, sich mit diesen in einen gemeinsamen „Sprechraum“ begeben können und das heißt zu einem lebendigen und dialogischen Lehren wie Lernen fähig sein musste. Deshalb hielt Rosenzweig als Lehrhaus-Lehrer vor allem Menschen geeignet, die – wie er selbst – aus assimiliertem Elternhaus stammten und das Judentum für sich selbst neu entdeckten. Für sie konnte zutreffen, dass sie sich im Idealfalle als „Meister“ und Schüler zugleich verstanden, sich zu einer „jüdischen Lehr- und Lern-Gemeinschaft“ zusammenfanden, in der sich „Laien jüdisches Wissen“ aneigneten.¹⁷⁴

Tatsächlich bestand der Kern des Frankfurter Kollegiums aus Dozenten, die von ihrem Ausbildungs- und beruflichen Werdegang her kaum Kenntnisse des Judentums mitbrachten: einem Biochemiker (Eduard Strauss), einem Arzt (Richard Koch), einem Archäologen (Rudolf Hallo), einem Pädagogen (Ernst Simon) und einem Juristen (Rudolf Stahl).¹⁷⁵ Sie waren die Garanten des „neuen Lernens“, das sich vor-

nehmlich in der zahlenmäßig kleinen, aktiven Arbeitsgemeinschaft, also im „Gespräch“¹⁷⁶, abspielte, nach Rosenzweigs Überzeugung auch das ständige Gespräch der Dozenten untereinander, die von ihm sog. „Dozentengemeinschaft“, voraussetzte.¹⁷⁷ Darüber hinaus jedoch bedurfte es der „illustren Persönlichkeiten“ gleichsam als „Köder, um größere Studentenzahlen anzulocken“¹⁷⁸. Dazu gehörten vor allem der Philosoph und Pädagoge Martin Buber als fester Dozent des Lehrhauses, oder als gelegentliche Mitarbeiter etwa der Psychologe Erich Fromm, der Journalist und Schriftsteller Siegfried Kracauer, die Begründerin der deutsch-jüdischen Frauenbewegung Bertha Pappenheim – als eine der wenigen Frauen –, der Philosoph Leo Strauss oder der spätere Vorsitzende der „Reichsvertretung der deutschen Juden“ Leo Baeck.¹⁷⁹

Die reformpädagogischen Anklänge im Frankfurter Lehrhaus-Konzept von Franz Rosenzweig sind kaum zu übersehen. Sie beschränkten sich keineswegs auf didaktische Übereinstimmungen wie die Bevorzugung der Arbeitsgemeinschaft gegenüber dem Vortrag oder das neue Lehrer-Schüler-Verhältnis, vielmehr reichten sie bis in die mit diesem Konzept verbundenen Zielvorstellungen hinein, die deutliche Parallelen zum Selbstverständnis der „Neuen Richtung“, zur Nohlschen Begründung von Erwachsenenbildung, aber auch zu Flitners „Laienbildung“ aufweisen.¹⁸⁰ Sie beginnen bereits mit der Klage über „Entfremdung“ des jüdischen Menschen von seinem Judentum – wie bei Nohl als „Not“ be-

171 Rosenzweig, *Bildung und kein Ende*, a.a.O. (Anm. 165), S.501.

172 So verfügte Eduard Strauss als „führender Bibelun-
weiser“ des Lehrhauses über keine Hebräischkenntnisse
(vgl. Brenner, a.a.O., Anm. 160, S.96).

173 Rosenzweig, *Neues Lernen*, a.a.O. (Anm. 167),
S.507f.

174 Bertz, a.a.O. (Anm. 160), S.559.

175 Vgl. zu Strauss, Koch, Hallo und Simon die biogra-
phischen Annotationen, in: *Juden in Kassel*, a.a.O.
(Anm. 166), S.266ff.

176 Vgl. Rosenzweig, *Bildung und kein Ende*, a.a.O.
(Anm. 165), S.502.

177 Vgl. F. Rosenzweig, *Das Freie Jüdische Lehrhaus*.
Einleitung für ein Mitteilungsblatt, in: ders., *Zwei-
stromland*, a.a.O. (Anm. 165), S.515ff, hier S.516.

178 Brenner, a.a.O. (Anm. 160), S.99.

179 Vgl. zu Buber, Fromm und Kracauer die biographi-
schen Annotationen in: *Juden in Kassel*, a.a.O.
(Anm. 166), S.266ff.

180 Rosenzweig selbst war mit der Volkshochschulent-
wicklung nach dem Ersten Weltkrieg vertraut, kannte
nachweislich Werner Pichts Schrift „Die Zukunft
der deutschen Volkshochschule“, Leipzig 1919, und
stand mit Eugen Rosenstock (vgl. Anm. 136), in en-
gerem Kontakt; vgl. H. Feidel-Mertz, *Der lernende
Lehrer. Rosenzweigs Schulkritik und die Erneue-
rung jüdischer Erziehung und Bildung nach 1933*,
in: *Juden in Kassel*, a.a.O. (Anm. 166), S.108.

zeichnet, für die „Heilmittel gefunden werden“ müssen¹⁸¹ – und reichen bis zu der gemeinsamen Prämisse, dass Erwachsenenbildung mehr sein muss als nur Wissensvermittlung und Lernen, nämlich „Erlebnis“, Befriedigung spiritueller „Wünsche“, somit Stiftung neuer (in diesem Falle jüdischer) Gemeinde und Gemeinschaft.¹⁸² Freilich gab es eine gravierende Differenz: „Die vom Lehrhaus vertretene Lebensphilosophie war nicht die einer Gesellschaft auf der Suche nach neuen Werten, sondern die einer Minderheit, die um ihr kulturelles Überleben kämpfte“ und deshalb den „Wunsch nach Wahrung einer kulturellen Eigenständigkeit“ hegte.¹⁸³

Das „Freie Jüdische Lehrhaus“ Frankfurt am Main existierte in der ihm von Franz Rosenzweig gegebenen Form nur sechs Jahre, vor allem wegen dessen schwerer Erkrankung und frühem Tod. Immerhin boten in der kurzen Zeit seines Bestehens zwischen 1920 und 1926 „64 Lehrer 90 Vorlesungsreihen und 180 Studiengruppen und Seminare für bis zu 1100 Schüler“ pro Lehrabschnitt an, was bei 27.000 Mitgliedern der Frankfurter Jüdischen Gemeinde zwar nur ca. 4% ausmacht, gleichwohl gegenüber einer Besucherquote von ca. 1% an nichtjüdischen Volkshochschulen eine beachtliche Beteiligung darstellt.¹⁸⁴

Rosenzweigs Lehrhaus-Konzept hat bestehende wie neu gegründete jüdische Erwachsenenbildungseinrichtungen der 1920er Jahre beeinflusst.¹⁸⁵ Bedeutsam in einem existentiellen Sinne¹⁸⁶ wurde es unter der Nazi-Diktatur, als jüdische Erwachsenenbildung ein stark ansteigendes Interesse fand und es zur Pro-

grammausweitung bestehender bzw. zur Gründung neuer Lehrhäuser kam.¹⁸⁷ Maßgebliche konzeptionelle Anstöße gingen dabei von *Martin Buber* (1878-1965)¹⁸⁸ und *Ernst Simon* (1899-1988)¹⁸⁹ aus, die beide bereits in den 1920er Jahren am Frankfurter Lehrhaus mitgearbeitet hatten und durch Rosenzweig beeinflusst worden waren; Buber hatte im Übrigen die Leitung des im November 1933 feierlich wiedereröffneten Frankfurter Lehrhauses bis zu dessen gewaltsamem Ende mit der Pogromnacht im November 1938 inne.¹⁹⁰

4. Institutionen reformpädagogisch geprägter Erwachsenenbildung

Im Kontext der „Neuen Richtung“ entstanden nicht nur reformpädagogisch geprägte bzw. beeinflusste Konzepte, sondern – in engem Zusammenhang damit – spezifische Formen institutionalisierter Erwachsenenbildung wie *Volkshochschule*, *Heimvolkshochschule*, als Variante dazu *Volkshochschulheim*, nicht zuletzt, auf den bereits erwähnten Walter Hofmann zurückgehend, *Volksbücherei* als „Bildungsbücherei“. Allen genannten Einrichtungen gemeinsam war, dass sie das auf Individualisierung und Intensität zielende Bildungsverständnis der „Neuen Richtung“ auf je unterschiedliche Weise und mit differierenden Akzenten umzusetzen versuchten.

Für Entstehung und Entwicklung der Volkshochschule kam der dänischen (Heim-)Volkshochschule eine wichtige „Impulsgeberfunktion“¹⁹¹ zu. Sie geht auf Ideen des dänischen

181 Rosenzweig, *Bildung und kein Ende*, a.a.O. (Anm. 165), S.491.

182 Vgl. ebd., S.502; Brenner, a.a.O. (Anm. 160), S.100, spricht von den „hohen Anforderungen an die Studierenden, ... letztendlich nicht nur ihren theoretischen Kenntnisstand, sondern ihre ganze Lebensweise“ zu verändern.

183 Brenner, a.a.O. (Anm. 160), S.91.

184 Ebd., S.83 u. 102.

185 Vgl. ebd., S.103-113.

186 Ernst Simon spricht von „Aufbau im Untergang“ und „geistigem Widerstand“; vgl. E. Simon, *Aufbau im Untergang. Jüdische Erwachsenenbildung im nationalsozialistischen Deutschland als geistiger Widerstand*, Tübingen 1959.

187 Vgl. zusammenfassend W. Keim, *Erziehung unter der Nazi-Diktatur*, 2 Bde., Darmstadt 1995/97, Bd. 2, S.257-263.

188 Vgl. R. van de Sandt, *Martin Bubers Bildnerische Tätigkeit zwischen den beiden Weltkriegen. Ein Beitrag zur Geschichte der Erwachsenenbildung*, Stuttgart 1977.

189 Vgl. Simon, a.a.O. (Anm. 186); M. Bühler, *Erziehung zur Tradition – Erziehung zum Widerstand. Ernst Simon und die jüdische Erwachsenenbildung in Deutschland*, Berlin 1986.

190 Vgl. van de Sandt, a.a.O. (Anm. 188), S.151-170.

191 N. Vogel, *Die gemeinsamen Anfänge von Volks- und Heimvolkshochschule*, in: *Hessische Blätter für Volksbildung* 40(1990), S.189-197, Zitat S.195; vgl. zur dänischen (Heim-)Volkshochschule: Th. Rørdam, *Die*

Theologen und Pädagogen *Nicolai Frederik Severin Grundtvig* (1783-1872)¹⁹² zurück, wurde bereits vor Mitte des 19. Jahrhunderts erstmals realisiert und wuchs bis zum Ersten Weltkrieg auf 79 Schulen an.¹⁹³ Sie sollte 18-25-Jährigen nach Schulzeit und Ausbildung in drei- bis fünf- (winter-)monatigen Kursen eine gemeinschaftliche, Leben und Lernen verbindende, von Qualifikationen und Examina losgelöste Allgemeinbildung vermitteln, deren Wesen im Dänischen mit Begriffen wie „Erweckung“, „Aufklärung“, „Erhellung des Menschenlebens“, „Schule des Lebens“, Entwicklung einer „völklichen Kultur“ oder „Wechselwirkung“ von Jung und Alt, Lehrern und Schülern ebenso wenig zureichend wiedergegeben ist wie mit der Zielformulierung, „aus einer passiven Landbevölkerung aktive Bürger zu machen“¹⁹⁴. Die Umschreibungen lassen aber die Nähe dieses Modells von Erwachsenenbildung sowohl zu Vorstellungen der „Neuen Richtung“ als auch zur Reformpädagogik erkennen.

In Deutschland wurde die Grundtvigsche Volkshochschule seit den 90er Jahren des 19. Jahrhunderts diskutiert, fand auch renommierte Fürsprecher wie den Jenenser Erziehungswissenschaftler Wilhelm Rein, konnte sich aber vor dem Ersten Weltkrieg nicht gegenüber dem englischen Modell der „Universitätsausdehnung“ in Form volkstümlicher Vorkurskurse durchsetzen. Dies gelang erst nach dem verlorenen Ersten Weltkrieg, teilweise – wie in Hessen – bereits während des Krieges, wobei das

1909 in erster, 1919 in zweiter Auflage erschienene Buch des internationalen Agrarexperten *Anton Heinrich Hollmann* (1876-1936) „Die dänische Volkshochschule“ eine wichtige Mittlerrolle übernahm.¹⁹⁵ Was das dänische Modell nach 1918/19 für deutsche Erwachsenenbildner attraktiv machte, waren jedoch nicht nur seine Nähe zu den Bildungsvorstellungen der „Neuen Richtung“ und seine demokratischen Intentionen, sondern hatte vor allem mit der Funktion der dänischen Volkshochschule nach der Niederlage im deutsch-dänischen Krieg von 1864 zu tun, als sich mit ihr die „Hoffnung auf Dänemarks Wiederauferstehung“ verband¹⁹⁶, was sich nun gut auf die deutschen Verhältnisse übertragen ließ. Während jedoch Dänemark nur die Form der Heimvolkshochschule kannte, ging es in Deutschland von Anfang an um zwei Formen, nämlich die (eher städtische) (Abend-)Volkshochschule und die (eher ländliche) Heimvolkshochschule, wobei erstere zumindest quantitativ eine ungleich weitere Verbreitung fand.

a. Abendvolkshochschule und Arbeitsgemeinschaft

„Wir verstehen unter einer Volkshochschule eine allen Volksgenossen nach Abschluss ihrer Schulbildung offenstehende freie Bildungsanstalt, welche sich die Aufgabe stellt, im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften eine vertiefte geistige Bildung um ihrer selbst willen zu vermitteln.“¹⁹⁷

Diese Definition des zu den einflussreichen Repräsentanten der „Neuen Richtung“ zählenden Werner Picht¹⁹⁸ enthält zahlreiche Merkmale des

dänische Volkshochschule, Kopenhagen 1977; Vogel/Scheile, a.a.O. (Anm. 25).

192 Vgl. P. Röhrig (Hg.), *Um des Menschen willen. Grundtvigs geistiges Erbe als Herausforderung für Erwachsenenbildung, Schule, Kirche und soziales Leben*, Weinheim 1991; weitere *Texte von Paul Röhrig* zu Grundtvig in: M. Pluskwa (Hg.), *Lebendige Erwachsenenbildung – Reflexionen über die Aktualität von N.F.S. Grundtvig, Bederkesa (Ev. Heimvolkshochschule) o.J. [1989]*; aus der breiten *dänischen Grundtvig-Literatur*: K. Thaning, *Der Däne N.F.S. Grundtvig*, Kopenhagen 1972; Ch. Thodberg/A. P. Thyssen (Hg.), *N.F.S. Grundtvig. Tradition und Erneuerung*, Kopenhagen 1983.

193 Vgl. Rørdam, a.a.O. (Anm. 191), S.98.

194 Die Umschreibungen aus Rørdam, a.a.O. (Anm. 191); Vogel/Scheile, a.a.O. (Anm. 25), sowie aus Beiträgen in Röhrig, *Um des Menschen willen*, a.a.O. (Anm. 192); das letzte Zitat ebd., S.88.

195 Vgl. A. H. Hollmann, *Die dänische Volkshochschule und ihre Bedeutung für die Entwicklung einer völkischen Kultur in Dänemark*, Berlin 1909; ders., *Die Volkshochschule und die geistigen Grundlagen der Demokratie*, 2., neu bearb. Aufl. der „Dänischen Volkshochschule“, Berlin 1919; zur *Biographie*: M. Friedenthal-Haase, *Anton Heinrich Hollmann*, in: Wolgast/Knoll, a.a.O. (Anm. 9), S.172f.

196 Rørdam, a.a.O. (Anm. 191), S.61.

197 W. Picht, *Die Aufgabe der „Arbeitsgemeinschaft“*, in: *Die Arbeitsgemeinschaft* 1(1919/20), S.1-5, Zitat S.4.

198 Vgl. Anm. 49. Als Volkshochschulreferent im Preussischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung war er maßgeblich beteiligt an der Formulierung der „Amtlichen Schriftstücke“ des Ministeriums

– während und nach der Novemberrevolution entstehenden – neuartigen Typus von Erwachsenenbildungseinrichtung: Die Volkshochschule sollte weltanschaulich und politisch ungebunden, von Einflüssen des Staates und der Kirchen frei, das hieß „neutral“ sein, zugleich keinerlei Abschlüsse voraussetzen, weder berufliche Qualifikationen, noch Examina jedweder Art anstreben, vor allem aber eine enge Verbindung zu einer anderen, parallel zur Volkshochschule stark diskutierten Einrichtung, der *Arbeitsgemeinschaft*, eingehen.¹⁹⁹ „Der Begriff der Arbeitsgemeinschaft bildet den Kern des Volkshochschulgedankens“, heißt es bei Picht. „Er bezeichnet die geistige *Einstellung*, die der Volkshochschule eigentümlich ist“, und die „*Methode*, die allen noch so verschiedenartigen Volkshochschulunternehmungen gemeinsam sein muss, wenn sie diesen Namen zu Recht tragen wollen“.²⁰⁰ Die Arbeitsgemeinschaft als – zumindest programmatisches²⁰¹ – methodisches Prinzip unterschied die Volkshochschule nach dem Ersten Weltkrieg von den meisten vergleichbaren Einrichtungen der Vorkriegszeit und bildete zugleich einen wichtigen Fixpunkt ihrer reformpädagogischen Orientierung. Der Begriff „Arbeitsgemeinschaft“ taucht im Kontext von Erwachsenenbildung nachweislich erst nach dem Ersten Weltkrieg auf und ist

offensichtlich aus betrieblichen und politischen Verwendungszusammenhängen entlehnt worden. So wie die betriebliche Arbeitsgemeinschaft auf Harmonisierung der Interessen von Unternehmern und Arbeitern zielte, die – unmittelbar nach der deutschen Niederlage im November 1918 geschaffene – „Zentralarbeitsgemeinschaft der industriellen und gewerblichen Arbeitgeber und Arbeitnehmer Deutschlands“ einen sozialpolitischen und tariflichen Ausgleich zwischen Kapital und Arbeit suchte, sollte die Arbeitsgemeinschaft in der Volkshochschule im Rahmen kleiner geistiger Gemeinschaften der friedlichen Volkbildung und Volk-Werdung dienen. „Jede kleine Arbeitsgemeinschaft kann eine Zelle darstellen, die einer ‚Vorwegnahme der ersehnten neuen Volksordnung‘ gleichkommt, wie die häufig gebrauchte Wendung lautete.“²⁰² In dieser Bedeutung wurde die Arbeitsgemeinschaft zu einem zentralen Topos insbesondere der „Neuen Richtung“ und entsprach zugleich romantisch-konservativen Denkkategorien breiter Teile bürgerlicher Reformpädagogik.²⁰³ Erst im Zuge pragma-

„Zur Volkshochschulfrage“, vgl. Henningsen, *Neue Richtung*, a.a.O. (Anm. 11), S.133-137 u. 155.

199 Welche Bedeutung die mit diesem Begriff verbundenen Vorstellungen für Erdberg, Picht und andere Vertreter der „Neuen Richtung“ Weimarer Erwachsenenbildung besaßen, zeigt die Tatsache, dass sie der 1919 von ihnen begründeten „Monatsschrift für das gesamte Volkshochschulwesen“, die ihr zentrales Organ werden sollte, den Titel „Die Arbeitsgemeinschaft“ gaben. „Die Arbeitsgemeinschaft“ erschien von 1919-1923 und ging danach zusammen mit dem „Volkshochschularchiv“ im „Archiv für Erwachsenenbildung“, 1926 in der Zeitschrift „Freie Volksbildung“ auf; vgl. zur Genealogie zentraler deutscher Erwachsenenbildungszeit-schriften im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts: W. Karbe/E. Richter, *Bibliographie zur Erwachsenenbildung im deutschen Sprachgebiet*, Braunschweig 1962, S.151.

200 Picht, „Arbeitsgemeinschaft“, a.a.O. (Anm. 197), S.2.

201 Auf die Diskrepanz zwischen Programmatik und tatsächlicher Struktur des Angebotes von Volkshochschulen hat zuletzt Hans Tietgens nachdrücklich verwiesen; vgl. Tietgens, *Ideen und Wirklichkeiten*, a.a.O. (Anm. 5), S.37-53.

202 J. Henningsen, *Zur Geschichte des Begriffs „Arbeitsgemeinschaft“*, in: ders., *Zur Theorie der Volksbildung*, a.a.O. (Anm. 11), S.71-86, Zitat S.74; vgl. A. Wunsch, *Die Idee der „Arbeitsgemeinschaft“. Eine Untersuchung zur Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit*, Frankfurt/M. u.a. 1986.

203 Interessanterweise hat A. H. Hollmann die Intention der Grundtvigschen Volkshochschule 1919 genau in diesem Sinne interpretiert: „Der Volkshochschulgedanke, wie er von Grundtvig gedacht und in den ländlichen Volkshochschulen Skandinaviens mehr oder weniger vollkommen verwirklicht ist, ist der Gedanke des bürgerlichen Evolutionismus; er ist nicht revolutionär und umstürzlerisch, sondern er will gerade den Umsturz verhindern, in dem er die Kluft zwischen Oberklasse und Unterklasse auf geistigem Gebiet überbrückt. Er ist der kulturpolitische Ausdruck der bürgerlichen Demokratie, die zwar die Zweisichtung der Gesellschaft in Oberklasse und Unterklasse nicht beseitigt, aber angenehm vertuscht, was ihr bei vorwiegend bäuerlicher Grundbesitzverteilung und kleinbürgerlichen Lebensformen der Stadtbevölkerung, wie in Dänemark, nahezu vollkommen gelingt.“ – Unter dieser Perspektive und mit ausdrücklichem Verweis auf die „Gefahr des russischen Bolschewismus“ wollte Hollmann nach den Erfahrungen der November-Revolution und angesichts bevorstehender neuer revolutionärer Bestrebungen von unterschiedlicher Seite das dänische Modell den Deutschen zur Nachahmung nahebringen; A. H. Hollmann, *Volkshochschulbewegung und Revo-*

tischerer Betrachtungsweisen wurden „Volkshochschule“ und „Arbeitsgemeinschaft“, beispielsweise durch den Leiter der Dresdner Volkshochschule *Franz Mockrauer* (1889-1962), sehr viel nüchterner als „Stätte“ interpretiert, „wo die Auseinandersetzung der das Leben der Gesellschaft gestaltenden Ideen unter sachkundiger Leitung fern vom Tumult der Straßen und der Politik auf fruchtbare Weise erfolgen könnte.“²⁰⁴ In der Endphase Weimars erfuhr der Begriff erste ideologiekritische Interpretationen²⁰⁵, so dass er etwa in der „Prerower Formel“ von 1931 nicht mehr auftaucht.²⁰⁶

Neben seiner ideologischen Funktion kam der Bezeichnung „Arbeitsgemeinschaft“ allerdings von Anfang an eine programmatische, im besten Sinne reformpädagogische Bedeutung zu, die noch einmal die aufgeführten Charakteristika der Volkshochschule verstärkte: Es „wird nicht von einem Katheder aus einem Publikum Belehrung erteilt, dessen Mitarbeit durch Prüfungen gesichert ist. Vielmehr findet auf dem Wege geistigen Austauschs eine Erziehung zu selbständiger Denkarbeit und eigenem geistigen Erleben statt.“²⁰⁷ Vor allem *Eduard Weitsch* (1883-1955)²⁰⁸ hat sich schon früh mit

Problemen der didaktischen Umsetzung dieser Vorstellung von Arbeitsgemeinschaft beschäftigt und dabei die Hauptschwierigkeiten darin gesehen, die Schüler erstens „zum Sprechen“, zweitens „zum Selbstdenken zu bringen“ und drittens „trotz des Vielerlei von Rede und Gegenrede ‚Linie‘ zu halten, d.h. den Hauptweg trotz des Ausblicks in mancherlei Seitengassen nicht zu verlieren“²⁰⁹. Aufgrund der hohen didaktisch-methodischen Anforderungen, die sich mit der Arbeitsgemeinschaft vor allem für den noch unerfahrenen Lehrer verbanden, vermied Weitsch jeden Ausschließlichkeitsanspruch für diese Form des Volkshochschulunterrichts, entwickelte im Gegenteil Alternativen wie den „vordenkenden Vortrag“, den er in der von ihm geleiteten Heimvolkshochschule Dreißigacker (s.u.) beispielsweise Gastlehrern „mit Erfolg“ empfahl, „die das Schülermaterial nicht kennen“. Wie beim Vortrag spricht auch hier „nur der Lehrer, aber er spricht in Fragen und Antworten, *denkt vor*, gleichsam den Hörern Einblick in sein Hirn gestattend. Dazu gehört, daß er auch alle Hemmungen und Zweifel, die seinem Denken sich in den Weg stellen und stellen, preisgibt.“ Zwar kommt der Volkshochschullehrer dabei nicht selbst zu Wort, kann nicht seine eigenen Erfahrungen artikulieren und damit in einen Dialog mit dem Veranstaltungsleiter und dem Auditorium treten, aber im Unterschied zum geschlossenen Vortrag wird „das Misstrauen ... geringer“, „fühlt [man] sich nicht überrumpelt und sieht wie und wo!“, was zumindest „die Herstellung des Kontaktes sehr erleichtert“²¹⁰.

Man würde freilich Weitsch nicht gerecht, wollte man seine didaktischen Reflexionen loslösen von spezifischen inhaltlichen und d.h. lehrplanbezogenen Fragen und Problemen. So wollte er – ähnlich wie *Reinhard Buchwald* – das Wort „Arbeitsgemeinschaft“ auf Veranstaltungen eingrenzen zu „Fragen, die aus der Not des persönlichen Lebens geboren wurden“, lehnte dagegen dessen beliebige Verwendung für andere Kurse wie z.B. „Englisch oder Ste-

lution, in: Die Arbeitsgemeinschaft 1(1919/20), S.8-14, Zitate S.9 u. 13.

204 F. Mockrauer, Die Abendvolkshochschulen in Deutschland (zuerst 1925), wieder abgedruckt in: Tietgens, Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung, a.a.O. (Anm. 94), S.160-173, Zitat S.165; zur *Biographie*: G. Wolgast, Franz Mockrauer, in: Wolgast/Knoll, a.a.O. (Anm. 9), S.277f.

205 Z.B. durch den seit 1928 als Geschäftsführer der Volkshochschule Groß-Berlin tätigen Erwin Ernst Marquardt, vgl. Henningsen, Arbeitsgemeinschaft, a.a.O. (Anm. 202), S.77.

206 Vgl. Anm. 24.

207 Picht, „Arbeitsgemeinschaft“, a.a.O. (Anm. 197), S.2.

208 Weitsch war zunächst Volksschullehrer und – nach einem Studium von Nationalökonomie, Betriebswirtschaft und Recht an der „Akademie für Sozial- und Handelswissenschaften“ in Frankfurt/Main – Handelslehrer. 1913 wurde er Direktor der Handelsschule Meiningen, wo er in der Vorkriegs- und Kriegszeit zunehmend mit Fragen der Erwachsenenbildung in Berührung kam. Aus seinem Werdegang zunächst als Volksschullehrer resultierte vermutlich sein Interesse an didaktischen Fragen. Vgl. J. Olbrich, Eduard Weitsch, in: Wolgast/Knoll, a.a.O. (Anm. 9), S.426f.

209 E. Weitsch, Zur Technik des Volkshochschulunterrichts, in: Neue Volksbildung 1(1926), S.279-300, Zitate S.290f.

210 Ebd., S.283f.

nografie“ ab.²¹¹ Diese Verschränkung von Intentionen und Methoden kennzeichnet reformpädagogische Konzepte und Modelle der Weimarer Zeit und grenzt sie von rein instrumentellen Didaktiken ab.²¹²

b. Heimvolkshochschule und Volkshochschulheim

1927 gab es einer Statistik zufolge 215 Abendvolkshochschulen; auf „dem Höhepunkt der Gründungswelle“ im Jahre 1919 sollen es nach zeitgenössischer Schätzung kurzfristig sogar etwa 2.000 gewesen sein.²¹³ Ihnen standen nur 57 Heimvolkshochschulen (vermutlich einschl. Volkshochschulheimen) gegenüber,²¹⁴ was nicht verwundert, da sie ungleich höhere finanzielle Mittel und organisatorische Voraussetzungen erforderten. Lassen sich die Abendvolkshochschulen vor allem nach ihrer Programmstruktur wie ihren Veranstaltungsformen unterscheiden und lässt sich auf dieser Grundlage feststellen, inwieweit sie Prinzipien der „Neuen Richtung“ entsprochen haben²¹⁵, ist die Vielfalt der Heim-

volkshochschulen ungleich größer gewesen, zumal die Bindung an spezifisch weltanschauliche oder politische Konzepte für sie weithin charakteristisch war, wie das Beispiel der „Bauern-“ und der „Deutschen Heimatschulen“ oder der singuläre Modellfall „Tinz“ gezeigt haben. Wilhelm Flitner spricht von „vielfältiger geistiger Begründung“ damaliger Heimvolkshochschulen und einer „Zusammensetzung ihrer Schülerschaft so verschieden wie das deutsche Volk ist“²¹⁶.

Zweifellos identifiziert man die Heimvolkshochschulen am ehesten mit Reformpädagogik, schon aufgrund der vielen Gemeinsamkeiten mit den Landerziehungsheimen, die als Schulen der Reformpädagogik schlechthin gelten. Wie diese lagen sie „auf dem Lande, eng verbunden mit der Scholle“, „manchmal auch am Rande der Stadt“, um

„den Hörer aus der Stadt, ihren Ablenkungen, ihren Nervenbeanspruchungen, aus dem Milieu seiner Arbeit, seines Lebenskreises herauszuheben, ihm die Ruhe im Wachsen und Vergehen der Natur zuteil werden zu lassen, ihn wieder einzugliedern in den Rhythmus der organischen Welt, ihn einzufügen in eine intensive Bildungs- und Lebensgemeinschaft, in die er mit ganzen, ausgeruhten geistigen und seelischen Kräften zu treten hat“

– so eine der ersten zeitgenössischen Analysen mit wissenschaftlichem Anspruch aus dem Jahre 1929.²¹⁷ Entsprechendes gilt für die Räumlichkeiten „in einem zweckentsprechenden Gebäude (meist frühere Schlösser usw.)“, den Tagesablauf mit frühem Wecken und „einer Morgengymnastik“, den Wechsel von Unterricht am Morgen, „praktischer Arbeit im Garten oder in der Landwirtschaft“ als körperlicher Ausgleich am frühen Nachmittag, individueller geistiger Arbeit am Spätnachmittag und Sonderveranstaltungen wie „Singen, Tanzen, Laienspiel, Festvorbereitung“, „häufig ... auch Gesamtaussprachen“ am Abend.²¹⁸ Allen Heimvolkshochschulen gemeinsam gewesen sein dürfte die Finanzierung primär durch ihre Trägergruppen, das Alter ihrer Teilnehmerchaft zwischen 18 und höchstens 30 Jah-

211 R. Buchwald, *Dennoch der Mensch! Die Volkshochschule als geistige Bewegung*, Jena 1925, S.74; E. Weitsch spricht von „allen Notfragen des Lebens, die ja im Gegensatz zu den rein wissenschaftlichen Problemen den Hauptfragenkomplex der Volkshochschule bilden sollten“, Weitsch, *Technik*, a.a.O. (Anm. 209), S.284.

212 Deshalb scheint es zumindest fragwürdig, die „Arbeitsgemeinschaft“ im Verständnis von Weitsch „als Vorläufer einer Erwachsenenbildungsdidaktik der Selbstorganisation“ zu interpretieren, wobei Christine Zeuner selbst den Vorbehalt macht, dass es sich nicht nur um „selbst organisiertes Lernen“ handeln dürfe, sondern damit auch Selbstbestimmung im Sinne „subjektiver Interessen“ verbunden sein müsse, die „der Lernende mit dem Lernvorgang ... verfolgt“, Ch. Zeuner, „Arbeitsgemeinschaft“ als Vorläufer einer Erwachsenenbildungsdidaktik der Selbstorganisation, in: K. Derichs-Kunsmann u.a. (Hg.), *Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung*, Frankfurt/M. 1998, S.106-117, Zitat S.115.

213 Langewiesche, *Erwachsenenbildung*, a.a.O. (Anm. 6), S.340.

214 Ebd. – vgl. Steinmetz, a.a.O. (Anm. 22), S.82-103; Vogel/Scheile, a.a.O. (Anm. 25), darin vor allem die Beiträge Scheile und Friedenthal; Olbrich, *Geschichte der Erwachsenenbildung*, a.a.O. (Anm. 6), S.164-173.

215 Vgl. Tietgens, *Ideen und Wirklichkeiten*, a.a.O. (Anm. 5), S.37-53.

216 W. Flitner, *Volkshochschule und Erwachsenenbildung* (zuerst 1928), in: ders., *Erwachsenenbildung*, a.a.O. (Anm. 19), S.177-190, hier S.178.

217 Steinmetz, a.a.O. (Anm. 22), S.86.

218 Ebd., S.86, 91f.

ren, die geschlechtsspezifische Differenzierung zwischen Männer- und Frauenkursen, ihre Dauer zwischen drei und fünf Monaten, die personelle Ausstattung mit *einem* Leiter *oder* max. zwei fest angestellten Lehrern, aber zusätzlichen abgeordneten oder Gastlehrern, gelegentlich auch Assistenten, die einfache Lebensführung und kostengünstige Verpflegung, nach Möglichkeit aus eigenem Anbau, nicht zuletzt der Verzicht auf jegliche berufliche (Weiter-)Qualifizierung und auf Examina. Wie bereits die behandelten Beispiele „Bauernhochschulen“ und „Tinz“ zeigten, enden die Gemeinsamkeiten freilich bei derartigen äußeren Rahmenbedingungen, während sich Auswahlkriterien der Schüler, Lehrplanprinzipien und die Regelung des Heimlebens ganz erheblich voneinander unterschieden haben. Steinmetz nimmt „eine Zweiteilung der Heimvolkshochschulen“ vor, je nachdem, „ob sie das Prinzip der Freiheit und Selbstverantwortung oder jenes der Autorität und Disziplin ... verwirklichen, – Prinzipien, aus denen die ideelle Fundierung der pädagogischen Haltung der verschiedenen Volkshochschulen mit Deutlichkeit zu erkennen ist.“²¹⁹

Trotz einer relativ großen, freilich hinter dem Vorbild Dänemark weit zurückbleibenden Zahl von Heimvolkshochschulen in der Weimarer Republik hat es offensichtlich nur sehr wenige gegeben, die den Zielvorstellungen der „Neuen Richtung“ entsprochen, d.h. vor allem am Prinzip der „Neutralität“ im Sinne „einer demokratisch relativistischen Haltung“ orientiert waren.²²⁰ Dieser Vorstellung am nächsten kam zweifellos die von Eduard Weitsch 1920 gegründete und dem Verein Volkshochschule Thüringen angeschlossene, in einem ehemaligen Jagdschloss der Herzöge von Sachsen-Meinungen untergebrachte *Heimvolkshochschule Dreißigacker* bei Meiningen.²²¹ „Dreißigacker“ lässt deutlich Einflüsse

Grundtvigs erkennen, beispielsweise in Bezug auf die eigenständige Bedeutung, die Weitsch dem Jugendalter zumaß, aber auch Gemeinsamkeiten mit anderen Vertretern der „Neuen Richtung“ hinsichtlich seiner theoretischen Begründung. So z.B. mit Blick auf die Vorstellung einer sich durch besondere intellektuelle und „seelische“ Begabung auszeichnenden Minderheit aus der Arbeiterschaft, die es auf ein „sauerteigartiges“ Wirken in der Gesellschaft im Sinne der angestrebten „Volk-Bildung“ vorzubereiten gelte. Weitschs Konzept zeichnet sich jedoch auch durch höchst originelle eigene Ideen aus wie z.B. seine Kriterien und das Verfahren bei der Schülerauswahl, wobei „solche ... bevorzugt“ werden sollten, „aus deren Lebenslauf sich eine besonders schwere Jugend, besondere seelische Lebendigkeit und Eigenart“ ergab, umgekehrt „alle ... ausgeschieden“ wurden, „bei denen [sich] Anzeichen hoffnungslosen Strebertums“ fanden.²²² Ebenfalls auf Weitsch zurück gehen die Entwicklung des Lehrplans aus Schülerfragen²²³ oder das an Berthold Otto erinnernde „Rundgespräch“, bei dem Schüler und Lehrer „um einen Tisch herum ... sitzen“ und „der Lehrer die Schüler veranlasst, zu den [zu behandelnden] Problemen Stellung zu nehmen, meist so, dass die Schüler ganz unwillkürlich Parteien bilden mit ‚Ja‘ oder ‚Nein‘“, und der Lehrer „sie dann veranlasst, dieses Ja oder Nein zu begründen“, wobei keine (begründete) Position „ausgeschlossen“ wurde und der Lehrer sich mit seinem eigenen Urteil im Sinne der geforderten „Neutralität“ zurück hielt: Ziel war die geistige Selbständigkeit der *Schüler*.²²⁴ Weitsch kümmerte sich nicht zuletzt erfolgreich um die Weiterqualifizierung seiner Mitarbeiter.²²⁵

219 Ebd., S.94.

220 Ebd., S.128.

221 Vgl. als neueste *zusammenfassende Darstellung*: Reimers, *Neue Richtung*, a.a.O. (Anm. 26), S.130-184; informativ immer noch: J. Olbrich, *Konzeption und Methode der Erwachsenenbildung bei Eduard Weitsch*, Stuttgart 1972 (in beiden Arbeiten weiterführende Literatur); als *zeitgenöss. Kurzfassung*: E. Weitsch, *Das Volkshochschulheim Dreißigacker*, in: Hilker, *Deutsche Schulversuche*, a.a.O. (Anm. 74), S.398-409; zur *Kontextualisierung*: Ciupke/Jelich, *Experimentiersozietas Dreißigacker*, a.a.O. (Anm. 11); als zentrale *zeitgenöss.*

Texte: E. Weitsch, *Zur Sozialisierung des Geistes. Grundlagen und Richtlinien für die deutsche Volkshochschule*, Jena 1919; ders., *Grundfragen der Volkshochschulmethode*, Jena 1920; ders., *Ceterum censeo. Zwanzig Fragen zur Volkshochschulpolitik*, Frankfurt/M. 1928; zur *Biographie* von Weitsch: Anm. 208.

222 Weitsch, *Volkshochschulheim Dreißigacker*, a.a.O. (Anm. 221), S.400.

223 Vgl. Weitsch, *Ceterum censeo*, a.a.O. (Anm. 221), S.163-193.

224 Weitsch, *Volkshochschulheim Dreißigacker*, a.a.O. (Anm. 221), S.403f.

225 Sein als „zweiter Heimlehrer“ fest angestellter Partner *Franz Angermann* wurde 1926 Leiter der Heimvolks-

Wilhelm Flitner bezeichnet die *städtischen Volkshochschulheime*, „wie sie zuerst in Leipzig versucht worden sind“, als „eine Verbindung von Abendschule und Heim“²²⁶. Ein Motiv zu ihrer Einrichtung dürfte die mit dem Modell der Heimvolkshochschule verbundene Gefahr gewesen sein, dass die jugendlichen Teilnehmer während der drei- bis fünfmonatigen Dauer des Kurses zum einen ihren Arbeitsplatz aufgeben mussten und nicht die Sicherheit hatten, wieder eingestellt zu werden, zum anderen sich leicht von Arbeitskollegen und ihrem eigentlichen Lebenskreis entfremdeten und so von „Entwurzelung“ bedroht waren, was der Initiatorin der Leipziger Heime, Gertrud Hermes, während ihrer Leipzig vorangegangenen Tätigkeit in Thüringen, speziell in Dreißigacker, nicht entgangen sein kann²²⁷; auch ließ sich ein Aufenthalt in einer auswärtigen Heimvolkshochschule von vielen Arbeiterjugendlichen nicht finanzieren. Im Volkshochschulheim konnten sie dagegen weiter ihrer gewohnten Arbeit nachgehen, waren „tagsüber berufstätig“, verbrachten „die Abende zusammen teils in freier Heimgemeinschaft, teils in planvollen Unterrichtskursen“²²⁸.

Die Unterbringung der ersten *Volkshochschulheime* in Leipzig²²⁹ erfolgte in angemieteten Eta-

genwohnungen, beispielsweise im Verwaltungsgebäude des Städtischen Kraftwagenparks oder in einer Vier-Zimmer-Wohnung in einem großstädtischen Mietshaus, später in einem eigens für diesen Zweck konzipierten Heim im Bauhausstil in der Stieglitzer Straße, das heute noch – inzwischen privatisiert – an dieses Erwachsenenbildungsexperiment der Weimarer Epoche erinnert. Zeitweise bestanden gleichzeitig fünf Volkshochschulheime in Leipzig nebeneinander, das erste wurde im April 1923 gegründet, das letzte – in der Stieglitzer Straße – am 17. März 1933 von Nazi-„Trupps“ überfallen, „lahm gelegt“ und anschließend offiziell als Hort „marxistischer Bildungsarbeit“ geschlossen.²³⁰

Die Leipziger Volkshochschulheime – für Lehrgänge von einjähriger Dauer, geschlechtsspezifisch getrennt für männliche *oder* weibliche Jugendliche – verbanden als Lebens-, Erziehungs- und Lerngemeinschaft vielfältige reformpädagogische Elemente. *Lebensgemeinschaft* bedeutete, dass zwischen 8 und 15 unverheiratete junge Arbeiter und Angestellte ca. 2/3 ihres Arbeitslohnes bzw. Einkommens für den gemeinsamen Lebensunterhalt (Miete, Verpflegung, Gehälter für Wirtschafterin und Lehrer) in eine gemeinsame Haushaltskasse zahlten; der Heimleiter wurde durch die Stadt finanziert – *Paul Steinmetz* spricht von „familienmäßigem Kommunismus“ und einem „Ethos, der [sic!] so stark ist, daß z.B. im Heim von Gertrud Hermes im Sommer 1923, als 5 von 7 Schülern des Heims erwerbslos wurden, die 2 Vollbeschäftigten mit ihrem Verdienst die ganze Schulgemeinde erhielten.“²³¹ Der Charakter der Heime als Erziehungsgemeinschaften verdankte sich sicherlich zum einen dem „engen Zusammenwohnen in wenigen gemeinsamen Räumen“ und der „gemeinsamen Sorge um die Existenz des Heimes“²³² auf der Basis von Selbstverwaltung, zum anderen dem Einfluss starker, pädagogisch erfahrener Heimleiterpersönlichkeiten wie *Gertrud Hermes*, *Fritz Bo-*

hochschule Sachsenburg – mit ähnlichen Strukturmerkmalen wie Dreißigacker –, sein späterer Mitarbeiter *Paul Steinmetz* übernahm 1949 die Leitung der niedersächsischen Heimvolkshochschule Jägerlei Hustedt; die „einzige fest angestellte Lehrerin“, *Gertrud Hermes*, hat ihre bei Weitsch gesammelten Erfahrungen ab 1922 in das Konzept der Leipziger Volkshochschulheime eingebracht. Vgl. Olbrich, Konzeption und Methode, a.a.O. (Anm. 221), S.105-109, Zitate S.107 u. 108.

226 Flitner, Volkshochschule und Erwachsenenbildung, a.a.O. (Anm. 216), S.180 – gelegentlich werden in der Literatur auch Heimvolkshochschulen als Volkshochschulheime bezeichnet; vgl. Steinmetz, a.a.O. (Anm. 22), S.104-107.

227 Vgl. Steinmetz, a.a.O. (Anm. 22), S.104.

228 Flitner, Volkshochschule und Erwachsenenbildung, a.a.O. (Anm. 216), S.180.

229 Vgl. zusammenfassend: A. Meisel, Die Volkshochschulheime in Leipzig 1923-1933, in: D. Schulz/H.-W. Wollersheim (Hg.), Theodor-Litt-Jahrbuch 2005/4, Leipzig 2005, S.45-54; A. Meisel, Gertrud Hermes und die Leipziger Volkshochschulheime, in: Knoll u.a., a.a.O. (Anm. 59), S.53-67 (beide mit weiterführender Literatur); Die Volkshochschulheime in Leipzig 1923-

1933, Texte und Dokumente zusammengestellt von Arne Meisel, unveröffentl. Mskr. 2005.

230 Bericht Gertrud Hermes, zit. n. Meisel, Gertrud Hermes, a.a.O. (Anm. 229), S.63 u. 62.

231 Steinmetz, a.a.O. (Anm. 22), S.105.

232 Ebd.

rinski und Herbert Schaller.²³³ Dem Grundanliegen der „Leipziger Richtung“ entsprechend, Arbeiterbildung auf undogmatischer sozialistischer Grundlage zu initiieren, dürfte das Ziel aller Heimleiter/innen gewesen sein, „ihre Teilnehmer zu mündigen und demokratiefähigen Menschen zu erziehen, um dadurch einen Beitrag zur Aufhebung bestehender Klassenunterschiede zu leisten.“²³⁴ Dazu sollte auch der zwei- bis dreimal wöchentlich stattfindende Unterricht in Form von Arbeitsgemeinschaften beitragen, der auf soziologisch-ökonomisch-politische Fragen zentriert war, von den Erfahrungen und Lebensproblemen der Schüler ausging, sich gleichwohl um Systematik bemühte.²³⁵ „Künstlerische Betätigungen, ‚Offene Abende‘, Ausflüge an den Wochenenden ins Umland und Studienfahrten“ ergänzten den „pflichtmäßigen Unterricht“²³⁶. Der Bericht über eine Studienreise nach Paris verdeutlicht den Erfahrungsreichtum auf soziologischem, ökonomischem, politischem, aber auch künstlerischem und sprachlichem Gebiet, den die jungen Menschen von dieser Fahrt mitnahmen, ganz abgesehen von vielen zwischenmenschlichen Begegnungen, die zum Abbau von Vorurteilen wie zur Völkerverständigung beitragen konnten²³⁷ – dies zu einem Zeitpunkt, als die Sichtweise auf Frankreich als „Erbfeind“ noch allseits präsent war. Der Charakter des Heimes als *Lebensgemeinschaft* litt zweifellos unter dem „Problem der Ermüdung“ der Jungarbeiter/innen und Angestellten nach einem langen Arbeitstag.²³⁸ Eine von Gertrud Hermes geplante Weiterentwicklung der Heime zu einer „Schule der Arbeit“, die in Kooperation mit einem städtischen Betrieb die Herabsetzung der Arbeitszeit für zumindest einen Teil der Jugendlichen für gewisse Zeit organisieren sollte, konnte nicht mehr realisiert werden.

233 Vgl. zu G. Hermes Anm. 64; zu F. Borinski Anm. 66; zu H. Schaller: W. Naumann, Herbert Schaller und das Institut für Erwachsenenbildung 1949 bis 1968, in: Knoll u.a., a.a.O. (Anm. 59), S.136-148.

234 Meisel, Die Volkshochschulheime in Leipzig 1923-1933, a.a.O. (Anm. 229), S.47.

235 Vgl. Steinmetz, a.a.O. (Anm. 22), S.105.

236 Meisel, Die Volkshochschulheime in Leipzig 1923-1933, a.a.O. (Anm. 229), S.50f.

237 Vgl. den „Bericht über eine Studienreise nach Paris“, zit. n. Meisel, Die Volkshochschulheime in Leipzig 1923-1933, a.a.O. (Anm. 229), S.99-104.

238 Steinmetz, a.a.O. (Anm. 22), S.107.

Das Modell der Leipziger Volkshochschulheime diene *Adolf Reichwein* während seiner Tätigkeit als Leiter der Volkshochschule Jena als Vorbild für ein *Jungarbeiterheim*²³⁹, in dem zwischen 1926 und 1932 sechs einjährige Lehrgänge mit jeweils zwischen 9 und 12 Jungarbeitern zwischen 18 und 24 Jahren, vornehmlich aus den Zeiss- und Schottwerken, durchgeführt wurden, die in einer Lebensgemeinschaft mit Reichwein selbst, seinem Nachfolger *Heiner Lotze* oder Mitarbeitern Reichweins als Heimleitern sowie einer Wirtschafterin lebten und lernten. Der reformpädagogische Charakter des Heims entspricht in etwa dem der Leipziger Heime. Einen besonderen Akzent erhielt die Gründung Reichweins jedoch durch die fünf- bis achtwöchige Abschlussfahrt, die fester Bestandteil jedes Lehrgangs wurde und „der praktischen Anwendung des im Heim Gelernten und der letzten Bewährung der Heimkameradschaft“ diene.²⁴⁰ Das Konzept dieser Fahrten erinnert an *Kurt Hahns* „Outward Bound-Idee“, wie sie von der neueren Erlebnispädagogik adaptiert worden ist.²⁴¹ „Neben der geistigen Vorbereitung durch Sprachunterricht und landes- wie gesellschaftskundliche Einführungen achtete er auf die körperliche Vorbereitung der Teilnehmer durch ausgedehnte Wanderungen und Klettertouren durch die mitteldeutschen Gebirge an den Wochenenden.“ Die Jugendlichen wurden z.T. „harten Bewährungsproben“ ausgesetzt wie z.B. auf einer achtwöchigen Exkursion in die

239 Vgl. als *zusammenfassende Darstellung*: Reimers, Neue Richtung, a.a.O. (Anm. 26), S.185-204 (mit weiterführenden Literaturhinweisen); als kommentierte *Quellenauswahl*: Reichwein, Pädagogische Schriften, Bd. 2, a.a.O. (Anm. 47); Amlung u.a., a.a.O. (Anm. 138), S.61ff., 71ff., 87ff.

240 Reichwein, zit. n. Reimers, Neue Richtung, a.a.O. (Anm. 26), S.198.

241 Vgl. J. Ziegenspeck, Lernen für's Leben – Lernen mit Herz und Hand. Ein Vortrag zum 100. Geburtstag von Kurt Hahn (1886-1974), Lüneburg 1986. „Outward Bound“ ist ein Begriff aus der englischen Seefahrt: ein Schiff kann – zu großer Fahrt ausgerüstet und bereit – auslaufen. Dieses Bild wurde von Kurt Hahn auf Anregung eines englischen Reeders in die Pädagogik übertragen: der junge Mensch, der die Kindheit hinter sich gebracht hat und auf der Schwelle zum Erwachsensein steht, soll auf eine aktive und verantwortungsbewusste Lebensführung vorbereitet werden – auf seine ‚Fahrt ins Leben‘. (Ebd., S.11).

skandinavischen Länder, als sich „die Gruppe ... auf einer neuntägigen Fußwanderung durch das menschenverlassene und sumpfige finnische Lappland“ – nach Ausfall der Magnetnadel des Kompasses – verirrt und „nur mit letzter Kraft ihren Marsch bis zu einer einsamen Bauernhütte durchhalten“ konnte.²⁴²

c. Volksbücherei als „Bildungsbücherei“

Zu den reformpädagogisch relevanten Institutionen der Erwachsenenbildung zählte in der Weimarer Zeit auch das öffentliche Büchereiwesen, damals unter dem Namen „Volks-“ im Verständnis von „Bildungsbücherei“. Der „Volksbildungs-“ und „Volkshochschul-“ entsprach eine „Volksbüchereibewegung“, deren pädagogische Aufgaben Wolfgang Scheibe zufolge – aus dem Rückblick von 1969 – „zunächst keine anderen [waren] als die der Volksbildungsbewegung überhaupt: individualisierende, intensive und gestaltende Bildungsarbeit durchzuführen, damit beizutragen zur Volkwerdung.“²⁴³

Bemühungen um Öffentliche Büchereien als Einrichtungen der Erwachsenenbildung lassen sich bis ins erste Drittel des 19. Jahrhunderts zurückverfolgen²⁴⁴, wurden in den 1870er Jahren durch die Gesellschaft für Verbreitung von

Volksbildung gefördert,²⁴⁵ waren aber erst mit der am anglo-amerikanischen Vorbild der „Free Public Library“ orientierten „Bücherhallenbewegung“ der 90er Jahre des 19. Jahrhunderts erfolgreich.²⁴⁶ Um 1900 bestanden „179 einzelne Volksbibliotheken in 42 Städten“, davon „70 städtische Anstalten, 109 private oder Vereinsgründungen“²⁴⁷. Sie intendierten als kombinierte „Bücher- und Lesehallen“ eine „tendenzlose, für alle Kreise des Volkes berechnete Auswahl der Bücher und Zeitschriften“ zu treffen, „der Ort zu werden, wohin ein jeder, der im Fach oder Beruf, für Studium oder Liebhaberei etwas zu wissen braucht, zuerst hinget“ und dort „an jedem Tag“ einen „freien, durch unnötige Förmlichkeiten nicht erschwerten Zutritt“ besitzt.²⁴⁸ Die „Bücher- und Lesehalle“ sollte zwar durchaus Bildungszwecke verfolgen und deshalb auch Bildungsbibliothek sein, dies jedoch vor allem dadurch, dass sie eine breite Auswahl von Literatur in systematisch geordneter Form bereitstellte, dabei die Bedürfnisse ihrer Leser weitgehend berücksichtigte, im Übrigen aber auf „jegliche Pädagogisierung des Ausleihgeschäfts“²⁴⁹ verzichtete und es „dem Volk“ überließ, „an der Steigerung seiner Einsicht selbst zu arbeiten“²⁵⁰.

An diesem liberalen Verständnis von „Volksbücherei“ entzündete sich ab etwa 1910 der sog. Richtungsstreit im Büchereiwesen, als dessen Hauptvertreter der als Selfmademan und Quereinsteiger in den Bibliotheksdienst gelang-

242 Reimers, *Neue Richtung*, a.a.O. (Anm. 26), S.199.

243 Scheibe, a.a.O. (Anm. 1), S.379; auch Werner Pichs 1936 in erster, 1950 in zweiter Auflage erschienene Darstellung zur Geschichte der Erwachsenenbildung, „Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland“ (zuerst Berlin 1936), Braunschweig 1950², enthält jeweils ein umfangreiches eigenes Kapitel über „Die Volksbücherei“ (1. Aufl., S.148-162; 2. Aufl., S.116-176); in der jüngsten Darstellung zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland von Olbrich, *Geschichte der Erwachsenenbildung*, a.a.O. (Anm. 6), findet das öffentliche Büchereiwesen lediglich noch in wenigen Bemerkungen Erwähnung (vgl. für Weimar S.202f.).

244 Die erste Stadtbibliothek gründete 1832 in Großenhain/Sachsen der dortige Rentamtmann *Carl Preusker* (1787-1871), von dem auch wichtige Schriften zum öffentlichen Büchereiwesen stammen; vgl. F. Balsler, *Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts*, Stuttgart 1959, S.65f.; zur *Geschichte des Büchereiwesens* umfassend: J. Langfeldt, *Zur Geschichte des Büchereiwesens*, in: ders. (Hg.), *Handbuch des Büchereiwesens*, I. Halbbd., Wiesbaden 1973, S.57-786.

245 Sie unterstützte in diesem Zeitraum 340 Volksbibliotheken mit allerdings durchschnittlich nicht mehr als 100 Bänden, vgl. H. Dräger, *Die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung. Eine historisch-problemgeschichtliche Darstellung von 1871-1914*, Stuttgart 1975, S.166-182.

246 Ihre wichtigsten Repräsentanten waren *C. Nörrenberg* und *P. Ladewig*; vgl. zu Nörrenberg: U. Günther, *Constantin Nörrenberg*, in: *Wolgast/Knoll*, a.a.O. (Anm. 9), S.287f.; zu Ladewig: M. Fröhlich, *Paul Ladewig*, ebd., S.215.

247 G. Fritz, *Volksbildungswesen. Bücher- und Lesehallen, Volkshochschulen und verwandte Bildungseinrichtungen*, Leipzig/Berlin 1920, S.49f.

248 Ebd., S.47 u. 63.

249 Ch. Rubach, *Die Volksbücherei als Bildungsbücherei in der Theorie der deutschen Bücherhallenbewegung*, Köln 1962, S.49.

250 Paul Ladewig, zit. n. ebd.

te *Walter Hofmann* (1879-1952) gilt, der zunächst in Dresden-Plauen als Bibliothekar tätig war, 1913 Leiter der Bücherhallen der Stadt Leipzig wurde und diese in der Weimarer Zeit zu einer der führenden Einrichtungen ihrer Art in Deutschland machte.²⁵¹ Hofmann attackierte die von ihm als „extensiv“ bezeichnete, auf bloße Vermittlung von Büchern an möglichst breite Leserkreise ausgerichtete Vorstellung von „Volksbücherei“ auf schärfste²⁵² und forderte ihre Ersetzung durch eine „intensive“ und individualisierende, primär auf die Gruppe der als besonders „empfänglich“ geltenden Leser²⁵³ zugeschnittene „Bildungsbücherei“. Sein Konzept, das er in zahlreichen Aufsätzen zu begründen versuchte, griff auf kulturkritische Argumentationen sowie auf Elemente konservativ-revolutionären Denkens zurück und verband sie mit den der „Neuen Richtung“ entsprechenden Vorstellungen von „Volksbildung als Volk-Bildung“.

Der *Literatur* schrieb Hofmann generell spezifische Erlebnisqualitäten zu, die im Leser aktualisiert werden sollten, und zwar vorrangig der „Dichtung“ mit „Phantasie erregender“ und dadurch zugleich „Lebensbewegender“ Kraft. Ihre

Auswahl und Sichtung sollte – seinen „volkspädagogischen“ Zielvorstellungen entsprechend – nach strengen Maßstäben erfolgen, wobei im Vordergrund ihr Nutzen für die „seelische Gesunderhaltung“, die „geistige Durchbildung und Aufwärtsentwicklung unseres Volkes“ stand.²⁵⁴ Dabei ging es in den 1920er Jahren vor allem um drei eng miteinander zusammenhängende Problemkreise: um formalen und inhaltlichen Wert der Literatur, den Umgang mit „Kitsch“ als ästhetisch und „sittlich“ minderwertigem Schriftgut und die Einstellung zur Moderne.²⁵⁵ Hinsichtlich seiner *literarischen Kriterien* kam Hofmann über immer neue Formeln von „deutschem Volkstum“ und „deutscher Wesensart“ als Beurteilungsmaßstäben, an Dilthey orientierten Kategorien wie „Erlebnishöhe“ und „Echtheit“ oder die – kulturkritisch gefärbte – Betonung des Irrationalen als Gegengewicht zur rationalen und technisierten Welt kaum hinaus; in der *Kitschfrage* war er kompromisslos ablehnend, während viele seiner Büchereikollegen der literarisch minderwertigen Literatur durchaus eine Existenzberechtigung im Büchereibestand als Mittel zur Erreichung neuer Leserschichten einräumten²⁵⁶; ebenso verbannte er breite Teile der modernen Literatur zumindest aus den Katalogen empfohlener Bücher wegen ihrer „volkszerstörerischen“ Tendenzen, darunter Schriftsteller wie Thomas Mann, Oscar Wilde und Arthur Schnitzler.²⁵⁷

Mit der Frage des Bestandsaufbaus korrespondierte die „Erschließung des ausgewählten Bestandes für die einzelnen Leser“, der Hofmann „seiner auf Individualisierung zielenden Intention“ entsprechend besondere Aufmerksamkeit

251 Der aus Dresden gebürtige Hofmann lernte zunächst im väterlichen Betrieb das Graveurhandwerk, betrieb später autodidaktisch Studien in Kunst und Literatur und schrieb Kritiken für den „Kunstwart“. Mit dem Volksbüchereiwesen machte er 1904 Bekanntschaft, als er das Angebot erhielt, für die Belegschaft eines Betriebes in Dresden-Plauen eine Bibliothek einzurichten. Daraus entwickelte sich seine intensive Auseinandersetzung mit dem bestehenden Volksbüchereiwesen, zu dessen kompromisslosestem Kritiker er wurde. Vgl. Anm. 9; ferner: U. Günther, *Walter Hofmann*, in: *Wolgast/Knoll*, a.a.O. (Anm. 9), S.170f.; eine *Auswahl zentraler Schriften Hofmanns*: W. Hofmann, *Buch und Volk*. Gesammelte Aufsätze und Reden zur Buchpolitik und Volksbüchereifrage, Köln 1951; zum „*Richtungsstreit*“: Rubach, a.a.O. (Anm. 249); Langfeldt, a.a.O. (Anm. 244), S.642-704.

252 Die Vehemenz des Angriffs verdeutlicht das folgende Zitat: „Eines freilich bleibt ungeheuerlich: daß diese Arbeit [von Seiten der „Bücherhallenbewegung“] immer noch den Namen Volksbildungsarbeit führt! Denn daran kann nun freilich kein Zweifel bestehen, daß diese massenhafte und mechanische Verbreitung aller möglichen Bildungsstoffe die letzte Steigerung in der Vernichtung der bildhaften Kräfte in unserem Volke bedeutet.“ (Hofmann, *Buch und Volk*, a.a.O., Anm. 251, S.5).

253 Vgl. ebd., S.29 u.ö.

254 Ebd., S.16 u.ö. – als Grundforderungen bei der Auswahl von Büchern für unterschiedliche Leserkreise postulierte Hofmann etwa:

„1. Entfaltung und Kräftigung des Gemeinschaftsgefühls, ohne das Volkheit nicht möglich ist.

2. Pflege aller das Leben bejahenden Kräfte, Zurückdrängung aller den Lebenswillen unterbindenden Tendenzen, ohne welches Volkheit nicht bestehen kann.“ (Ebd., S.95).

255 Vgl. W. Keim, *Literatur in der Erwachsenenbildung*, Stuttgart 1971, S.25-33.

256 Vgl. Rubach, a.a.O. (Anm. 249), S.119-126, 170-174.

257 Vgl. Hofmann, *Buch und Volk*, a.a.O. (Anm. 251), S.180, 186f. u.ö.

widmete. Dabei ging er – angesichts der noch bestehenden „volklichen Zerklüftung“ – von heterogenen „Lebenskreisen“ aus, die nur erreichbar schienen, wenn man sich auf ihre jeweiligen Besonderheiten einließ. Deshalb bemühte er sich um die Aufstellung immer neuer Lesertypologien, um Unterscheidung von „durch Alter, Geschlecht und soziale Stellung bedingten ‚Lebenskreisen‘“ mit jeweils unterschiedlicher „Erlebnissnähe“ zu „unserem Schrifttum“ sowie um Entwicklung darauf bezogener „Lesergruppenkataloge“ (z.B. für Kinder, Frauen und Arbeiter) als Hilfestellung für die Beratungstätigkeit des Bibliothekars. Dieser sollte seine Leser zunächst bestimmten biologischen und sozialen Gruppen und einem leserkundlich festgestellten Lesertyp zuordnen, im Anschluss daran klären, „ob, in welcher Hinsicht, in welchem Umfange dieses einmalige Individuum von diesem Typus abweicht“ und ihm dann den ihm gemäßen „Lesergruppenkatalog“ vorlegen bzw. ihn danach beraten.²⁵⁸ Zur Verfeinerung des Instrumentariums konnte Hofmann 1926 ein vom Reich und der Mehrzahl der Länder großzügig gefördertes Institut für Leser- und Schrifttumskunde in Leipzig gründen, mit den Forschungsabteilungen „Leser-, Bücher- und Büchereikunde“, das „Leipziger Katalogwerk“ als „literarisches Hilfsmittel“ und die „Buchkritik“; ebenfalls war ihm die Deutsche Volksbüchereischule angegliedert, „die den volksbibliothekarischen Nachwuchs in den Besitz der geistigen Grundlagen und zur Beherrschung der Grundformen der volksbibliothekarischen Arbeit bringt“.²⁵⁹

So breit Hofmanns *Konzept* einer „individualisierenden, intensiven und gestaltenden Bildungsarbeit“ dokumentiert ist, wissen wir über die Leipziger *Praxis* doch relativ wenig und scheint es so, als ob auch die Erstellung der Hilfsmittel sich noch in den Anfängen befand, so dass es zu keiner Erprobung auf breiter Grundlage kommen konnte. In jedem Falle hat Hofmanns spezifischer

Versuch einer weitgehenden Pädagogisierung des öffentlichen Büchereiwesens wie kaum ein anderes Erwachsenenbildungsprogramm der damaligen Zeit den öffentlichen Diskurs polarisiert, Hofmann u.a. den Vorwurf der Gängelung des Lesers, der antidemokratischen Elitezüchtung sowie der Praxisuntauglichkeit eingebracht.²⁶⁰ Er lässt sich mit guten Gründen der (konservativen) bürgerlichen Reformpädagogik zuordnen, und zwar aufgrund seines „volkspädagogisch“ hoch aufgeladenen Begründungszusammenhangs einerseits, seines Bemühens um Individualisierung und Intensivierung der Büchereiarbeit mit der Zielperspektive Bildung andererseits.

Spätestens nach dem Ersten Weltkrieg sind die Leipziger Bücherhallen Vorbild nicht nur für andere Öffentliche Büchereien geworden, sondern haben auch in die verschiedenen „sozialmoralischen Milieus“ des Büchereiwesens hineingewirkt.²⁶¹ Herausragendes Beispiel für das sozialistische Milieu waren die Arbeiterbüchereien des durch den Austromarxismus geprägten „Roten Wien“. Statt wie in Leipzig klassenübergreifender „Volk-Bildung“ dienten Leserlenkung, Geschmacksbildung und -hebung zum „besseren“ und „höherwertigen“ Buch hier gerade der Vorbereitung auf den Klassenkampf, ging es weniger um Lektüre Schöner Literatur als das Studium sozialistischer „Klassiker“. Die Arbeiterbibliotheken galten als „Schlußstein der auf Massenschulung zielenden Arbeiterbildung“, wobei man sich eine „Art geistiger Stufenleiter“ vorstellte, die „vom Besuch eines Einzelvortrags über den anspruchsvolleren Vortragszyklus zur permanenten Selbstschulung durch Lektüre“ reichte, zu deren

260 So z.B. sinngemäß der Leiter der Essener Stadtbibliothek, Eugen Sulz, vgl. U. Günther, Eugen Sulz, in: Wolgast/Knoll, a.a.O. (Anm. 9), S.393f.

261 Vgl. D. Langewiesche, „Volksbildung“ und „Leserlenkung“ in Deutschland von der wilhelminischen Ära bis zur nationalsozialistischen Diktatur, in: IASL online, Online Archiv (<http://www.iasl.uni-muenchen.de/register/langewie.html>, abgerufen 04.05.2012). – Als „sozialmoralische Milieus“ im Sinne von „vorpolitischen Gesinnungsgemeinschaften“ bezeichnet Langewiesche bezogen auf den Untersuchungszeitraum Katholizismus, Sozialdemokratie und protestantischen Liberalismus (S.2).

258 Alle Zitate ebd., S.91, 93, 324; beispielhaft für Hofmanns eigene Beiträge zur „Lesekunde“ die in „Buch und Volk“ abgedruckten Ausätze, ebd., S.295-329, sowie W. Hofmann, Die Lektüre der Frau. Ein Beitrag zur Lesekunde und Leseführung, Leipzig 1931; vgl. zur Problematik: Langfeldt, a.a.O. (Anm. 244).

259 E. Boese, Walter Hofmanns „Institut für Leser- und Schrifttumskunde“ 1926-1937, in: Bibliothek. Forschung und Praxis 5(1981)1, S.3-23, Zitate S.3 u. 7.

systematischer Ausrichtung die Arbeiterbüchereien Hilfestellung geben wollten.²⁶²

Ähnlich wie in Leipzig wurde in den Wiener Bezirken bereits vor dem Krieg die Vielzahl kleinerer, von lokalen Partei- und Gewerkschaftsorganisationen betriebenen, kaum miteinander vernetzten Arbeiterbüchereien zu wenigen leistungsfähigen Einrichtungen zusammengefasst, attraktiv ausgestattet und zentral organisiert, wurden neue Büchereien vielfach mit den im Rahmen der sozialistischen Gemeindepolitik der 1920er Jahre entstandenen Großwohnanlagen wie dem Karl-Marx-Hof, dem Reumann- oder Sandleitenhof verbunden, teilweise mit symbolischem Außenschmuck wie dem bücherschleppenden Kind in Puttenform im Sandleitenhof. Ebenso bildeten wiederum die individuelle Beratung der Leserschaft durch das Gespräch an der Ausleihtheke wie die zielgruppenorientierten Büchereikataloge den Mittelpunkt bibliothekspädagogischer Arbeit. Für das individuelle Gespräch mit dem Leser standen 1932 immerhin 1064 ehrenamtliche, in Kursen systematisch geschulte Büchereimitarbeiter zur Verfügung. Die Erstellung zielgruppenorientierter Büchereikataloge wurde dadurch erleichtert, dass es die Wiener Arbeiterbüchereien nur mit einer einzigen Zielgruppe, dem „bereits sozialdemokratisch organisierten und damit sozialistisch orientierten Leser“, zu tun hatten; doch mussten dessen Leseerfahrungen und -gewohnheiten erst erforscht werden, um nachzuweisen, dass man tatsächlich von einem einzigen Lesertyp ausgehen konnte.²⁶³ Hierfür gab es Vorarbeiten wie die 1926 veröffentlichte Untersuchung von Gertrud Hermes: „Die geistige Gestalt des marxistischen Arbeiters“²⁶⁴.

Wie bereits erwähnt, galt den Austromarxisten zwar mehrheitlich die Lektüre Schöner Literatur nicht als oberstes Ziel ihrer literaturpädagogischen Bemühungen, unterschieden sich auch die

literarischen Maßstäbe bürgerlich-konservativer und sozialistischer Bibliothekare deutlich, gleichwohl gab es zentrale Themen, die hier wie dort großen Raum einnahmen. Dazu gehörten vor allem die Bekämpfung von Schundliteratur und von sog. Kitsch, einschließlich Karl May-Romanen, wobei gerade in letzterem Falle die Meinungen stark auseinandergingen, und spielte hier wie dort die Frage des „Hinauflesens“ von anspruchsloserer Unterhaltungsliteratur hin zu den als „wertvoller“ angesehenen Schriftstellern wie auch zu den „Klassikern“ der Arbeiterbewegung mit dem Gipfel der Schriften von Karl Marx eine wichtige Rolle. Dabei verfehlten die Leselernungsversuche der Wiener Arbeiterbüchereien ganz offensichtlich ihr Ziel, überschätzte man Möglichkeiten und Grenzen aufklärerischer Bildungsarbeit wie auch den fortgeschrittenen Prozess der Integration der Arbeiterschaft in die bürgerliche Leitkultur. Es gab jedoch hinsichtlich der Abwertung von Schöner zugunsten wissenschaftlich-sozialistischer Literatur auch abweichende Meinungen wie die der dem Austromarxismus nahestehenden Anna Siemsen, deren literaturpädagogische Beiträge und Lesebücher für unterschiedliche Adressatengruppen aus den 1920er Jahren zur Zeit neu entdeckt werden.²⁶⁵

Am Beispiel des öffentlichen Büchereiwesens lässt sich – ähnlich wie schon anhand von Volkshochschule, Heimvolkshochschule und verwandten Einrichtungen – zweierlei zeigen: zum einen, wie breit das Spektrum von Bereichen des Bildungswesens war, in die reformpädagogische Ideen Eingang fanden, zum anderen, dass sich dieser Einfluss keineswegs nur auf das bürgerliche Bildungswesen beschränkte, sondern auch und gerade vor den sozialistischen Einrichtungen wie den Wiener Arbeiterbüchereien nicht Halt machte.

5. Abbruch, Umbruch, Neuanfang – Erwachsenenbildung und Reformpädagogik nach 1933 und nach 1945

Die Nazifizierung des Erziehungswesens nach dem 30. Januar 1933 bedeutete Abbruch der

262 D. Langewiesche, Zur Freizeit des Arbeiters. Bildungsbestrebungen und Freizeitgestaltung österreichischer Arbeiter im Kaiserreich und in der Ersten Republik, Stuttgart 1979, Zitate S.127f.; A. Pfoser, Literatur und Austromarxismus, Wien 1980, S.85-174; zum „Roten Wien“ → Beitrag: Politische Parteien.

263 Pfoser, a.a.O. (Anm. 262), S.103ff., Zitat S.107.

264 G. Hermes, Die geistige Gestalt des marxistischen Arbeiters und die Arbeiterbildungsfrage, Tübingen 1926; vgl. zur *Biographie* Anm. 64.

265 Vgl. Ch. Sängler, Anna Siemsen – Bildung und Literatur, Frankfurt/M. 2011, zum Verhältnis von Anna Siemsen und Austromarxismus: ebd., S.265-274.

meisten, aber längst nicht aller im Geiste der „Volksbildungsbewegung“ arbeitenden Erwachsenenbildungseinrichtungen. Ihr Ende stellt sich heute nicht mehr als quasi schicksalhafter Prozess dar, sondern zeigt ein Gemenge von zwangsweiser Gleichschaltung, Selbstgleichschaltung und gelegentlichen oppositionellen Akten.²⁶⁶

Gewaltsam abgebrochen wurden die als „marxistische Brutstätten“ diffamierten Modelle der Arbeiterbewegung wie die Heimvolkshochschule Tinz und das Leipziger Volkshochschulheim Stieglitzstraße, ebenso liberal-demokratische Heimvolkshochschulen wie die in Dreißigacker, während es umgekehrt den völkisch ausgerichteten Bauernhochschulen, vor allem den präfaschistischen „Deutschen Heimatschulen“ gelang, nicht nur ihren Einfluss zu vergrößern, sondern bis dahin „neutrale“ Erwachsenenbildungseinrichtungen zu verdrängen. Zwischen solchen Extremen gab es andere Heime wie das Freizeithaus Fritz Klatts in Prerow, die sich trotz kurzzeitiger Behinderungen aufgrund geschickter Anpassung ihrer Leiter behaupten und ihre Arbeit, wenn auch oft in reduzierter und modifizierter Form, zumindest bis zum Kriegsbeginn, fortsetzen konnten.²⁶⁷

Von „Gleichschaltung“ im Sinne von Nazifizierung waren die meisten Volkshochschulen betroffen. In Thüringen hatte „der Gedanke der völkisch-nationalen Heimatschule“ bereits unter der nationalsozialistischen Koalitionsregierung seit 1930 – fast widerstandslos – Fuß gefasst, so dass es nicht verwundert, dass der bis dahin freie Verein Volkshochschule Thüringen seine Unterstellung unter den thüringischen Volksbildungsminister Wächter und die Reichspropagandaleitung in München auf seiner Jahreshauptversammlung im September 1933 einstimmig bestätigte und sogar der Namensänderung in „Deutsche

Heimatschule“ zustimmte.²⁶⁸ Der Vorstand der Volkshochschule Leipzig kam dagegen im Mai 1933 der zwangsweisen Schließung durch Selbstauflösung zuvor. Die Mehrzahl der Dozenten-schaft verweigerte ihre Unterschrift unter ein Bekenntnis zum neuen Staat, was sie den Arbeitsplatz in der Erwachsenenbildung kostete.²⁶⁹ Ganz offensichtlich ließen sich in ersterem Fall die durch die Jugendbewegung geprägten reformpädagogischen Vorstellungen von Erwachsenenbildung relativ mühelos in die NS-Zeit transformieren, während in letzterem das demokratisch-sozialistische Selbstverständnis der „Leipziger Richtung“ dies verhinderte.

Die institutionellen Befunde finden ihre Entsprechung in den Biographien der Protagonisten. Nur wenige wie Fritz Borinski, Hermann Heller, Paul Hermsberg oder Eugen Rosenstock mussten aufgrund ihrer politischen Einstellung und/oder ihrer jüdischen Herkunft Deutschland verlassen²⁷⁰, andere wie Gertrud Hermes²⁷¹ oder Eduard Weitsch versuchten sich nach ihrer Entlassung in Deutschland – „als Gefangene des eigenen Volkes“ – durchzuschlagen, Weitsch beispielsweise in der Werbebranche für Spielzeug und andere Produkte.²⁷² Wiederum ande-

266 Vgl. zusammenfassend Langewiesche, *Erwachsenenbildung*, a.a.O. (Anm. 6), S.349ff.; Keim, *Erziehung unter der Nazi-Diktatur*, a.a.O. (Anm. 187), Bd. 1, S.134-147; Olbrich, *Geschichte der Erwachsenenbildung*, a.a.O. (Anm. 6), S.218-227.

267 Vgl. zu Klatt: Ciupke, a.a.O. (Anm. 138), S.109f. – Zu dieser Gruppe gehörten auch einige Frauenbildungseinrichtungen wie die Heimvolkshochschule für Frauen in Edewecht, vgl. M. Eggemann, Berta Ramsauer und die Heimvolkshochschule für Frauen in Edewecht, in: Ciupke/Derichs-Kunsmann, a.a.O. (Anm. 110), S.57-67.

268 Vgl. Reimers, *Neue Richtung*, a.a.O. (Anm. 26), S.246-298, Zitat S.267. – Bezüglich der von den „Blättern der Volkshochschule Thüringen“ eingenommen Haltung sprechen Friedenthal-Haase/Meilhammer, a.a.O. (Anm. 26), S.XXXIII, bereits für die Endphase Weimars von „einer krampfhaften Mixtur aus *business as usual* und einem Klopfen auf die eigene Schulter, zudem einem Sich-Wiegen in der Illusion, daß Volkshochschulkreise eine geschlossene Opposition gegen den Nationalsozialismus bilden.“

269 Vgl. W. Keim, *Leipziger Erwachsenenbildung unter der Nazi-Diktatur – ein vergessenes Kapitel*, in: Knoll u.a., a.a.O. (Anm. 59), S.97-123.

270 Vgl. zu Borinski, Heller und Hermsberg: Keim, *Leipziger Erwachsenenbildung*, a.a.O. (Anm. 269); zu Rosenstock Anm. 136.

271 Vgl. zu Hermes Anm. 64.

272 Vgl. E. Weitsch, *Zwischen einst und ... dereinst. Eine Laufbahn ohne Karriere 1883-1955. Auszüge aus der unveröffentl. Autobiographie zu den Jahren zwischen 1933 und 1955*, in: Ciupke/Jelich, *Experimentier-sozietas Dreißigacker*, a.a.O. (Anm. 11), S.221-241, Zitat S.232; Weitsch verfasste unter dem Titel „Pädagogik hinterm Ladentisch“ eine „Anleitung für Verkäuferinnen im Spielzeughandel“ (Berlin 1934).

ren gelang es, sich den neuen Verhältnissen so anzupassen, dass sie – teilweise sogar hohe – Ämter innerhalb des NS-Systems bekleiden konnten, wie z.B. der einstige Mitarbeiter von Eduard Weitsch, Paul Steinmetz, im Reichsarbeitsdienst²⁷³ oder Werner Picht bei der Wehrmacht.²⁷⁴ Doch selbst das „Überleben“ in der alten Position 1933 bot keine endgültige Sicherheit, wie das Beispiel Walter Hofmanns zeigt, der – trotz gehöriger Anpassungsleistungen – 1937 sein Amt als Leiter der Leipziger Bücherhallen und des Instituts für Leser- und Schrifttumskunde verlor.²⁷⁵

Ganz offensichtlich war ein Großteil Weimarer Erwachsenenbildner, gerade auch derjenigen, die sich zur „Neuen Richtung“ bekannten und in reformpädagogischen Projekten engagierten, aufgrund ihrer Nähe zu anti-aufklärerischen und antidemokratischen Mustern gesellschaftspolitischen und pädagogischen Denkens der nazistischen Herausforderung nicht gewachsen, wie sonst ließe sich das wenn auch nur kurzzeitige Schwanken zwischen Zustimmung und Vorbehalten gegenüber dem neuen Regime auf Seiten eindeutig

nicht-nazistischer Repräsentanten wie Flitner und Weitsch erklären?²⁷⁶

Die meisten reformpädagogisch orientierten bürgerlichen Reformer hatten den Übergang von der Monarchie zur Republik vor allem als „Zerstörung und Erneuerung einer ‚Volksordnung‘ [erlebt], die immer wieder mit dem Attribut ‚organisch‘ versehen“ wurde. „Das Wort ‚Demokratie‘ tauchte „im Vokabular der damaligen autorisierten Sprecher der Erwachsenenbildung, wenn überhaupt, nur sehr selten“ auf.²⁷⁷ Dazu passt, dass sie sich – wie der ehemalige Leiter der Leipziger Bücherhallen, Walter Hofmann, – selbst noch nach Kriegsende damit zu rechtfertigen versuchten, dass „in der nationalsozialistischen Programmatik ... Sätze [gestanden hätten], die sich mit [ihrem] eigenen volksbibliothekarisch-volksbildnerischen Glaubensbekenntnis berührt“ hätten. Hofmann dachte dabei „etwa an das“, was er einmal „als das Seinsollende der Volksbildung“ bezeichnet habe, „an diesen Versuch, die Gegensätze, die das deutsche Volk zu zerreißen und vernichten drohten, in einer echten Synthese zu versöhnen.“²⁷⁸

Mit Sicherheit war das Versagen der bürgerlichen Erwachsenenbildung 1933, die Diskreditierung ihrer völkischen Vorstellungen sowie die Besetzung und Teilung Deutschlands durch die Alliierten Grund dafür, dass der Neubeginn 1945 anders verlief als 1918 und ein Anknüpfen an Weimarer Traditionen nur sehr bedingt möglich war, ganz abgesehen davon, dass viele ihrer Protagonisten aufgrund von Alter, Tod, Vertreibung oder Verstrickung nicht mehr zur Verfügung standen. Zwar gab es gleich nach dem Kriege

273 Vgl. Reimers, *Neue Richtung*, a.a.O. (Anm. 26), S.702. – Charakteristisch für das jahrzehntelange Beschweigen der NS-Zeit wie auch die fehlende Bereitschaft der Protagonisten, selbst zu eigenen Versäumnissen und falschen Entscheidungen Stellung zu nehmen, ist die Ausklammerung der NS-Zeit in vorliegenden biographischen Annotationen vor Reimers, z.B. bei Wolgast/Knoll, a.a.O. (Anm. 9), S.386f., wie auch in der Festschrift zum 80. Geburtstag von P. Steinmetz, in der sogar ein „Referat über Nationalsozialismus“ von ihm wie auch ein Interview mit ihm zu seiner eigenen Lebensgeschichte abgedruckt sind, freilich ohne auch nur ein Wort zu seiner Tätigkeit zwischen 1933 und 1945; vgl. Heimvolkshochschule Jägerei Hustedt e.V. (Hg.), Paul Steinmetz zum 80. Geburtstag, Hustedt 1984. Entsprechendes gilt für Werner Picht (vgl. Anm. 274).

274 Zwischen 1939 und 1945 war Picht als Pressereferent beim Oberkommando der Wehrmacht in Berlin tätig; in dieser Zeit erschienen von ihm u.a.: „Der soldatische Mensch“, Berlin 1940; „Der Feldzug in Norwegen. Was die Gegner meldeten – und was wirklich geschah“, Berlin 1940; „Das Oberkommando der Wehrmacht gibt bekannt ... Wahrheit und Lüge über den September-Feldzug 1939“, Berlin 1940; schon vor Kriegsbeginn: „Die Wandlungen des Kämpfers“, Berlin 1938; nach 1945 erschien: „Vom Wesen des Krieges und vom Kriegswesen der Deutschen“, Stuttgart 1952.

275 Vgl. Boese, a.a.O. (Anm. 259).

276 Vgl. F. Laack/E. Weitsch, *Die Lage der Volksbildung nach der nationalen Revolution*, in: *Freie Volksbildung* 8(1933), S.121-125; wieder abgedruckt in: H. Keim/D. Urbach, *Volksbildung in Deutschland 1933-1945*. Einführung und Dokumente, Braunschweig 1976, S.69-73 (vgl. zu Laack Anm. 18); W. Flitner, *Die deutsche Erziehungslage nach dem 5. März 1933*, in: *Die Erziehung* 8(1932/33), S.406-416, dazu: Keim, *Erziehung unter der Nazi-Diktatur*, a.a.O. (Anm. 187), Bd. 1, S.136 u. 171ff.

277 F. Pöggeler, *Zum Verhältnis der Pädagogik zur Demokratie in der Weimarer Republik*, dargestellt am Beispiel der Erwachsenenbildung, in: M. Heinemann (Hg.), *Sozialisation und Bildungswesen in der Weimarer Republik*, Stuttgart 1976, S.245-249, hier S.246f.

278 Hofmann 1945, zit. n. Boese, a.a.O. (Anm. 259), S.12.

sowohl in Ost- als auch in Westdeutschland eine Gründungswelle von Volkshochschulen, allerdings ohne reformpädagogischen Kontext.

In der Sowjetisch Besetzten Zone und der späteren DDR entwickelte sich ohnehin die Erwachsenenbildung schon bald in einem staatlich organisierten zentralistischen System der Berufsqualifizierung und Nachholung schulischer Abschlüsse²⁷⁹. Dies erklärt allerdings nur zu einem Teil, dass sozialistische, aus der Arbeiterbewegung stammende reformpädagogische Konzepte wie die „Leipziger Richtung“ oder die Heimvolkshochschule Tinz nicht wieder aufgenommen wurden. Wichtiger dafür war das unorthodoxe marxistische Selbstverständnis beider Weimarer Institutionen, das mit dem dogmatischen ideologischen Kurs der DDR seit Ende der 1940er Jahre konfligierte. So wurde der an der konzeptionellen Ausgestaltung von Tinz beteiligte, in den 1920er Jahren dem Austromarxismus nahestehende Otto Jenssen, ungeachtet seiner Mitgliedschaft in der SED und seines Engagements für den Aufbau des Sozialismus in SBZ und DDR, bereits „1949/50 zur Zielscheibe persönlicher Angriffe“, wurde „die ehemalige Heimvolkshochschule ... als ‚Einfallstor für Agenten des amerikanischen Imperialismus‘“ diskreditiert und von der „verheerenden Rolle der Tinzer Schule“ gesprochen.²⁸⁰

In Westdeutschland gab es ein Anknüpfen an Weimarer Traditionen am ehesten in niedersächsischen Heimvolkshochschulen, deren Einrichtung die britische Besatzungsmacht förderte, deren konzeptionelle Entwicklung ehemalige Repräsentanten reformpädagogischer Erwachsenenbildung wie Fritz Borinski, Heiner Lotze und Paul Steinmetz trugen und der ehemalige preußische Kultusminister und religiöse Sozialist Adolf Grimme als niedersächsischer Kultusminister politisch unterstützte.²⁸¹ Borinski –

mit Weimarer Erfahrungen aus Leipzig und der Heimvolkshochschule Sachsenburg – leitete selbst von 1947-1954 die Heimvolkshochschule Görde²⁸², Paul Steinmetz als ehemaliger Mitarbeiter von Weitsch die „Jägerei Hustedt“. Beide mussten jedoch die Erfahrung machen, dass sich im Zuge des mehrfachen Generationenwechsels die Form einer Lebens-, Lern- und Erfahrungsgemeinschaft der 1920er Jahre nicht einfach in die 1950er Jahre übertragen ließ, z.B. Rituale wie das morgend- und abendliche Singen oder die Betonung von Werten wie „Gemeinschaft“ und „Besinnung“ – Hans Tietgens hat aus eigener Erfahrung beschrieben, wie sich damals „der entscheidende Klimawechsel vom singenden, klingenden zum reflektierenden kritischen Hustedt“ vollzog.²⁸³

Das von Fritz Borinski und Walter Dirks verfasste Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen „Zur Situation und Aufgabe der Erwachsenenbildung“ von 1960 lässt zum letzten Mal Grundzüge Weimarer Erwachsenenbildungstraditionen erkennen, die jedoch bereits durch erhebliche, von dem eine Generation jüngeren Hellmut Becker veranlasste Überarbeitungen modifiziert worden waren: eine gewisse sprachliche Überhöhung mit einem „moralischen Forderungscharakter“, die Beschränkung auf „intentional veranstaltete Erwachsenenbildung“ und das „Herausstellen der aktiven Minderheiten als Zielgruppe“²⁸⁴. Mit der Ende der 1950er Jahre einsetzenden „realistischen Wende“ wurde der

Erwachsenenbildung in der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft, Essen 1999, S.141-152.

279 Vgl. zur *Entwicklung der Erwachsenenbildung in der DDR*: H. Siebert, *Erwachsenenbildung in der DDR*, in: Olbrich, *Geschichte der Erwachsenenbildung*, a.a.O. (Anm. 6), S.271-303, hier S.273ff.

280 Zu *Jenssen und Tinz nach 1945*: Bauke/Hauthal, a.a.O. (Anm. 77), S.250f. (Zitate ebd.).

281 Vgl. D. Kuchta, „Geistiges Zentrum und Experimentierfeld“. Anmerkungen zur Geschichte der Heimvolkshochschule Jägerei Hustedt, in: P. Ciupke/F.-J. Jelich (Hg.), *Ein neuer Anfang. Politische Jugend- und*

282 Vgl. R. Haußmann, Fritz Borinskis Görde, in: Jelich/Haußmann, a.a.O. (Anm. 66), S.195-214; F.-J. Jelich, *Politische Erwachsenenbildung „im Kampf der Gegenwart“*. Zum Ansatz der „Mitbürgerlichkeit“ im Bildungskonzept Fritz Borinskis an der HVHS Görde 1947-1954, in: Ciupke/Jelich, *Ein neuer Anfang*, a.a.O. (Anm. 281), S.165-177.

283 H. Tietgens, *Bestand und Wandel. Rückblick auf Tradition und Entwicklung der Heimvolkshochschule Hustedt*, in: Ciupke/Jelich, *Ein neuer Anfang*, a.a.O. (Anm. 281), S.153-163, Zitat S.159.

284 H. Tietgens, *Anpassung und Widerstand – das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960 – neu gelesen* in: Jelich/Haußmann, a.a.O. (Anm. 66), S.145-155, Zitate S.148f.

Übergang zu einer eher pragmatischen, auf Berufsqualifizierung und Zertifizierung hin ausgerichteten Erwachsenenbildung vorbereitet. Ansätze dazu hatte es schon seit Mitte der 1920er, verstärkt seit den 1930er Jahren gegeben.

6. Rezeption und Aktualität

Bis in die 1960er und sogar 70er Jahre war das Bild Weimarer Erwachsenenbildung von Werner Pichts höchst einseitiger, aus der Perspektive eines Beteiligten verfassten Darstellung „Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland“ bestimmt.²⁸⁵ Sie gipfelt in der, die Machtübernahme der Nazis legitimierenden Behauptung, die deutsche Erwachsenenbildung habe sich 1933 „nicht der Erkenntnis verschließen“ können, „dass in einer Zeit fortschreitender Zersetzung volkhaften Daseins Volkwerdung mit dem Einsatz anderer Mittel anzustreben sei, als sie einer Bildungsbe-
wegung zu Gebote standen“²⁸⁶. „Leistungen von Männern wie Buchwald, Weitsch und Reichwein“, der „Leipziger Richtung“ und ihrer Repräsentanten sowie der Heimvolkshochschulen, also von zentralen Protagonisten und Bereichen reformpädagogischer Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit, wurden gar nicht oder nur unzureichend gewürdigt.²⁸⁷

Erste Ansätze zu einer wissenschaftlichen Ansprüchen genügenden Bearbeitung verdanken wir Jürgen Henningsen mit seiner kommentierten Dokumentation „Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit“ (1960) und seinen historisch-kritischen Studien „Zur Theorie der Volksbildung“ (1959).²⁸⁸ Wiederum zehn Jahre später legte Hans Tietgens eine zum ersten Mal unterschiedliche Richtungen berücksichtigende Dokumentation zur Weimarer Erwachsenenbildung vor, deren Titel „Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung“ zugleich ihren kritischen Charakter andeutet.²⁸⁹

Tietgens hat es sich in den folgenden drei Jahrzehnten als Autor und Herausgeber zur Aufgabe gemacht, das von Picht entworfene Bild einer ausschließlich durch die „Neue Richtung“ bestimmten Weimarer Erwachsenenbildung zu korrigieren, deren anti-aufklärerische und anti-demokratische Potentiale aufzuzeigen, zuletzt in seiner bilanzierenden Analyse „Ideen und Wirklichkeiten der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. Ein anderer Blick“ (2001).²⁹⁰

Von Borinski als Ordinarius für Erwachsenenbildung in Berlin angeregt, entstanden erste gründliche Studien zu bis dahin vergessenen Bereichen Weimarer Erwachsenenbildung, zur „Leipziger Richtung“ (Meyer 1969)²⁹¹ und zu Dreißigacker (Olbrich 1972).²⁹² Ihnen an die Seite zu stellen ist die von Ulrich Herrmann angeregte, durch Umfang und Gründlichkeit überragende Arbeit von Bettina Irina Reimers zur „Thüringer Richtung“ (2003)²⁹³, die ergänzt wird durch die schon länger vorliegenden Autobiographien Flitners²⁹⁴ und Buchwalds²⁹⁵ sowie Schriften zur Erwachsenenbildung Flitners.²⁹⁶ Der vor wenigen Jahren erschienene Sammelband von Knoll u.a.²⁹⁷ stellt die Monographie von Meyer in einen größeren Kontext.

Einen neuen, anschauungsgesättigten und mit aktuellen Fragestellungen verbundenen Blick auf die Reformpädagogik in der Weimarer Erwachsenenbildung haben seit Mitte der 1990er Jahre die von Paul Ciupke und Franz-Josef Jelich initiierten, aus „Reisendenseminaren“ und Tagungen an historischen Orten entstandenen Publikationen zu ganz unterschiedlichen Erwachsenenbildungsprojekten der Weimarer Zeit sowie deren Nachwirkungen und Rezeption vermittelt, u.a. zu bislang völlig ausgeklammerten Themen wie „Frauenbildung“, „völkische Erwachsenenbildung“ und „Neuanfang nach 1945“²⁹⁸. In diesem Rahmen ist auch der Diskurs über die Aktualität Weimarer Erwachsenenbildungsprojekte begonnen worden,

285 Werner Pichts 1936 erstmals erschienene Darstellung war 1950 ohne wesentliche Überarbeitungen wieder aufgelegt worden; Picht, *Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland*, a.a.O. (Anm. 243).

286 Picht, *Das Schicksal*, 1950², a.a.O. (Anm. 243), S.219.

287 F. Borinski, *Kritische Anmerkungen zu Werner Picht*, in: *Volkshochschule im Westen* 3(1951/52), S.7-9, Zitat S.7.

288 Vgl. Anm. 11.

289 Vgl. Anm. 94.

290 Vgl. Anm. 5.

291 Vgl. Anm. 59.

292 Vgl. Anm. 221.

293 Vgl. Anm. 26.

294 Vgl. Anm. 26.

295 Vgl. Anm. 26.

296 Vgl. Anm. 19.

297 Vgl. Anm. 59.

298 Vgl. *Auswahlbibliographie*.

etwa durch Hans Tietgens, der eine erste Umformulierung von Zielperspektiven der Heimvolkshochschulen für unsere Zeit versucht hat und dabei zu erstaunlichen Aktualisierungen gekommen ist. Tenor derartiger Rückbesinnungen ist, dass ein unkritisches Anknüpfen an Weimarer Erfahrungen nicht möglich erscheint, dass sie aber durchaus wichtige Anstöße für die heutige Zeit zu geben in der Lage sind. Eine Rückfrage könnte z.B. lauten, ob eine nur pragmatisch, auf Effizienz und Funktionsfähigkeit des Menschen ausgerichtete Bildungsarbeit ausreicht, um die aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen zu meistern, oder ob nicht Bildung immer auch ein utopisches Moment im Sinne des Blochschen „Noch nicht“ einschließen müsste, wie es für die Weimarer Erwachsenenbildung typisch gewesen ist.

7. Auswahlbibliographie

a. Archive

Archiv der deutschen Jugendbewegung Burg Ludwigstein (u.a. Nachlass von Fritz Klatt).

Archiv des Wolfgang Schulenberg-Instituts für Bildungsforschung und Erwachsenenbildung, Oldenburg (u.a. Nachlässe Fritz Borinski, Paul Steinmetz, Heiner Lotze; historischer Zeitschriftenbestand).

Archiv zur Geschichte der Erwachsenenbildung im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Bonn (u.a. Nachlass von Franz Mockrauer und Fritz Laack).

Hauptstaatsarchiv Stuttgart (Akten des Hohenrodter Bundes, Nachlass von Theodor Bäuerle).
Stadtarchiv Leipzig (Akten zur Leipziger Richtung).

Thüringisches Hauptstaatsarchiv Weimar (vgl. die Bestandsübersicht zur Erwachsenenbildung b. Reimers, a.a.O., Anm. 26, S. 709-721).

b. Bibliographien

Karbe, W./Richter, E. (Hg.), Bibliographie zur Erwachsenenbildung im deutschen Sprachgebiet, Braunschweig 1962.

Reuter, R. (Hg.), Erwachsenenbildung. Bücher und Zeitschriftenaufsätze. Eine Auswahlbibliographie mit besonderer Berücksichtigung

der Jahre 1918-1933, Köln 1958.

Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (Hg.), Bibliographie zur Erwachsenenbildung im deutschen Sprachgebiet, Frankfurt/M. 1962ff., ab 1993 u.d.T. Bibliographie Erwachsenenbildung, hg. v. Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Bonn, Online: <http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp> (27.12.2012).

c. Quellen

Amlung, U. u.a., Adolf Reichwein und Fritz Klatt. Ein Studien- und Quellenband zu Erwachsenenbildung und Reformpädagogik in der Weimarer Republik, Weinheim/München 2008.

Blätter der Volkshochschule Thüringen (1919-1933), hg. u. eingel. v. M. Friedenthal-Haase/E. Meilhammer, 2 Bde., Reprint Hildesheim u.a. 1999.

Erdberg, R., Fünfzig Jahre Freies Volksbildungswesen. Ein Beitrag zur Geschichte der Volksbildungsbewegung, Berlin 1924.

Flitner, W., Erwachsenenbildung. Gesammelte Schriften, Bd.1, Paderborn 1982.

Flitner, W., Erinnerungen 1889-1945. Gesammelte Schriften, Bd. 11, Paderborn 1986.

Geiger, Th., Erwachsenenbildung aus Distanz und Verpflichtung, hg. v. J. Weinberg, Bad Heilbrunn/Obb. 1984.

Heller, H. u.a., Freie Volksbildungsarbeit. Grundsätzliches und Praktisches vom Volksbildungsamte der Stadt Leipzig, Leipzig 1924.

Henningsen, J., Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit. Dokumente und Texte, Stuttgart 1960.

Hermberg, P./Seiferth, W. (Hg.), Arbeiterbildung und Volkshochschule in der Industriestadt. Erfahrungen aus der Volksbildungsarbeit der Stadt Leipzig, Breslau 1932.

Hofmann, W., Buch und Volk. Gesammelte Aufsätze und Reden zur Buchpolitik und Volksbüchereifrage, hg. v. R. Reuter, Köln 1951.

Keim, H./Urbach, D. (Hg.), Volksbildung in Deutschland 1933-1945. Einführung und Dokumente, Braunschweig 1976.

- Klatt, F., Freizeitgestaltung. Grundsätze und Erfahrungen zur Erziehung des berufsgebundenen Menschen, Stuttgart 1929.
- Olbrich, J. (Hg.), Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit. Konzeption und Praxis, Braunschweig 1977.
- Picht, W., Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland (zuerst Berlin 1936), Braunschweig 1950².
- Picht, W./Rosenstock, E., Im Kampf um die Erwachsenenbildung 1912-1926, Leipzig 1926.
- Reichwein, A., Pädagogische Schriften. Kommentierte Werkausgabe in 5 Bden., Bd. 2: Schriften zur Erwachsenen- und Arbeiterbildung. 1925-1929, hg. v. U. Amlung, Bad Heilbrunn 2011.
- Scheibe, W., Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Eine einführende Darstellung, Weinheim/Basel 1969; mit Nachwort H.-E. Tenorth 1994¹⁰, davon Taschenbuchausgabe 2010³ (mit neuem Nachwort).
- Tanzmann, B., Denkschrift zur Begründung einer deutschen Volkshochschule, Hellerau-Dresden 1917.
- Tietgens, H. (Hg.), Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung. Dokumente zur Erwachsenenbildung der Weimarer Republik, Göttingen 1969.
- Weitsch, E., Zur Sozialisierung des Geistes. Grundlagen und Richtlinien für die deutsche Volkshochschule, Jena 1919.
- Weitsch, E., Ceterum Censeo. Zwanzig Fragen zur Volkshochschulpolitik, Frankfurt/M. 1928.
- Wollenberg, J. (Hg.), „Völkerversöhnung“ oder „Volksversöhnung“? Volksbildung und politische Bildung in Thüringen 1918-1933. Eine kommentierte Dokumentation, Erfurt o.J. [1998].

d. Überblicke und Hilfsmittel

- Langewiesche, D., Erwachsenenbildung, in: D. Langewiesche/H.-E. Tenorth (Hg.), Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 5: 1918-1945, München 1989, S.337-370.

- Olbrich, J., Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland, Opladen 2001.
- Pöggeler, F. (Hg.), Geschichte der Erwachsenenbildung. Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 4, Stuttgart u.a. 1975.
- Wirth, I. (Hg.), Handwörterbuch der Erwachsenenbildung, Paderborn 1978.
- Wolgast, G., Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung, Neuwied u.a. 1996.
- Wolgast, G./Knoll, J. H. (Hg.), Biographisches Handwörterbuch der Erwachsenenbildung, Stuttgart/Bonn 1986.

e. Sekundärliteratur

- Archiv der deutschen Jugendbewegung (Hg.), Jugendbewegung und Erwachsenenbildung (Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung, NF 8/2011), Schwalbach/Ts. 2012.
- Brenner, M., Jüdische Kultur in der Weimarer Republik, München 2000.
- Ciupke, P./Jelich, F.-J. (Hg.), Soziale Bewegung, Gemeinschaftsbildung und pädagogische Institutionalisierung. Erwachsenenbildungsprojekte in der Weimarer Republik, Essen 1996.
- Ciupke, P./Jelich, F.-J. (Hg.), Experimentiersozietas Dreißigacker. Historische Konturen und gegenwärtige Rezeption eines Erwachsenenbildungsprojektes der Weimarer Zeit, Essen 1997.
- Ciupke, P./Jelich, F.-J. (Hg.), Ein neuer Anfang. Politische Jugend- und Erwachsenenbildung in der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft, Essen 1999.
- Ciupke, P./Derichs-Kunstmann, K. (Hg.), Zwischen Emanzipation und „besonderer Kulturaufgabe der Frau“. Frauenbildung in der Geschichte der Erwachsenenbildung, Essen 2001.
- Ciupke, P. u.a. (Hg.), „Die Erziehung zum deutschen Menschen“. Völkische und nationalkonservative Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik, Essen 2007.
- Eggemann, M., Die Frau in der Volksbildung 1919-1933. Wege zur Emanzipation, Frankfurt/M. 1997.

- Faulstich, P./Zeuner, Ch., Erwachsenenbildung und soziales Engagement – Historisch-biographische Zugänge, Bielefeld 2001.
- Geschichte und Erwachsenenbildung. Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung H.31/1993.
- Geschichte der Erwachsenenbildung. Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung H.4/2010.
- Günther, U., Zur Lokalgeschichte der Volkshochschulen. Eine themenorientierte Dokumentation, Bonn 1988.
- Henningsen, J., Zur Theorie der Volksbildung. Historisch-kritische Studien zur Weimarer Zeit, Berlin/Köln 1959.
- Jelich, F.-J./Haußmann, R. (Hg.), Fritz Boring. Zwischen Pädagogik und Politik – ein historisch-kritischer Rückblick, Essen 2000.
- Jung, K., Eugen Rosenstocks Beitrag zur deutschen Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit, Frankfurt/M. 1970.
- Keim, W., Erziehung unter der Nazi-Diktatur, Bd. 1: Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung, Bd. 2: Kriegsvorbereitung, Krieg und Holocaust, Darmstadt 1995/97.
- Knoll, J. u.a. (Hg.), Gestalt und Ziel. Beiträge zur Geschichte der Leipziger Erwachsenenbildung, Leipzig 2007.
- Mattmüller, H., Der Begriff der geistigen Krise in der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1975.
- Meyer, K., Arbeiterbildung in der Volkshochschule. Die „Leipziger Richtung“. Ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Volksbildung in den Jahren 1922-1933, Stuttgart 1969.
- Nuissl, E./Tietgens, H. (Hg.), Mit demokratischem Auftrag. Deutsche Erwachsenenbildung seit der Kaiserzeit, Bad Heilbrunn 1995.
- Olbrich, J., Konzeption und Methodik der Erwachsenenbildung bei Eduard Weitsch, Stuttgart 1972.
- Oppermann, D./Röhrig, P. (Hg.), 75 Jahre Volkshochschule. Vom schwierigen Weg zur Humanität, Demokratie und sozialen Verantwortung, Bad Heilbrunn 1995.
- Reimers, B. I., Die Neue Richtung der Erwachsenenbildung in Thüringen 1919-1933, Essen 2003.
- Schepp, H.-H. u.a., Zum Demokratieverständnis der „Neuen Richtung“, Bonn 1988.
- Seitter, W., Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung, Bielefeld 2000.
- Steinmetz, P., Die deutsche Volkshochschulbewegung, Karlsruhe 1929.
- Tietgens, H. (Hg.), Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn 1985.
- Tietgens, H., Ideen und Wirklichkeiten der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. Ein anderer Blick, Essen 2001.
- Vogel, N./Scheile, H. (Hg.), Lernort Heimvolkshochschule, Paderborn u.a. 1983.

Gefängnispädagogik

Bettina Irina Reimers

1. Gefängniswesen und Reformpädagogik – Zur Einführung
2. Diskussion der Strafrechtsreform
3. Strafrechtsreform im Erwachsenenvollzug
4. Erste Versuche eines reformpädagogisch geprägten Jugendstrafvollzugs
5. Gefängnisbüchereien
6. Abbruch – Gefängnispädagogik nach 1933
7. Rezeption und Aktualität
8. Auswahlbibliographie

1. Gefängniswesen und Reformpädagogik – zur Einführung

Bislang weitgehend unbekannt ist, dass auch das Gefängniswesen bzw. die Gefängnisfürsorge als ein Teilbereich der vielfältigen reformpädagogischen Bestrebungen in der Weimarer Republik angesehen werden kann. Der Strafvollzug verdiente dabei innerhalb der pädagogischen Reformbewegung durchaus besondere Aufmerksamkeit, denn hier fand Erziehung unter ungünstigen äußeren Verhältnissen statt und war zudem wegen mangelnder gesellschaftlicher Akzeptanz des Resozialisierungsgedankens der permanenten öffentlichen Kritik ausgesetzt. Die Erziehung von Straffälligen im ausgehenden Kaiserreich und in der Weimarer Republik war keine rein intellektuelle. Intendiert war vielmehr eine allseitige Erziehung Erwachsener, also ein Teilbereich pädagogischer Einwirkung, in dem – im Gegensatz zur außerschulischen und schulischen Erziehung und Bildung von Kindern – noch keine hinlänglichen Erfahrungen vorlagen, geschweige denn Erfolge zu verzeichnen waren. Dies wiederum rief ebenfalls die Skeptiker auf den Plan. So gesehen war der Strafvollzug pädagogisches Neuland, das einige wenige beschritten. Dabei entwickelten diese ihre eigenen pädagogischen Maßnahmen und Methoden bzw. adaptierten bereits bewährte Modelle aus der Bildungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen. Demzufolge lässt sich die These aufstellen, dass die zeitgenössische pädagogische Sicht auf den Strafvollzug eine dezidiert reformpädagogische

war. Hervorzuheben sind dabei wenigstens drei Bereiche mit deutlich erkennbaren reformpädagogischen Einflüssen: die allgemeine Strafrechtsreform, die Praxis des Erwachsenen- und Jugendstrafvollzugs in ausgewählten Ländern des Deutschen Reiches und die Bemühungen um die Bildung und Ausbildung der Gefangenen, die das Ziel der Wiedereingliederung in die Gesellschaft verfolgten. Initiatoren der Reformierung des Strafvollzugs waren neben einzelnen Juristen und Leitern der Strafanstalten vor allem Vertreter der Freien Volksbildung – also der Erwachsenenbildung und der sozialen Fürsorge.

Dabei entwickelte sich die Einrichtung zur Verwahrung rechtskräftig verurteilter Straffälliger vom Zuchthaus als einer reinen Haftanstalt mit Zwangsarbeit im Verlauf des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts hin zu einem humaneren Strafvollzug. Dieser ging von dem Gedanken der Besserung der Straffälligen aus und intendierte schließlich die Wiedereingliederung resozialisierungsfähiger und -williger Straftäter mit Hilfe pädagogischer Maßnahmen und Methoden. Die Strafe diente also nicht mehr allein dem Schutz der Gesellschaft und ihrer Rechtsordnung durch Freiheitsentzug. Vielmehr sollte die Strafe – und hier vornehmlich die Betreuung und die pädagogischen Maßnahmen während der Haftzeit – der Rückführung der mit dem Gesetz in Konflikt geratenen Rechtsbrecher zu einem gesetzmäßigen Leben dienen.

Vorgestellt werden im folgenden Beitrag neben den zeitgenössischen Diskussionen der Straf-

rechtsreform auch deren Befürworter und Hauptvertreter sowie die ersten Ansätze bzw. die ersten Modellversuche zur praktischen Umsetzung eines pädagogischen Strafvollzugs in ausgewählten Haftanstalten des Erwachsenen- und Jugendstrafvollzugs in den Ländern Thüringen, Sachsen und Hamburg. Schlaglichtartig beleuchtet wird zudem die Bedeutung der Büchereiarbeit als Teilbereich der pädagogischen Maßnahmen im Rahmen des resozialisierenden Strafvollzugs.

2. Diskussion der Strafrechtsreform

Angebahnt wurde die Reform der Strafrechtspflege in Deutschland im 19. Jahrhundert durch das Erstarken der Humanwissenschaften und der daraus resultierenden verstärkten Diskussion der unterschiedlichen Formen von Strafe, die bisher ausschließlich als Vergeltung von Schuld durch Druck und Repression gesehen wurde. Der restriktiven Form des Umgangs mit Straffälligen wurde nun der Gedanke einer Besserung durch Erziehung entgegengesetzt, die der Vermeidung neuer Straftaten dienen sollte.¹ Vorstellungen einer Erziehung mit präventivem Charakter wurden zunächst nur in einigen wenigen Jugendstrafanstalten und Korrektionshäusern umgesetzt. In diesen sollte künftig nicht nur eine Strafe verbüßt, eine Schuld abgetragen und durch Arbeit und geregelte Lebensführung Disziplin vermittelt werden, vielmehr durch eine „wertgemäße Lebensgestaltung“ insbesondere auch Einfluss auf den Charakter genommen werden. Maßgeblich waren hier die Ansätze der evangelischen Theologen *Theodor Fliedner* (1800-1864), der 1826 in Düsseldorf die „Rheinisch-Westfälische Gefängnisgesellschaft“ als ersten Gefängnisverein in Deutschland² gründete, und

Johann Hinrich Wichern (1808-1881), der als Begründer der Inneren Mission vorrangig eine Erziehung in der Gemeinschaft in Verbindung mit einer Gemeinschaftshaft betonte.³ Im Bereich des Erwachsenenvollzugs galten im Kaiserreich die Erziehung der Strafgefangenen zu Sittlichkeit und ihre bürgerliche Besserung durch harte körperliche Arbeit, Disziplin und Freiheitsentzug als oberstes Gebot.⁴

Wichtige – und eben auch reformpädagogische – Impulse erhielt das Gefängniswesen zu Beginn der 1920er Jahre. Maßgeblich hierfür war die Entwicklung des gesamten Sozialwesens, d.h. der Anthropologie, Psychologie, Pädagogik, Sozialwissenschaft und der Erwachsenenbildung. Auch die Entwicklung des Strafvollzugs in den Nachbarländern bereitete den Weg zu einer Erneuerung des Gefängniswesens, das erstmals das Individuum, d.h. den Straffälligen, in den Blick nahm: Es wurde nun davon ausgegangen, dass ein Verurteilter nicht der polizeilich-verwaltungstechnischen Isolierung und Bewachung bedarf, sondern als Mensch vielmehr der Erziehung und Eingliederung in

ling (Hg.), *Straffälligenhilfe. Aktuelle und historische Aspekte der Strafvollzugsreform durch Staat und engagierte Bürger*, Wuppertal 1977, S.47-66; ders., *Die Rheinisch-Westfälische Gefängnisgesellschaft als Schrittmacher der Strafvollzugsreform im 19. Jahrhundert – Motive, Intentionen, Fakten*, in: ders. (Hg.), *Erziehung und Bildung im Freiheitsentzug. Gesammelte Aufsätze zur Straffälligenpädagogik*, Frankfurt/M. 1980, S.1-20; ders., *175 Jahre Rheinisch-Westfälische Gefängnisgesellschaft – Entstehungskontext und Entwicklungslinien*, in: *Zs. f. Strafvollzug und Straffälligenhilfe* 50(2001), S.348-355.

1 Zur zeitgenössischen Debatte vgl. u.a. H. Appellius, *Die bedingte Verurteilung und die anderen Ersatzmittel für kurzzeitige Freiheitsstrafen. Eine Kritik der neuesten Reformbestrebungen auf dem Gebiet des Strafrechtes*, Kassel 1891; P. F. Aschrott, *Zur Reform des deutschen Strafen- und Gefängniswesens*, Berlin/Leipzig 1887. Zum Gefängniswesen in Deutschland vgl. grundlegend K. Krohne, *Lehrbuch der Gefängniskunde*, Stuttgart 1889.

2 Vgl. G. Deimling, *Die Rheinisch-Westfälische Gefängnisgesellschaft als Schrittmacher der Strafvollzugsreform im 19. Jahrhundert*, in: ders./J. M. Häuß-

3 Eine bemerkenswerte Arbeit zur Geschichte der Straffälligenfürsorge, in der auch zahlreiche Quellen ausgewertet wurden, legte Desirée Schauz vor: *Strafen als moralische Besserung. Eine Geschichte der Straffälligenfürsorge 1777-1933*, München 2008.

4 Vgl. bspw. die Jahresberichte der Rheinisch-Westfälischen Gefängnisgesellschaft Düsseldorf von 1826-1936, die Berichte über die Versammlungen des Nordwestdeutschen Vereins für Gefängniswesen, die Beiträge in der Zeitschrift für die gesamte Strafrechtswissenschaft, in den Blättern für Gefängniskunde, in der Monatsschrift für Kinderpsychologie und Strafreform sowie die Mitteilungen der deutschen Landesgruppe der Internationalen Kriminalistischen Vereinigung.

die Gesellschaft. Die Reformbestrebungen im Strafvollzug fanden ihren Niederschlag in den Diskussionen um den allgemeinen Strafvollzug ebenso wie in der Auseinandersetzung mit der Reform des Jugendstrafvollzugs.

Bereits auf dem 5. Jugendgerichtstag von 1920 in Jena stellten der Sozialpolitiker *Christian Jasper Klumker* (1868-1942) und der Jesuit und Sozialpädagoge *Konstantin Noppel* (1883-1945) die Forderung auf, Straftäter unter 18 Jahren nicht zu bestrafen, sondern stattdessen zu betreuen und zu erziehen.⁵ Der Gedanke der Resozialisierungsfähigkeit der jugendlichen Straftäter wurde im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz vom 9. Juli 1922 und im Jugendgerichtsgesetz vom 16. Februar 1923 schließlich verankert. Damit waren die „Wende der Fürsorgeerziehung“ und der „Anfang der Gefängnispädagogik“⁶ eingeleitet, wie der Privatdozent für Sozialpsychologie und Sozialpädagogik an der Universität Hamburg, *Curt Werner Bondy* (1894-1972), enthusiastisch bemerkte.⁷ Darüber

hinaus regelten die Reichsgrundsätze für den Vollzug von Freiheitsstrafen vom 7. Juni 1923 erstmals, dass Jugendrichter die Möglichkeit der „bedingten und unbestimmten Verurteilung“ hatten, d.h. der Vollzug der Strafe konnte für eine Schutzaufsicht oder Bewährungsfrist bedingt ausgesetzt oder der Jugendliche konnte vor Verbüßung der Strafe vorläufig aus der Haft entlassen werden.⁸

Reformerische Ansätze wurden Anfang der 1920er Jahre auch im allgemeinen Strafvollzug intensiv diskutiert.⁹ Auf der 18. Versammlung der kriminalistischen Vereinigung vom 7. bis 10. Juli 1922 in Göttingen stand als erster Verhandlungspunkt der „progressive Strafvollzug“ auf der Tagesordnung. In der Schlussresolution wurde folgende Formulierung festgehalten: „im künftigen Reichsstrafvollzugsgesetz empfiehlt sich als System für längere Freiheitsstrafen der progressive Strafvollzug“. Dieses Plädoyer für ein fortschrittlicheres Strafvollzugssystem nahmen die Teilnehmer fast einstimmig an und empfahlen dessen Einführung. Schließlich wurden die Reformgedanken in den Grundsätzen für den Vollzug von Freiheitsstrafen vom 7. Juli 1923 verankert. Unter Strafvollzug verstand man nun „die Durchführung der vom Gericht angeordneten Strafe oder Maßnahme in der Form ..., daß eine Behandlung im zwischen-

5 Der Jugendgerichtstag 1920 knüpfte an die 1917 begonnene Diskussion über die Änderung des Jugendgerichtsgesetzes an. Vgl. Fr. Zillesen, Kriegstagung der Deutschen Jugendgerichtshilfen 1917, Berlin 1918. Auch die nachfolgenden Verhandlungen liegen gedruckt vor: Die Verhandlungen des 5. Deutschen Jugendgerichtstages in Jena 1920, Berlin 1922; Verhandlungen des 6. Deutschen Jugendgerichtstages Heidelberg 1924, Berlin 1925; Verhandlungen des 7. Deutschen Jugendgerichtstages Stuttgart 1927, Berlin 1928. Zur zeitgenössischen Diskussion vgl. den Überblicksbeitrag von Max Grünhut, Der gegenwärtige Stand der Jugendgerichtsbewegung, in: Die Erziehung 3(1928), S.124-128.

6 Vgl. C. Bondy, Pädagogische Probleme im Jugendstrafvollzug (Hamburgische Schriften zur Gesamten Strafrechtswissenschaft, hg. v. M. Liepmann, Heft 8), Mannheim u.a. 1925, Vorwort.

7 Vgl. zur Geschichte des Jugendstrafvollzugs grundlegend Ch. Dörner, Erziehung durch Strafe. Die Geschichte des Jugendstrafvollzugs 1871-1945, Weinheim/München 1991; H. Cornel, Geschichte des Jugendstrafvollzugs. Ein Plädoyer für seine Abschaffung, Weinheim/Basel 1984; D. Peukert, Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge 1878 bis 1932, Köln 1986; M. Voß, Jugend ohne Recht. Die Entwicklung des Jugendstrafrechts, Frankfurt/M. 1986; M. Meyer-Höfer, Der Jugendarrest. Entstehung und Weiterentwicklung einer Sanktion, Baden-Baden 1998. Zur Jugendgesetzgebung vgl. Ch. Hasenclever, Jugend-

hilfe und Jugendgesetzgebung seit 1900, Göttingen 1978.

8 M. Grünhut, Der Erziehungsgedanke im Strafrecht, in: Volkshochschulblätter 6(1924/25)9, S.106-108, hier S.107. Zum Reichsjugendwohlfahrtsgesetz vgl. Hasenclever, a.a.O. (Anm. 7), S.48-27; zum Jugendgerichtsgesetz 1923 ebd., S.88-91.

9 Zum Stand des Gefängniswesens vgl. E. Bumke (Hg.), Deutsches Gefängniswesen. Ein Handbuch, Berlin 1928. Zum Gedanken des resozialisierenden Vollzugs und der Bedeutung der Bildungsarbeit vgl. bei Bumke die Beiträge von F. Brucks, Die innere Organisation der Gefangenenanstalten in Deutschland, S.98-123; Starke, Die Behandlung der Gefangenen, S.147-177; L. Frede, Geistige und seelische Hebung der Gefangenen, S.294-309; R. Deegen, Der Strafvollzug in Stufen, S.310-333; Ch. Koch, Der soziale Gedanke im Strafvollzug, S.363-383; H. Seyfarth, Fürsorge für Gefangene, S.434-454. Eine systematische Auswertung der einschlägigen Lehrerzeitungen, der pädagogischen Fachzeitschriften sowie der Zeitschriften für die Strafrechtswissenschaft steht noch aus.

menschlichen Bezug¹⁰ stattfand. Angemahnt wurden ausdrücklich die Wahrung der Persönlichkeitsrechte des Gefangenen sowie die Unterstützung der Gefangenen bei der Entfaltung ihrer eigenen Kräfte und des eigenen Könnens. Durch gezielte Einwirkung sollte nun versucht werden, den Willen des Gefangenen in richtige Bahnen zu lenken, ihn zu bessern und seine Wiedereingliederung in die Gesellschaft zu unterstützen. Bei aller Euphorie über die Reformideen bleibt anzumerken, dass es sich bei den verabschiedeten Grundsätzen vom 7. Juli 1923 lediglich um eine Vereinbarung der Landesregierungen handelte, die keine zwingende Wirkung hatte, so dass die praktische Ausgestaltung des Strafvollzugs in den Ländern höchst unterschiedlich ausfiel.¹¹ Erst am 13. Januar 1927 wurde schließlich eine Novelle des Strafvollzugsgesetzes vorgelegt, die den Resozialisierungsgedanken berücksichtigte. Dieser Gesetzentwurf wurde in leicht veränderter Form am 9. September 1927 in den Reichstag eingebracht.

Dessen ungeachtet war der Reichsratsgrundsatz über den Strafvollzug von 1923 für *Moritz Liepmann* (1869-1928) als maßgeblichem Vertreter einer soziologisch geprägten Strafrechtslehre und Professor für Strafrechtswissenschaften an der Universität Hamburg „eine große Neuerung zur Vergeistigung und Beseelung des Strafvollzuges und eine mutige Loslösung von dem Ungeist der Vergeltung und ein klares Bekenntnis zur Erziehungsaufgabe der Strafe“.¹² Erstmals wurde der Erziehungs- und Bil-

dungsauftrag der Strafanstalten festgeschrieben, zudem sollten die Erziehungsmaßnahmen auf den Strafgefangenen als Individuum ausgerichtet und die Arbeit erzieherisch sein und somit über den Zweck einer reinen „Beschäftigung während der Strafzeit und die Erzielung eines Arbeitsproduktes“ hinausgehen. *Otto Krebs* (1883-?), der langjährige Leiter der Strafvollzugsanstalt Untermabfeld, formulierte:

„Unter Erziehung des Rechtsbrechers im Strafvollzug kann nicht seine Erziehung zum guten Gefangenen, sondern zum Staatsbürger verstanden werden. Der Gefangene soll während der Verbüßung seiner Strafe in den Stand gesetzt werden, sein Leben nach der Entlassung aus eigener Kraft zu führen, ohne mit den Strafgesetzen in Konflikt zu geraten; es soll der Rückfall verhütet werden. Das kann aber nur dadurch erreicht werden, daß der Gefangene in der Strafanstalt lebensfähiger gemacht wird. Dazu gehört neben der Einwirkung auf seinen Verstand und auf sein Gemüt auch in erster Linie seine Unterrichtung und Ausbildung in einem Beruf, oder bei berufskundigen Gefangenen die Fortbildung in einem solchen.“¹³

In dieser Kernauffassung deckten sich die Anliegen der deutschen Strafrechtsreformer mit denen des englischen Prison System Enquiry Committee, das sich seit 1919 mit der Frage beschäftigt hatte, wie das Gefängnis nicht nur gute Gefangene, sondern vielmehr gute Bürger heranbilden könne.¹⁴ Deutliche Übereinstimmungen finden sich auch mit den in den Vereinigten Staaten von Amerika geführten Diskussionen um die Vorzüge des Erziehungsgefängnisses mit den Komponenten körperliche, geistige und gewerbliche Ausbildung. Diese wurden in den Strafanstalten von New York und Cincinnati erfolgreich praktiziert und mün-

10 Grundsätze für den Vollzug von Freiheitsstrafen vom 7. Juni 1923, in: Bumke, a.a.O. (Anm. 9), S.511-529.

11 Vor dem Hintergrund, dass keine einheitliche Regelung im Deutschen Reich gefunden wurde, bezeichnete Christian Müller den Strafvollzug in den Jahren der Weimarer Republik als „Experimentierfeld der Kriminalpolitik“, C. Müller, *Verbrechensbekämpfung im Anstaltsstaat. Psychiatrie, Kriminologie und Strafrechtsreform in Deutschland 1871-1933*, Göttingen 2004, S.228.

12 M. Liepmann, *Der Strafvollzug als Erziehungsaufgabe*, in: L. Frede/M. Grünhut, *Reform des Strafvollzugs. Kritische Beiträge zu dem amtlichen Entwurf eines Strafvollzugsgesetzes*, Berlin/Leipzig 1927, S.1-16, hier S.7. Vgl. auch M. Liepmann, *Die Reform des deutschen Strafrechts*, Hamburg 1921 sowie ders., *Die neuen „Grundsätze über den Vollzug von Freiheitsstrafen“ in Deutschland*, Berlin/Leipzig 1924.

13 O. Krebs, *Gefangenenarbeit*, in: Frede/Grünhut, a.a.O. (Anm. 12), S.185-202, hier S.192.

14 K. Struve, *Die strafrechtliche Behandlung der Jugend in England*, Berlin 1914; S. u. B. Webb, *English prisons under local government with preface by Bernhard Shaw*, n.p. 1922. Maßgeblich geprägt wurden die Reformen im englischen und amerikanischen Gefängniswesen durch die Quäker, die sich für die Abschaffung der Todes- und Prügelstrafen einsetzten und eine erste private Gefängnisfürsorge initiierten.

deten in der „Declaration of Principles“.¹⁵ Anregungen gab zudem die im spanischen Valencia unter Montesino aufkeimende Idee der Strafrechtsreform.¹⁶

Zur Sicherung der Verbindung von pädagogischer Praxis und strafrechtlicher Theorie konstituierte sich in den ersten Jahren der Weimarer Republik die „Arbeitsgemeinschaft für die Reform des Strafvollzuges“. Neben den führenden Mitarbeitern der Strafanstalten gehörten ihr auch namhafte Juristen, Rechtshistoriker und Strafrechtstheoretiker an wie *Gustav Radbruch* (1878-1949), *Rudolf Sieverts* (1903-1980), *Robert von Hippel* (1866-1951), *Wolfgang Mittermaier* (1867-1956), *Berthold Freudenthal* (1872-1929), *Moritz Liepmann*, *Eberhard Schmidt* (1891-1977) und *Max Grünhut* (1893-1964), der 1939 nach England emigrierte und fortan einen Lehrstuhl für Kriminologie in Oxford bekleidete. Die erste Tagung der Arbeitsgemeinschaft fand im September 1922 in Eisenach statt, weitere Treffen folgten im Januar 1924 ebenfalls in Eisenach sowie im September desselben Jahres in Frankfurt am Main.¹⁷ Der Teilnehmerkreis wurde um Personen aus den Reichs- und Landesministerien sowie um Vertreter einzelner Parteien erweitert, diskutiert wurden die Pläne zum neuen Strafgesetzbuch, Haftbedingungen, Fragen zur geänderten Dienstordnung sowie die Ausgestaltung der Gerichtshilfe für Erwachsene. 1925 wurde die Arbeitsgemeinschaft

in „Reichsverband für Gerichtshilfe, Gefangenen- und Erwachsenenfürsorge“ umbenannt, seit 1927 war der Verband offizieller Vertreter für die gesamte private Gefangenen- und Entlassenenfürsorge und gab als Kommunikationsorgan eine eigene Zeitschrift heraus.¹⁸

Bemerkenswert ist, dass in den 1920er Jahren die Gefängniskunde als Angebot in die Lehrprogramme der Juristischen Fakultäten integriert wurde und vermehrt Dissertationen zum progressiven Strafvollzug erschienen.¹⁹

3. Strafrechtsreform im Erwachsenenvollzug

Das reformfreudige Land Thüringen unternahm bereits 1922 erste Anstrengungen zur Einführung eines pädagogisch fundierten und bewährten Strafvollzugs.²⁰ Verankert wurde der Stu-

15 Zur amerikanischen Entwicklung vgl. O. Hintrager, *Amerikanisches Gefängnis- und Strafenwesen*, Tübingen 1900; F. H. Wines/W. D. Lane, *Punishment and Reformation*, New York 1919; Th. M. Osborne, *Society and Prisons*, New Haven/London 1918; ders., *Prison and Common Sense*, Philadelphia/London 1924. Zur Diskussion des Jugendstrafvollzuges besonders: J. M. Baernreither, *Jugendfürsorge und Strafrecht in den Vereinigten Staaten von Amerika*, Leipzig 1905; G. Stammer, *Strafvollzug und Jugendschutz in Amerika*, Berlin 1911. Auch Moritz Liepmann hatte sich intensiv mit den amerikanischen Entwicklungen beschäftigt, vgl. das unveröffentlichte Manuskript: *Gefängnisen selbstverwaltung in amerikanischen Gefängnissen*, Kriminalistisches Seminar Hamburg 1923.

16 Q. Saldaña, *Moderne Strafrechtsauffassungen in Spanien*, Berlin 1922.

17 Die Versammlungsberichte von Otto Zirker wurden abgedruckt in: *Monatsschrift für Kriminalpsychologie und Strafreform* 16(1924), S.86-94 und S.102-105.

18 Von 1926 bis 1928 firmierte die Zeitschrift unter dem Titel „Monatsblätter des Deutschen Reichsverbandes für Gerichtshilfe, Gefangenen- und Entlassenenfürsorge“, nach der Umbenennung des Dachverbandes erschien sie bis 1934 unter dem Titel „Monatsblätter des Deutschen Reichszusammenschlusses für Gerichtshilfe, Gefangenen- und Entlassenenfürsorge“. Vgl. weiterführend J. Muntau, *Strafvollzug und Gefangenenfürsorge im Wandel der Zeit*, Celle 1961; Schauz, a.a.O. (Anm. 3), S.345f.

19 So bspw. die Arbeiten von H. Busch, *Das Progressivsystem im Strafvollzug*, Diss. Köln 1923; A. Böseke, *Der Stufenstrafvollzug in Deutschland von den Reichsgrundsätzen bis zum Entwurf eines Strafvollzugsgesetzes*, Diss. Kiel 1929; H. Kömen, *Das System der progressiven Strafvollstreckung in Deutschland*, Diss. Tübingen 1924; H. Kajewitz, *Der Strafvollzug in Stufen nach dem amtlichen Entwurf eines Strafvollzugsgesetzes*, Diss. Erlangen 1928; H. Geißler, *Das Erziehungsproblem bei dem Vollzug der Freiheitsstrafe an Gefängnis- und Zucht hausgefangenen über 25 Jahren in dem Entwurf eines Strafvollzugsgesetzes mit besonderer Berücksichtigung der geltenden Vorschriften in Preußen*, Diss. Frankfurt/M. 1932. Zur Entwicklung an den juristischen Fakultäten vgl. J. Blühdorn, *Beiträge zur Entwicklung und Pflege der Gefängniswissenschaften an den deutschen Universitäten seit Anfang des 19. Jahrhunderts*, Münster 1964 und K. Naumann, *Gefängnis und Gesellschaft. Freiheitsentzug in Deutschland in Wissenschaft und Praxis*, Münster 2006.

20 Vgl. C. Bondy, *Betrachtungen zum Entwurf eines Strafvollzugsgesetzes*, in: *Die Erziehung* 3(1928), S.169-175.

fenstrafvollzug²¹ schließlich in der Thüringischen Dienst- und Vollzugs-Ordnung vom 24. Mai 1924. Ziel war nun nicht mehr die Abschreckung, Bestrafung und Brechung des „verbrecherischen Willens“ der Verurteilten, sondern ihre Erziehung zu sozial handelnden Menschen, verbunden mit ihrer freiwilligen Einordnung in den „sozialen Organismus“ und einer tätigen Mitverantwortung. Zudem institutionalisierte Thüringen – noch vor Hamburg und Sachsen – den Erziehungsbeamten im Strafvollzug, der einen Hochschulabschluss oder ein Lehrerexamen nachweisen musste, und sorgte dafür, dass die Umwandlung des Strafvollzugs nicht nur auf rein organisatorische Reformen beschränkt blieb. In den übrigen Gefängnissen in Deutschland behielt man das Konzept der Betreuung der Straftäter durch fest angestellte Anstaltslehrer und geistliche Seelsorger bei.²² Somit nahm Thüringen eine Vorreiterrolle ein. In Angriff genommen wurde das pädagogische Programm zunächst in der Landesstrafvollzugsanstalt Untermaßfeld bei Meiningen²³ und im Landesgefängnis Ichtershausen.²⁴ Bemerkenswert ist, dass in den thüringischen Frauengefängnissen Gräfontonna und Hohenleuben weder Erzieherinnen noch Fürsorgerinnen angestellt waren.²⁵

Ein erster Schritt zur Umsetzung des resozialisierenden Strafvollzugs in der Weimarer Republik bestand in der formalen Einführung des progressiven Bewährungsstufensystems in den Strafanstalten.²⁶ Stufe I war die sog. Eingangsstufe, in der alle Gefangenen zunächst zusammentrafen. Nach einer gewissen Bewährungszeit, in der die Einhaltung von Disziplin und Arbeitsfleiß der Häftlinge bewertet wurde, erfolgte der Aufstieg in die II. Stufe, in der bereits kleine Hafterleichterungen gewährt wurden. Nun wurde das Gemeinschaftsverhalten des Gefangenen geprüft, seine Bildungs- und Freizeitinteressen ermittelt und nach Möglichkeit gefördert. Stufe III, die eigentliche Bewährungsstufe, hatte die Wiedereingliederung der Strafgefangenen in das soziale System zum Ziel. Den Gefangenen wurde insbesondere in der Freizeit Selbstverwaltung und Eigenorganisation zugebilligt, um sie auf das künftige Leben in Freiheit vorzubereiten.²⁷ Sofern die Aussichten auf Resozialisierung positiv bewertet wurden, folgte die vorzeitige Entlassung mit Bewährungsfrist und Auflagen. Wenn eine Resozialisierung der Straffälligen als aussichtslos angesehen wurde, sollte die Inhaftierung nötigenfalls lebenslanglich bestehen bleiben.²⁸

21 Eine umfassende Bibliographie zur Geschichte und Einführung des Stufenstrafvollzugs findet sich bei B. Koch, *Das System des Stufenstrafvollzugs in Deutschland unter besonderer Berücksichtigung seiner Entwicklungsgeschichte*, Diss. Freiburg/Br. 1972.

22 In den Kreisen der Seelsorger wurde diese Entwicklung heftig diskutiert, denn der Einzug der Fürsorger in die Strafanstalten galt als ein deutliches Zeichen für die Säkularisierung der Gesellschaft und weckte die Befürchtung, dass kommunistische und sozialistische Ideen die bisherigen Vorstellungen von Schuld und Strafe ablösen könnten. Darüber hinaus fürchteten die Geistlichen um ihre berufliche Stellung und die Bedeutung der kirchlichen Seelsorge im Gefängnis. Vgl. weiterführend D. Klatt, *Seelsorge an evangelischen Gefangenen*, in: Bumke, a.a.O. (Anm. 9), S.256-269.

23 U. Sagaster, *Die thüringische Landesstrafanstalt Untermaßfeld in den Jahren 1923-1933*, Frankfurt/M. 1980.

24 Eine Untersuchung zum Landesgefängnis Ichtershausen fehlt bislang.

25 Das Thema Frauenstrafvollzug diskutiert Sandra Leukel am Beispiel Baden und Preußen: S. Leukel,

Strafanstalt und Geschlecht. Geschichte des Strafvollzugs im 19. Jahrhundert, Leipzig 2010.

26 Vgl. L. Frede, *Der Strafvollzug in Stufen in Thüringen*, in: *Zs. f. die gesamten Strafrechtswissenschaften* 48(1928), S.223-248.

27 C. M. Liepmann, *Die Selbstverwaltung der Gefangenen*, o.O. 1928; A. Krebs, *Über die Anfänge und erste Entwicklung der S. V. [Selbstverwaltung] in Untermaßfeld*, in: *Monatsschrift für Kriminalpsychologie und Strafrechtsreform* 19(1928), S.34-36.

28 Die Unterteilung der Inhaftierten in besserungsfähige und -willige Straffällige und unverbesserliche Kriminelle, sog. Berufsverbrecher, „geistig Minderwertige“ oder „psychopatische Persönlichkeiten“ führte zur Ausgrenzung eines Teils der Gefangenen. Das nicht resozialisierungsfähige, gesellschaftlich abweichende Verhalten wurde auf biologische Faktoren reduziert. Die Entstehung einer „medikalisierten Wissenschaft vom Verbrechen“ untersucht Müller, a.a.O. (Anm. 11).

Durch die Änderung der Strafvollzugsordnung hatten die Vollzugsbeamten fortan nicht mehr nur die Funktion des Überwachens, sondern – wie Herman Nohl es euphorisch formulierte – der „Strafvollzugsbeamte hat ein eigenes positives Ziel, das seine Identität ausmacht: den Wiederaufbau des Menschen. Aus diesem Ziel ist die Haltung des Strafvollzugsbeamten die des Erziehers.“²⁹ Zu dieser neuen Aufgabe musste das Aufsichtspersonal, das überwiegend aus den Reihen ehemaliger Militärs rekrutiert wurde, zunächst geschult werden.³⁰ Allerdings kann davon ausgegangen werden, dass zahlreiche Beamte und Aufseher den stark von den Ideen der Jugendbewegung³¹ und der Reformpädagogik beeinflussten modernen Konzepten einer präventiven Sicherheitsstrafe ablehnend gegenüberstanden und weiterhin dem Vergeltungsstrafrecht mit Disziplin und militärischer Ordnung als einzig geeignetes Erziehungsmittel verhaftet blieben. Eine Schwierigkeit bei der Umsetzung eines humanitären Strafvollzugs in der Weimarer Republik stellte sicherlich auch die ablehnende Haltung weiter Teile des Personals in Verwaltung und Justiz gegen demokratische Strukturen dar.

Die *Landesstrafanstalt Untermaßfeld* war im ehemaligen Wasserschloss der Grafen von Henneberg bei Meiningen untergebracht. 1813 als Straf- und Besserungsanstalt eingerichtet, nahm sie seit 1918 die in Thüringen zu Zucht-

hausstrafen verurteilten Männer auf.³² Die Belegkapazität belief sich auf 320 Plätze. Während eine geringe Zahl der Gefangenen den Tag im geschlossenen Strafvollzug verbrachte, arbeiteten die übrigen Häftlinge täglich zehn Stunden entweder in der ausgedehnten Landwirtschaft der Anstalt oder in den von Privatunternehmern betriebenen Werkstätten. Die übrigen Stunden des Tages wurden die Insassen in Einzelzellen eingeschlossen und waren, abgesehen von zwei Stunden, die für die Mahlzeiten und gemeinsame Bewegung vorgesehen waren, sich selbst überlassen.

Die Umsetzung eines pädagogischen Strafvollzugs in Untermaßfeld ging einher mit der Berufung von Otto Krebs zum Gefängnisdirektor. Krebs hatte seine Erfahrungen als Oberinspektor bei den Hamburgischen Strafanstalten in Fuhlsbüttel gesammelt und war Befürworter des resozialisierenden Strafvollzugs. Mit seiner Berufung übernahm Otto Krebs seit 1923 zudem als Regierungsrat die Position eines Referenten für die Angelegenheit des Strafvollzugs im Thüringischen Ministerium.³³ Ein erster Schritt zur Realisierung des pädagogischen Strafvollzugs war aber bereits im Oktober 1922 die Einrichtung einer Erzieherstelle, die mit *Robert Engelhardt* (Lebensdaten unbekannt) besetzt wurde.³⁴ Engelhardt kam aus der Jugendbewegung, verfügte über Erfahrungen in der Volksbildungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen, hatte im Krankenkassenerho-

29 H. Nohl, Der Sinn der Strafe. Vortrag gehalten auf der Jahresversammlung der Gefängnisgesellschaft der Provinz Sachsen und Anhalt in Halle, abgedruckt in: *Die Erziehung* 1(1926), S.27-38, hier S.34.

30 In der Thüringischen Dienst- und Vollzugsordnung vom 24.5.1924 (§§23 und 24) wurden der Direktor, der Fürsorger und der Anstaltsarzt aufgefordert, in jedem Winterhalbjahr Ausbildungslehrgänge für die Aufsichtsbeamten abzuhalten. Zum Problem der pädagogischen Befähigung der Beamten vgl. W. Herrmann, Die pädagogische Ausbildung von Strafvollzugsbeamten an Jugendgefängnissen, in: *Zs. f. Kinderforschung* 29(1924)1, S.30-35; A. Krebs, Der Erziehungsbeamte in der Strafanstalt, Frankfurt/M. 1928 und die Literaturzusammenstellung bei E. Hapke, Auslese und Ausbildung der Beamten für den Strafvollzug an Jugendlichen und Erwachsenen, in: *Zs. f. Kinderforschung* 39(1932)1, S.32-33.

31 Vgl. W. Kindt, Die deutsche Jugendbewegung 1920-1933. Die bündische Zeit, Düsseldorf/Köln 1974, S.1477-1478.

32 Vgl. Sagaster, a.a.O. (Anm. 23).

33 Als Krebs im August 1928 aus dem Amt schied, übernahm er die Leitung der Erziehungsanstalt Lindenhorf in Berlin-Lichtenberg.

34 Die folgenden Ausführungen zur Praxis stützen sich auf die Tätigkeitsberichte von Robert Engelhardt während seiner Zeit als Fürsorger in Untermaßfeld (Oktober 1922 bis Mai 1923), Akten des Thür. Justizministeriums zum Zuchthaus Untermaßfeld im Thür. Staatsarchiv Meiningen und Akten aus dem Bestand VHS Thüringen im Thür. Staatsarchiv Weimar. Die 1980 erschienene Arbeit von Sagaster, die den Beginn der pädagogischen Arbeit in Untermaßfeld fälschlicherweise auf 1924 datiert, stützt sich auf unveröffentlichtes Material des zweiten Erziehers und späteren Direktors der Strafanstalt Untermaßfeld, Albert Krebs (Direktor von 1928 bis 1933), sowie auf Unterrichtsprogramme aus den Jahren 1929 und 1930.

lungsheim Schloss Hummelshain in der Nähe von Kahla³⁵ und im Landeserziehungsheim Schondorf am Ammersee gearbeitet. Zu seinen Aufgaben als Gefängnisfürsorger gehörten der Unterricht der Gefangenen, die Betreuung der Gefangenenbücherei und die pädagogische Schulung der Aufsichtsbeamten. Während seiner etwa einjährigen Amtszeit entwarf Engelhardt das Modell einer Lebens- und Arbeitsgemeinschaft, das die Gefangenen und die Angestellten gleichermaßen einschloss. Die von ihm initiierte pädagogische Arbeit mit den Gefangenen wurde seit Mai 1923 von seinem Nachfolger *Albert Krebs* (1897-1992) fortgesetzt. Krebs hatte seine Ausbildung am ersten Lehrstuhl für Fürsorgewesen unter Leitung von *Christian Jasper Klumker* (1868-1942) in Frankfurt am Main absolviert und war danach in der Jugendgerichtshilfe tätig gewesen. Im Sommer 1925 wurde auf Empfehlung des Hamburger Jugendamtes *Ernst Holler* (1899-?) als zweiter Fürsorger angestellt. Holler unterhielt bereits vor seiner Anstellung intensive Kontakte zu den Vertretern des progressiven Strafvollzugs in Thüringen und Hamburg, pädagogisch praktische Erfahrungen hatte er in der Bildungsanstalt Hellerau und an der Landesschule in Dresden erworben.³⁶

Zur Umsetzung des neuen pädagogischen Konzeptes wurden die Strafgefangenen in Absprachen mit dem Gefängnisdirektor Otto Krebs zunächst in drei Gruppen eingeteilt.³⁷ In der I.

Gruppe (Beobachtungsstufe) lebten die Gefangenen in einer gelockerten Form der Einzelhaft. Nach dem Aufrücken in die II. Stufe ergaben sich bedeutende Erleichterungen, da der Häftling die vier Stunden (16-20 Uhr) der Freizeit bis zum Einschluss in seine Einzelzelle in einem Gemeinschaftsraum verbringen konnte. In die Freizeit fiel auch der obligatorische Unterricht, der zwei Stunden wöchentlich umfasste. Weitere zulässige Freizeitbeschäftigungen waren Basteln, Musizieren, Schreiben, Zeichnen, Lesen und Brettspiele, verboten waren Karten- und Glücksspiele. In der III. Stufe, der Resozialisierungsstufe, sollten die ersten Versuche der Gefangenenenerziehung gemacht werden. Zur Umsetzung der pädagogischen Konzeption einer Lebens- und Arbeitsgemeinschaft wurden im Sommer 1923 neue Räumlichkeiten geschaffen, die das Eigenleben und die bedingte Selbstverwaltung der Gruppe sowie die Entwicklung eines Gemeinschaftslebens ermöglichten.³⁸ Die Gefangenen erhielten zudem verlängerte Sprechzeiten und Postvergünstigungen, sie hatten mehr Bewegungsfreiheit auf dem Gelände und konnten verstärkt Angebote zur Freizeitgestaltung wahrnehmen. Neben der Bücherei standen ihnen ein Unterrichtsraum, der Fest- und Theatersaal sowie die Werkstätten offen. Ergänzend zu dem obligatorischen Unterricht bot der Erzieher in der Freizeit themenbezogene Arbeitsgemeinschaften, Gruppenbesprechungen, allgemeinbildende Vorträge, literarische Lesungen und Morgenansprachen an. Bei der inhaltlichen Ausgestaltung zeigen sich deutliche Anklänge an die Volkshochschulprogramme bzw. die Gemein-

35 Vgl. B. I. Reimers, *Die Neue Richtung der Erwachsenenbildung in Thüringen 1919-1933*, Essen 2003, S.586-600.

36 Im April 1929 wechselte Ernst Holler an die von Fritz Karsen geleitete Städtische Karl-Marx-Schule (Realgymnasium und Aufbauschule) Berlin-Neukölln, Kaiser-Friedrich-Straße 209/10 und engagierte sich dort in den Arbeiter-Abiturientenkursen. Zum Schulreformversuch in Berlin-Neukölln vgl. F. Radde (Hg.), *Schulreform – Kontinuitäten und Brüche. Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln*, Bd. I: 1912 bis 1945, Opladen 1993; G. Radde, Fritz Karsen. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit, erw. Neuausg., Frankfurt/M. 1999, zu den Arbeiter-Abiturientenkursen ebd., S.160-179.

37 Später beriet die Anstaltskonferenz über die Einteilung der Gefangenen in Übereinstimmung mit den Richtlinien des alternativen Entwurfs des Strafvollzugsgesetzes (A.E.St.V.G.), da die Erfahrung gezeigt hatte, dass der Grad der „inneren Einkehr und Läuterung“ (Thür. Dienst- und Vollzugsordnung vom

24.5.1924 §51, Abk.: D.u.V.O.) nicht bzw. nur schwer zu bestimmen war.

38 Neben den 36 Einzelzellen, die weder Riegel noch Schlösser hatten, farbig gestrichen waren und nach den persönlichen Vorlieben der Gefangenen gestaltet werden konnten, gab es ein helles, großes Gemeinschaftszimmer, ein Bastelzimmer sowie das Dienstzimmer des Fürsorgers. Die Waschräume wurden ebenso wie die Teeküche gemeinschaftlich genutzt. Während der Freizeit hatten die Männer uneingeschränkte Bewegungsfreiheit in ihrem Wohntrakt sowie auf den Innenhöfen und im Garten, lediglich nachts wurden die Flurtüren verschlossen. Vgl. E. Holler, *Über Selbstverwaltung Gefangener. Erfahrungen in der Strafanstalt Untermaßfeld*, in: *Die Erziehung* 5(1930), S.608-620.

schaftsabende in den Landerziehungsheimen, und die Methoden weisen deutliche Parallelen zu den Arbeitsgemeinschaften der Volkshochschulen auf. Vom Ausbau der Bildungsmöglichkeiten in der Freizeit versprachen sich die Erzieher einen positiven Effekt. Den Gefangenen sollte die Teilhabe an der Kultur ermöglicht werden, damit sie sich zunächst als Teil und Träger der Kultur begreifen, sich dann der Gemeinschaft bewusst anschließen und sich schließlich deren Strukturen und Gesetze zu eigen machen konnten. Ziel der Erziehungsarbeit war die Stärkung der Persönlichkeit und der Selbständigkeit der männlichen Insassen. Da sich eigenverantwortliches Handeln nur entfalten kann, wenn das Individuum Wahlmöglichkeiten, d.h. das Recht zur freien Entscheidung hat, war es in dem Erziehungskonzept von Engelhardt, Krebs und Holler folgerichtig, den Gruppenzwang, die starre Disziplin und die Anstaltsvorschriften zumindest in der Freizeit zu lockern, d.h. Entscheidungsmöglichkeiten zu schaffen, die das Leben der Erziehungsgemeinschaft allerdings nicht in Frage stellten oder gar gefährdeten. Kern des pädagogischen Konzeptes war die Selbstverwaltung der Gefangenen. Zur Regelung des Gemeinschaftslebens stellten die Mitglieder der Selbstverwaltungsgruppe eine Verfassung mit zehn Punkten auf, die das Zusammenleben (Stubenrechte, Beschwerderechte) regelten, zudem wählten sie aus der Gruppe der Häftlinge einen Obmann und vier weitere Vertreter, die möglicherweise auftretende Konfliktfälle lösen sollten und als Delegierte die Belange der Gefangenen in der Anstaltskonferenz vertraten. Neben der erzieherischen Freizeit und der im Anstallsalltag unvermeidlichen Disziplin sahen die Pädagogen vor allem auch in der Arbeit ein wirksames Mittel zur Erziehung.³⁹ Hier folgten sie allerdings nur bedingt der alten Strafvollzugsordnung, in der der Zwang und die Gewöhnung an Arbeit im Vordergrund gestanden hatten. Vielmehr setzten sich die Erzieher und die Gefängnisdirektion dafür ein, die Leitung der Werkstätten staatlich angestellten Werkmeistern zu übergeben, die eine besondere Aus-

bildungsbefähigung nachweisen sollten.⁴⁰ Darüber hinaus plädierte insbesondere Engelhardt dafür, von der industriellen Produktion zur handwerklichen Fertigung überzugehen, da diese geeignet sei, innere Anteilnahme an der Arbeit zu erzeugen. Die selbständige Fertigung sollte aber nicht nur das Verantwortungsbewusstsein der jungen Männer fördern. Vielmehr bildete die qualifizierte handwerkliche Ausbildung während der Haftzeit, die an den Gedanken der Arbeiterschulbewegung anknüpfte und mit der Gesellenprüfung abgeschlossen werden konnte, einen Schwerpunkt der Resozialisierungsbemühungen. Zur Vermittlung der entlassenen Straftäter in feste Arbeitsverhältnisse pflegte der Fürsorger intensive Kontakte zu Arbeitsämtern und Betrieben in der Region.

Eine verhalten positive Bilanz der ersten vier Jahre des pädagogischen Modellversuchs legte Ernst Holler vor. Dabei betonte er, die Rückfallzahlen seien zugleich Mahnung und Ansporn zur Vervollkommnung der bisher erprobten Erziehungsmethoden.⁴¹

Die pädagogische Arbeit im Rahmen des resozialisierenden Stufenstrafvollzugs im Thüringischen Landesgefängnis *Ichtershausen* wurde von *Otto Zirker* (1899-1925) getragen, der im Oktober 1922 seinen Dienst antrat.⁴² Zu diesem Zeitpunkt beherbergte die Landesstrafanstalt

40 Auf Anregung von Otto Krebs wurde die Thür. Gesellschaft für Werkarbeit m.B.H. gegründet. Die Gesellschaft leitete sämtliche Arbeitsbetriebe der Anstalt Untermaßfeld inklusive der ausgedehnten Landwirtschaft sowie die Betriebe des Jugendgefängnisses in Eisenach.

41 Vgl. Holler, a.a.O. (Anm. 38), S.608-620, hier S.620. Weitere Auswertungen, die den Erfolg der bisher erprobten Ansätze des resozialisierenden Strafvollzugs belegen könnten, liegen bislang nicht vor. Ein Grund hierfür ist sicherlich der Abbruch der Modellversuche zur Pädagogisierung und Humanisierung des Strafvollzugs in den 1930er Jahren.

42 Otto Zirker war bis zu seinem Freitod am 26. Februar 1925 in Ichtershausen tätig. Nach seiner Promotion und Tätigkeit als Hauslehrer in Celle hatte er die Anstellung auf Vermittlung der Volkshochschule Thüringen übernommen, in der er während seines Studiums in Jena aktiv mitgewirkt hatte. Auch Zirker fertigte regelmäßig Berichte über seine pädagogische Arbeit in der Strafanstalt an, die bisher ebenso wie die Akten des Justizministeriums noch nicht systematisch ausgewertet wurden.

39 Vgl. O. Krebs, Gefangenenarbeit, in: Frede/Grünhut, a.a.O. (Anm. 12), S.185-202.

sowohl erwachsene als auch jugendliche Straftäter, die bislang in der Jugendstrafanstalt Eisenach eingewiesen hatten. Die Belegung mit beiden Gefangenengruppen war bedingt durch umfangreiche Umbaumaßnahmen in der Einrichtung in Eisenach. Für den Pädagogen bedeutete diese eine doppelte Herausforderung, da er sich auf zwei unterschiedliche Adressatenkreise der pädagogischen Arbeit einstellen musste.

Eine Dokumentation seines Arbeitsauftrags in Form von Skizzen der Strafgefangenen legte Zirker bereits im Februar 1924 vor.⁴³ Mit dieser Schrift beabsichtigte er, in breiteren Kreisen der Bevölkerung Verständnis für die Not der Straffälligen, die er als „soziale Krankheit“ bezeichnete, zu wecken und gleichermaßen für die Idee des resozialisierenden Strafvollzuges zu werben. Den Selbstzeugnissen der jungen Männer fügte er ein umfangreiches Nachwort an, das als ein programmatisches Bekenntnis des von der Jugendbewegung und der Reformpädagogik beeinflussten Erziehers angesehen werden kann. Das Bändchen endet mit einem eindringlichen Plädoyer, den Vorbestraften nach der Entlassung aus der Haft eine Chance einzuräumen und deren Wiedereingliederung in die Gesellschaft als gesamtgesellschaftliche Aufgabe zu begreifen und aktiv zu begleiten.

Aus den regelmäßigen Tätigkeitsberichten, die Zirker für das Thüringische Justizministerium verfasste, geht hervor, dass er seine Bildungsangebote in den Freizeitstunden an dem Modell der Arbeitsgemeinschaften in der Heimvolkshochschule Dreißigacker ausrichtete. Hier hatte er als Assistent des ersten Heimkurses unter *Eduard Weitsch* (1883-1955) sechs Monate praktische Erfahrungen in der Bildungsarbeit mit jungen Arbeitern gesammelt. Jeden Sonntagnachmittag bot Zirker offene Gesprächsrunden für alle interessierten Gefan-

genen an. Auch das gesellige Leben gestaltete der Gefängnispädagoge ganz nach seinen Erfahrungen im Volkshochschulheim: Sport und Ballspiele gehörten ebenso dazu wie gemeinsame Theater- und Chorproben. Zur Hebung der Elementarbildung setzte er sich ein für die Erhöhung der obligatorischen, von einem fest angestellten Lehrer erteilten Unterrichtsstunden für die überwiegend jungen Straffälligen auf neun Wochenstunden und die Verlängerung der Mittagspause zur Nachbereitung des Unterrichtsstoffes. Neben dem Ausbau der Bildungs- und Freizeitangebote sah Zirker eine intensive individuelle Beratung und Betreuung der Häftlinge vor. Ein Ansinnen, das von seinem Nachfolger *Rudolf Schnauber* (1898-?), der im Juli 1924 seinen Dienst übernahm, realisiert wurde. Die Gefangenen wurden seit April 1925 aufgefordert, einen freien Lebenslauf zu verfassen und erhielten einen Prüfungsbogen zur Ermittlung ihres Bildungsstands.⁴⁴

Die Arbeit von Zirker wurde im Thüringischen Justizministerium – namentlich vom zuständigen Oberregierungsrat *Lothar Frede* (1889-1970) – überaus geschätzt, sodass seitens des Ministeriums angeregt wurde, ihm die Ausbildung künftiger Gefängnisfürsorgere zu übertragen.⁴⁵ Zudem übernahm Zirker eine wichtige Funktion bei der Umgestaltung und Wiedereröffnung des Thüringischen Jugendgefängnisses in Eisenach, dessen Leitung ihm 1924 angetragen wurde.

4. Erste Versuche eines reformpädagogisch geprägten Jugendstrafvollzuges

Als viel beachtetes Reformexperiment führte Preußen bereits zum 1. August 1912 das progressive Stufenstrafvollzugssystem im Jugendgefängnis *Wittlich an der Mosel* ein und etablierte damit noch im Kaiserreich den Sonderstrafvollzug für jugendliche Gefangene zwischen 18 und 21 Jah-

43 O. Zirker, *Der Gefangene. Neuland der Erziehung in der Strafanstalt*, Werther Teutoburger Wald 1924. Auch Hanns Finke, der mit Otto Zirker durch die gemeinsame Arbeit im Krankenkassenerholungsheim Schloss Hummelhain bekannt war, veröffentlichte einen Bericht über seine Erfahrungen als Fürsorger im Strafvollzug: H. Finke, *Der Rechtsbrecher im Lichte der Erziehung. Kritisch aufbauende Gedanken aus der Praxis für die Änderung des Strafvollzuges*, Weimar 1931.

44 R. Schnauber, *Die Beobachtung im neuen Strafvollzug*, in: *Zs. f. das Heimatwesen* 33(1925), S.140.

45 In der Strafanstalt Ichttershausen hospitierten regelmäßig interessierte Lehrer, Fürsorger und Seelsorger, so u.a. Walter Hermann im Frühjahr 1924. ThHStAW Bestand Justizministerium Akte 1364.

ren.⁴⁶ Bis 1928 wurden vier weitere Jugendstrafanstalten eingerichtet, Hahnöfersand bei Hamburg, Eisenach in Thüringen, Niederschönenfeld in Bayern sowie eine Einrichtung in Schlesien.⁴⁷

Maßgeblich beteiligt an der Einführung des Sonderstrafvollzugs waren der Frankfurter Kriminalwissenschaftler Berthold Freudenthal und der langjährige Leiter des preußischen Gefängniswesens und Direktor des Gefängnisses Berlin-Moabit, Pfarrer *Karl Krohne* (1836-1913), der bereits 1889 das Lehrbuch für Gefängnis-kunde verfasst hatte. Zentrale Merkmale der Reform waren, dass der jugendliche Gefangene, der selbstverständlich in den Werkstätten der Anstalt arbeiten musste, zunächst eine Eingangsstufe mit vollem Strafwang durchlief. Nach einwandfreier Führung und nach festgelegten Zeitfristen (in der Regel vier Monate) konnte der Gefangene in eine höhere Stufe auf-rücken. Damit verbunden waren Erleichterungen im Postverkehr und Vergünstigungen bei den Besuchszeiten sowie ein größeres Maß an persönlicher Freiheit und Selbstverwaltung. Bei guter Führung wurde der Gefangene schließlich zur bedingten Entlassung vorgeschlagen, dabei konnte ein Teil der Strafe erlassen und der Gefangene unter eine zweijährige Bewährungsaufsicht durch die Arbeitsstelle, einen Pfarrer oder Sozialbeamten gestellt werden.⁴⁸

Ziel der ersten Jugendstrafanstalt war es, jugendliche Gefangene während der Verbüßung der

Haftzeit durch Arbeit und Leibesübungen zu disziplinieren und zu arbeitsamen und vaterlands-treuen Staatsbürgern zu erziehen. Reformpädagogische Ansätze, die die jugendlichen Straffälligen als Subjekt in den Blick nahmen, diese nicht nur verwahrten und aus der Gemeinschaft ausschlossen, sondern davon ausgingen, dass durch erzieherische Einwirkung eine Wiedereingliederung in die Gesellschaft möglich sei, setzten sich erst nach und nach durch. Die Reformmodelle wurden im hohen Maße von idealistischen Gefängnismitarbeitern getragen und waren gleichermaßen auf politische und gesellschaftliche Unterstützung angewiesen.

Erste Versuche eines reformpädagogisch ausgerichteten Strafvollzugs finden sich im Jugendgefängnis *Hahnöfersand* bei Hamburg.⁴⁹ Die Elbinsel Hahnöfersand, etwa 20 km südlich von Hamburg gelegen, war 1906 vom Hamburgischen Staat gekauft worden. Untergebracht waren hier seit 1911 zunächst Insassen einer Korrek-tionsanstalt und seit 1915 russische Kriegsgefangene, die das Land urbar machen sollten. 1920 – die Insel war abgesehen von wenigen Holzbaracken immer noch nicht bewohnbar – kam die Idee zur Unterbringung jugendlicher Straftäter auf. Die Abgeschlossenheit des Areals – abgeschottet von den schädlichen Einflüssen der Großstadt – galt als ideales Erziehungsumfeld und bot die nötigen Voraussetzungen, das bereits in den von *Hermann Lietz* (1868-1919) begründeten Landerziehungsheimen erprobte Modell der Erziehung zur „Gemeinschaft“ sowie die Idee der „Selbsterziehung“ und der „Charakterbildung“ auf jugendliche Straffällige zu übertragen.

Die Neueinrichtung der Jugendstrafanstalt wurde auf theoretischer Ebene mit den Reformideen des in Hamburg lehrenden Strafrechtlers Moritz Liepmann und seines Assistenten Max Grünhut untermauert. Die praktische Ausgestaltung des pädagogischen Modellversuchs über-

46 Vgl. Das Jugendgefängnis in Wittlich, hg. v. Preußischen Ministerium des Innern, Berlin 1907; B. Freudenthal, Das erste deutsche Jugendgefängnis, in: Deutsche Juristenzeitung 18(1913)2, S.133/134-137/138; H. Ellger, Das Jugendgefängnis in Wittlich, in: Blätter für Gefängnis-kunde 48(1914), S.225; L. Schneider, Der progressive Strafvollzug und seine Durchführung im Wittlicher Jugendgefängnis, Diss. Frankfurt/M. 1922. Einen Exkurs zum Jugendgefängnis Wittlich im Kaiserreich (S.51-55) enthält die Arbeit von P. Götte, Jugendstrafvollzug im „Dritten Reich“ diskutiert und realisiert – erlebt und erinnert, Bad Heilbrunn 2003 sowie Dörner, a.a.O. (Anm. 7), S.53ff.

47 Cornel, a.a.O. (Anm. 7), S.104.

48 Zur Entwicklung der Schutzaufsicht als Teilbereich der sozialen Gerichtshilfe vgl. H. Schöch, Die Gerichtshilfe aus kriminologischer und verfahrensrechtlicher Sicht, in: H. J. Kerner u.a. (Hg.), Kriminologie – Psychiatrie – Strafrecht. Festschrift für Heinz Lefrenz zum 70. Geburtstag, Heidelberg 1983, S.127-144.

49 Einen ausführlichen Bericht über die Erziehungsvorstellungen und -ziele, die praktische Tätigkeit, die Schwierigkeiten bei der Umsetzung sowie die Konflikte mit dem Personal veröffentlichte Walter Hermann kurz nach der Beendigung des Projektes. Vgl. W. Hermann, Das Hamburgische Jugendgefängnis Hahnöfersand. Ein Bericht über Erziehungsarbeit im Jugendstrafvollzug, Hamburg 1923. Eine Neuauf-lage (Lüneburg 1997) enthält ein Vorwort von Klaus Eyfert und ein Nachwort von Jörg Ziegenpeck.

nahmen der an der Hamburger Universität tätige Sozialpädagoge Curt Bondy sowie *Walter Herrmann* (1896-1972), der zuvor am „Lindenhof“ in Berlin-Lichtenberg bei dem Reformpädagogen *Karl Wilker* (1885-1980) gearbeitet hatte.⁵⁰

Herrmann und Bondy führten als „Hilfswachtmeister“ ohne institutionelle Verankerung die Grundsätze eines pädagogischen Strafvollzugs ein. In ihrem Erziehungsprojekt kamen die Ideen der Jugendbewegung, der Reformpädagogik und der Lebensreformbewegung gleichermaßen zum Tragen.⁵¹

Die beiden Pädagogen lebten seit Juni 1920 gemeinsam mit den Vollzugsbeamten und zunächst 20, später 40 Straffälligen im Alter von 15 bis 22 Jahren auf der Insel. Die jungen Männer bauten die eigenen Unterkünfte, bestellten die Landwirtschaft und arbeiteten in der Tischlerei oder der Schmiede. Als pädagogische Zielsetzung galten die Förderung der Selbständigkeit und eine Steigerung der Selbstbeherrschung der jungen Straffälligen. Allerdings wurde dieser Versuch zur Umsetzung der Strafvollzugsreform bereits nach knapp zwei Jahren auf Anordnung der Hamburger Bürgerschaft unterbunden, da es zu erheblichen Konflikten zwischen den Vollzugsbeamten und den Sozialpädagogen kam.

50 Bemerkenswert ist, dass Wilker vor der Übernahme seiner Tätigkeit als Leiter in der Zwangserziehungsanstalt Berlin-Lichtenberg (später Lindenhof) im April 1917 sein Pädagogikstudium in Jena bei *Wilhelm Rein* (1847-1929) absolviert hatte. Als der Pädagoge und Mediziner Karl Wilker 1920 seinen Modellversuch einer humanen Fürsorgeerziehung nach Konflikten mit Vorgesetzten und Mitarbeitern aufgab, brachte er seine Erfahrungen u.a. auch in die Arbeit für die Volkshochschulen in Thüringen und Sachsen ein. Vgl. K. Wilker, *Der Lindenhof – Fürsorgeerziehung als Lebensschulung*, neu hg. u. erg. durch ein biographisches Vorwort v. Hildegard Feidel-Mertz und Christiane Pape-Balling, Frankfurt/M. 1989; ders., *Erziehungsheim Lindenhof. Ein Stück Tat gewordene Jugendbewegung*, in: *Internationale Erziehungsrundschau*, Sonderdruck November 1920.

51 Die herausragende Bedeutung aller drei Strömungen betont vor allem Bondy als Mitinitiator. Vgl. C. Bondy, *Jugendbewegung und Jugendfürsorge*, in: *Volkshochschulblätter Thüringen und Sachsen* 6(1924)9, S.104-106. Das Projekt wurde zudem in zahlreichen Beiträgen gewürdigt, vgl. Hahnhöfersand, in: *Aschaffenburgs Monatschrift* 15(1924)8/12, S.346-351; M. Liepmann, *Pädagogische Aufgaben im Jugendgefängnis*, in: *Hamburger Lehrerzeitung* 4(1925)7, S.141-147.

Bondy und Herrmann wechselten daraufhin u.a. auf Vermittlung *Wilhelm Flitners* (1889-1990) nach Thüringen, wo Herrmann die Leitung eines Fürsorgeheims für schulentlassene Jugendliche in der Nähe von Hildburghausen übernahm.⁵²

Auch auf dem Gebiet des Jugendstrafvollzugs startete das reformfreundige Land Thüringen einen Modellversuch. Um die räumlichen Voraussetzungen für die Realisierung eines pädagogischen Strafvollzugs zu schaffen, wurde das Jugendgefängnis *Eisenach* Anfang der 1920er Jahre umgebaut. Die jugendlichen Straffälligen waren während der Baumaßnahmen im Landesgefängnis Ichttershausen untergebracht. Nach der Wiedereröffnung im Mai 1924 bot das Landesjugendgefängnis Eisenach Platz für maximal 70 männliche Insassen im Alter von 14 bis 21 Jahren. Maßgeblich an der pädagogischen Konzeption beteiligt war der bisher in der Thüringischen Landesstrafanstalt Ichttershausen tätige Fürsorger Otto Zirker. Nach dessen Freitod übernahm im April 1925 Albert Krebs die pädagogische Leitung des Jugendgefängnisses. Eine Untersuchung der hier geleisteten praktischen Erziehungsarbeit und ihrer Bedeutung für den Besserungsvollzug fehlt bislang. Allerdings macht eine erste Auseinandersetzung mit dem Quellenmaterial deutlich, dass die pädagogische Praxis maßgeblich von den Ideen der Jugendbewegung und der Reformpädagogik geprägt war. Eine zentrale Neuerung bestand in der Organisation der Jugendstrafanstalt nach dem Familienprinzip:

„Wir haben zur Zeit drei Familien mit je einem Familienvater. Der Familienvater ist von der jeweiligen Familie gewählt. Er bedarf bloß unserer Bestätigung. Die ersten Wahlen sind ausgezeichnet ausgefallen. Wir hätten selber keine besseren bestimmen können. Die Väter haben für Ordnung, Sauberkeit, Pünktlichkeit zu sorgen, alles Dinge, die den undisziplinierten Jungen nicht leicht fallen.

52 An der neuen Wirkungsstätte von Walter Herrmann kamen die Leiter und Fürsorger der Thüringischen Strafanstalten und Erziehungsheime, die Mitarbeiter der Volkshochschule Thüringen und der privaten Wohlfahrtsverbände sowie die Mitarbeiter der Wohlfahrtsämter vom 24. bis 27. Oktober 1924 zu einer Tagung zusammen, um die Entwicklung der pädagogischen Arbeit und die Möglichkeiten der Zusammenarbeit zu diskutieren. ThHStAW Bestand Justizministerium, Akte 1364.

Die Väter sind unsere Vertrauensleute, mit den wir alle internen Angelegenheiten besprechen.“⁵³

Der Alltag begann mit den morgendlichen Freiübungen und einer kalten Dusche; die Arbeit in der Bast- oder Kokosmattenproduktion, der Buchbinderei, der Tischlerwerkstatt bzw. in der Landwirtschaft startete um sieben Uhr und betrug neun Stunden abzüglich der Mittagspause. Am Nachmittag waren zwei Stunden Leibesübung vorgesehen, sie sollten dem Abbau möglicher Aggressionspotentiale und der Dämpfung des Sexualtriebes dienen. Nach dem Sport standen 90 Minuten Pflichtunterricht auf dem Tagesplan. Die Abendstunden konnten von den Jugendlichen frei gestaltet werden. Ein vergleichbares Konzept hatte Zirker schon im Landesgefängnis Ichttershausen vertreten; hier im Jugendgefängnis betonte der Pädagoge allerdings die erzieherische Aufgabe des Fürsorgers. Dieser sollte eine persönliche Beziehung aufbauen, den Gemeinschaftsgeist der Jugendlichen fördern und eine erzieherische Atmosphäre im alltäglichen Umgang schaffen. Die Begründung der Erziehungsgemeinschaft auf einem kameradschaftlich-freundschaftlichen Verhältnis von Zögling und Erzieher orientierte sich an dem Vorbild des Gemeinschaftslebens der Jugendbewegung. Ein gravierender Unterschied lag allerdings im Prinzip der Freiwilligkeit und der Wahl. Während die Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der Jugendbewegung ihrer Gruppe freiwillig beitraten und ihren Gruppenführer selbst bestimmten, bestand diese Wahlmöglichkeit in der Strafvollzugsanstalt nicht. Die hier lebenden Jugendlichen bildeten eine Zwangsgemeinschaft, und der Erzieher stellte ein Programm auf, dem sie sich nicht entziehen konnten. Der Mangel an persönlicher Bindung untereinander sollte durch die erzwungene Gemeinschaft ersetzt werden.

Zum Unterricht wurden die Jugendlichen in zwei Gruppen aufgeteilt: Mit den „Minderbegabten“ wurde überwiegend gebastelt und gespielt. Man sang gemeinsam Lieder der Wandervogelbewegung, las Geschichten oder erzähl-

te. Der eigentliche Unterricht in Arbeitsgemeinschaften wurde in der Gruppe der „Mehrbegabten“ erteilt, die sich das Thema des 90-minütigen Gesprächskreises frei wählen konnten. Hier liegt eine Variante des frühen Konzepts der Jugendvolkshochschule vor.⁵⁴ Im freien Gespräch sollten Themenbereiche erarbeitet und Allgemeinwissen vermittelt, aber auch Toleranz für andere Meinungen und Achtung vor anderen geübt werden. Ziel der pädagogischen Bemühungen war die Schaffung einer Lebensgemeinschaft auf Zeit, verbunden mit der Vermittlung innerer Werte, von Haltungen und Verhaltensweisen, die das tägliche Miteinander förderten. Um schon frühzeitig eine Verbindung zur Außenwelt herzustellen und den Jugendlichen zu zeigen, dass die im Gefängnis erprobten Formen des Gemeinschaftslebens auch nach der Haft weiter gepflegt werden können, wurden Mitglieder der Jugendvolkshochschulen aus Eisenach und Jena eingeladen. Intendiert war eine langfristige Zusammenarbeit mit den Jugendgruppen der Volkshochschulen als privaten Trägern einer offenen Jugendpflege. Mit diesem Ansatz folgte Zirker der inzwischen durchaus verbreiteten Vorstellung, die Jugendbewegung habe sich zu einer pädagogischen Bewegung entwickelt, deren Tätigkeitsfeld auch auf die Aufgaben der Jugendfürsorge ausgedehnt werden könne.⁵⁵ Inwieweit die Volkshochschule die hier geforderte Mithilfe bei der Wiedereingliederung ehemaliger Straffälliger überhaupt leisten konnte, kann bisher nicht abschließend geklärt werden.⁵⁶

5. Gefängnisbüchereien

Die Einrichtung von Büchereien in Gefängnissen⁵⁷ war zunächst eine sozialfürsorgereische Leistung der Anstaltsleitung, der Anstaltslehrer und der dort tätigen Geistlichen. Im Zuge der Strafrechtsreform in der zweiten Hälfte des 19.

54 Vgl. Reimers, a.a.O. (Anm. 35), S.539ff.

55 Bondy, Jugendbewegung und Jugendfürsorge, a.a.O. (Anm. 51), hier S.105.

56 Belegt ist bisher die Aufnahme eines auf Bewährung entlassenen jungen Mannes im Jungarbeiterheim der Volkshochschule Jena.

57 G. Gelderblom, Gefängnisbüchereien, in: J. Langfeld (Hg.), Handbuch des Büchereiwesens, 2. Halbband, Wiesbaden 1965, S.628-652.

53 O. Zirker, Von der Arbeit im Jugendgefängnis Eisenach, in: Blätter der Volkshochschule Thüringen 6(1924), S.113-114, hier S.113.

Jahrhunderts wandelte sich das Erscheinungsbild der Gefängnisbücherei, das analog zu den Volksbüchereien gestaltet worden war. Ein Fortschritt für das Büchereiwesen in den Strafanstalten stellte die Versammlung der Strafanstaltsbeamten in Nürnberg 1901 dar. Erstmals wurde die Frage der Büchereien in den Haftanstalten diskutiert. Man überlegte, inwieweit die Idee der Deutschen Bücherhallenbewegung auf die Spezialbücherei im Gefängnis übertragen werden könne. Als zentral galt dabei die Frage des Bestandsaufbaus.⁵⁸ Es wurde festgelegt, dass die Literatur von politischen und religiösen Tendenzen frei sein müsse. Gefordert wurde ein ausreichender Bestand an beherrschender Literatur aus den Bereichen Erd-, Völker-, Naturkunde, Geschichte, Gewerbe und Industrie, Volks-, Land- und Hauswirtschaft sowie Fachbücher für die einzelnen Berufe, das Handwerk und für Angestellte der unterschiedlichen Branchen. Umstritten war die Bereitstellung der deutschen Klassiker. So kam man überein, dass eine Auswahl der Meisterwerke bereitgestellt werden sollte. Aus der sog. Schönen Literatur waren nur Werke mit beherrschendem und bildendem Zweck zulässig, diese Kriterien erfüllten vorrangig historische und patriotische Romane. Besonders empfohlen wurden Heimatbücher der einzelnen Regionen, in denen die Haftanstalten angesiedelt waren.

Besonders in den Jugendgefängnissen und Fürsorgeanstalten sollte die Anschaffung von Indiangeschichten, Abenteuerromanen und der „sozialdemokratischen Jugendliteratur“ vermieden werden, während die der christlichen Literatur, der Märchen und Sagen sowie einiger Zeitschriften wie der illustrierten Familienzeitschriften *Daheim*, der *Türmer* und der *Deutsche Hausschatz* forciert werden sollte. Zum Aufbau eines Empfehlungskatalogs wurde eine Kommission eingesetzt. Das von ihr zusammengestellte Bücherverzeichnis entsprach weitgehend den Empfehlungen für Volksbüchereien und erschien 1906.⁵⁹

58 Bericht über die XII. Versammlung des Vereins der deutschen Strafanstaltsbeamten Nürnberg vom 29. Mai bis 1. Juni 1901, in: Blätter für Gefängniskunde 35(1901), Sonderheft, Zitat S.45.

59 Bücherverzeichnis für Gefängnisse, Arbeitshäuser, Korrektionshäuser und ähnliche Anstalten. Im Auftrag des Vereins der deutschen Strafanstaltsbeamten

Wichtige Impulse erhielt das Gefängnisbüchereiwesen im Jahre 1923 durch die Reformierung des Strafvollzugs und die Betonung des resozialisierenden Aspektes. Da neben der Arbeit nun auch Bildung und Ausbildung Bestandteil der fürsorgerischen Arbeit waren, erfuhr das Buch als Medium der Bildung eine starke Aufwertung. 1924 konstituierte sich ein „Arbeitskreis für Gefängnisbüchereiwesen“, dem Gefängnispädagogen, Strafvollzugsbeamte und Volksbibliothekare angehörten. Angeschlossen war die Arbeitsgruppe an die Zentralstelle für volkstümliches Büchereiwesen in Leipzig. Diskutiert wurden die Stellung der Büchereiarbeit in den Anstalten, die soziologischen Voraussetzungen der Gefangenenarbeit und die daraus resultierenden Anforderungen an den Bestandsaufbau, die Buchvermittlung und -beratung, die Ausleihe und die Fragen der Katalogerstellung; intensiv beraten wurden zudem die persönlichen und fachlichen Voraussetzungen eines Büchereileiters im Gefängnis. Der Volksbibliothekar und spätere Leiter der Deutschen Volksbücherei-Schule in Leipzig, *Erich Thier* (Lebensdaten unbekannt), erarbeitete im Auftrag des Arbeitskreises eine Denkschrift, in der er die bereits vorliegenden Erfahrungen mit der Büchereiarbeit in Strafanstalten auswertete und grundsätzlich feststellte, „daß Gefängnispädagogik und öffentliche Bildungsbücherei Ausschnitte darstellen im Ganzen des Volksbildungswesens.“⁶⁰ Zudem betonte er die pädagogische und psychologische Bedeutung der Büchereiarbeit für die Resozialisierung der Gefangenen. Als wesentliche Kriterien für die Buchauswahl, die pädagogischen Gesichtspunkten folgen sollte, benannte Thier in Übereinstimmung mit *Walter*

zusammengestellt von einer Kommission, Heidelberg 1906. Eine zweite – geringfügig verminderte – Auflage erschien 1914. Ein weiteres Verzeichnis legte der Schriftsteller und Gefängnisseelsorger Wilhelm Speck (1861-1925) vor, der in Gollnow, Sonneberg, Cottbus, Halle, Zimmersrode und in Berlin-Moabit als Gefängnisseelsorger tätig war: W. Speck, Über Gefangenenbibliotheken, in: Eckart 1(1906/07), S.517-529.

60 E. Thier, Denkschrift betreffend die Umgestaltung der Gefängnisbüchereien im Rahmen der allgemeinen Strafvollzugsreform, in: Hefte für Büchereiwesen 10(1925/26), S.231-240, hier S.231.

Hofmann (1879-1952) die Erlebnissnähe und Werthaftigkeit der Lektüre in Inhalt und Form.⁶¹ Das „Nur-Unterhaltungsbuch“ war ebenso wie der „Schund“ auszusondern. Thier kam zu dem Schluss, dass das Leseverhalten der Gefangenen mit dem eines Lesers einer Volksbücherei weitgehend übereinstimmte und dass sich die Haft nicht auf die Vorlieben hinsichtlich des Lesestoffes, sondern auf die Intensität des Lesens auswirkte. Besondere Bedeutung maß er daher der Leserberatung bei, die „mit Gründlichkeit und Präzision zu einem wahren pädagogischen Akt“⁶² gestaltet werden sollte. Inwiefern diese Forderungen in die Praxis umgesetzt wurden, ist bislang von der Bibliothekswissenschaft nicht untersucht worden.

6. Abbruch – Gefängnispädagogik nach 1933

Die wenigen Reformen zur Humanisierung des Strafvollzugssystems und zum Ausbau der Gefängnisfürsorge wurden bereits nach Ausbruch der Weltwirtschaftskrise durch die staatliche Sparpolitik gedämpft. Negativ auf den pädagogischen Strafvollzug insbesondere in Thüringen wirkte sich seit 1930 zudem die Regierungseteiligung der Nationalsozialisten aus. In der Endphase der Weimarer Republik waren die Vertreter eines pädagogischen und humanen Strafvollzugs – ebenso wie die Vertreter der öffentlichen Fürsorge – scharfen ideologischen Angriffen aus dem rechten politischen Spektrum ausgesetzt. Im „Dritten Reich“ wurden die bereits vorhandenen Tendenzen einer zweckorientierten, auf die Besserung der Straffälligen gerichteten Verbrechensbekämpfung in der Vollzugspraxis ebenso verstärkt wie die biologischen und rassehygienischen Ansätze eines aussondernden Strafvollzugs.⁶³ Die Chancen

zur Wiedereingliederung Verurteilter wurden immer geringer, denn das Vollzugssystem differenzierte je nach Häftlingsgruppen in „brauchbare Volksgenossen“, „Gemeinschaftsfremde“ und „Fremdvölkische“.⁶⁴ Intendiert war nicht mehr die Resozialisierung und Wiedereingliederung Straffälliger in die Gesellschaft, sondern der möglichst dauerhafte Ausschluss der Verurteilten. Fortan diente die Strafe zur Sühne und Abschreckung sowie zur „Aussonderung asozialer Elemente“. Die Radikalisierung des staatlichen Strafsystems zeigt sich nach 1933 nicht nur in der Verschärfung der Haftbedingungen, sondern zudem in der Einführung neuer Straftatbestände zum Schutz von Staat und Partei und vorrangig im Dienste der Beseitigung politischer Gegner einerseits sowie der Einrichtung von Konzentrationslagern andererseits, die der Polizei und SS unterstellt waren. Das Jugendstrafrecht, ursprünglich als Sonderstrafrecht für junge, mit dem Gesetz in Konflikt geratene Menschen gedacht, wurde durch die Verordnungen des Reichsjustizministeriums vom 22. Januar 1937 nach rassischen, biologischen und völkischen Vorstellungen umgestaltet.⁶⁵ Ziel war auch hier nicht mehr die Resozialisierung straffälliger junger Menschen, sondern – wie auch in der Fürsorgeerziehung – ihre Aussonderung, Ausgrenzung, Zwangserziehung und Disziplinierung.⁶⁶

schaft ohne Verbrecher. Konzeptionen und Praxis der Kriminalpolizei in der Zeit der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus, Hamburg 1996 sowie W. Ayaß, „Asoziale“ im Nationalsozialismus, Stuttgart 1995.

61 W. Hofmann, *Der Weg zum Schrifttum*, Berlin 1926, S.23. Zur engen Verbindung von Hofmann zur Erwachsenenbildung vgl. W. Seiter (Hg.), *Walter Hofmann und Robert von Erdberg*, Bad Heilbrunn 1996; → Beitrag: Erwachsenenbildung.

62 Thier, a.a.O. (Anm. 60), S.237.

63 Neben der bereits erwähnten Studie von C. Müller sei hier verwiesen auf die Arbeiten von N. Wachsmann, *Hitler's Prisons. Legal Terror in Nazi Germany*, Yale University Press 2004; P. Wagner, *Volksgemein-*

64 Weiterführend die Darstellungen von D. Peukert, *Volksgenossen und Gemeinschaftsfremde*, Köln 1982 sowie W. Keim, *Erziehung unter der Nazi-Diktatur*, 2 Bde., Darmstadt 1995/97.

65 Vgl. H. Hubert, *Jugendstrafrecht im Nationalsozialismus*, in: H.-U. Otto/H. Sünker (Hg.), *Soziale Arbeit und Faschismus. Volkspflege und Pädagogik im Nationalsozialismus*, Bielefeld 1986, S.345-360. Einblicke in die repressive Jugendkriminalpolitik und die Vollzugspraxis des Strafvollzugs am Beispiel des Jugendgefängnisses Wittlich gibt Götte, a.a.O. (Anm. 46).

66 C. Kuhlmann, *Erbkrank oder erziehbar? Jugendhilfe als Vorsorge und Aussonderung in der Fürsorgeerziehung in Westfalen von 1933-1945*, Weinheim 1989.

7. Rezeption und Aktualität

Nach 1945 ist zunächst generell eine mangelnde personalpolitische und strafrechtliche Aufbereitung der Strafrechtsgeschichte zu konstatieren. Die Debatte um die Wiedereingliederung Straffälliger in die Gesellschaft und der Zielkonflikt zwischen Sicherheit und Resozialisierung wurde seit den 1960er Jahren in der BRD geführt. Im Strafvollzugsgesetz von 1977 wurde die Strafabschreckung als Prinzip abgelehnt und als Strafzweck die Resozialisierung festgeschrieben – allerdings ohne nähere Festlegungen, wie dieses Ziel zu erreichen sei. Weitgehend unbeachtet in der damaligen Diskussion blieben die dezidiert reformpädagogischen Ansätze einer humaneren Strafvollzugspraxis und der Hilfsmaßnahmen für Straffällige des ausgehenden Kaiserreichs und der Weimarer Republik. Auch im Strafvollzug der DDR wurde nicht an die reformpädagogischen Traditionslinien angeknüpft.⁶⁷

Der Auseinandersetzung mit einzelnen Aspekten der Geschichte des Gefängniswesens widmeten sich bisher vorwiegend die Disziplinen Rechtsgeschichte, Strafrechtswissenschaft und die Neuere Geschichte. Da sich der moderne Strafvollzug aber – wie Wolfgang Nutz⁶⁸ eindrücklich zeigt – unabhängig von der Diskussion des Strafrechtes entwickelte, weil der moderne Strafvollzug vielmehr durch die Debatten von Medizinern und Pädagogen bestimmt war, wäre eine erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Phänomen Strafvollzug durchaus lohnend. Die historische

Forschung in der Erziehungswissenschaft – und hier vor allem der Teilbereich der Sozialpädagogik – diskutiert seit den 1970er Jahren den problematischen Zwangscharakter der Erziehungsmaßnahmen in Rettungs- und Arbeitshäusern sowie in den Heimen der privaten und konfessionellen Jugendfürsorge und zeichnet oftmals die innere Organisation der Einrichtungen nach. Strafe wurde dabei vorwiegend als Regulierungssystem interpretiert, den Einrichtungen lediglich die Funktion zugesprochen, Kriminalität zu verwalten.⁶⁹ 2004 forderte Hans Malmede zu einer Revision der im Anschluss an Herman Nohl behaupteten Pädagogisierung der Jugendfürsorge und des Jugendstrafvollzuges bis 1933 in der Geschichtsschreibung der Reformbewegung auf.⁷⁰ Vor dem Hintergrund seiner These, die Pädagogisierung sei nur eine behauptete, werden die immer noch bestehenden Forschungsdesiderate offensichtlich. Bisher unzureichend diskutiert wurden das Verhältnis der Ideen der moralischen Besserung und die pädagogischen Strategien zu ihrer praktischen Umsetzung in den Strafanstalten und Jugendgefängnissen selbst. Die wenigen vorliegenden neueren Publikationen, die sich dem Spannungsfeld zwischen Strafe und Fürsorge widmen, sind mit Ausnahme der quellenbasierten Studie von Sagaster und Götte von den an den Modellversuchen beteiligten Erziehern selbst verfasst. Ein Forschungsdesiderat, das vor dem Hintergrund der vorhandenen breiten Quellenlage sowie der Selbstzeugnisse nur zu beklagen ist.

Abschließend ist zu bemerken, dass die Geschichte des pädagogischen Strafvollzugs und der Straffälligenhilfe sicherlich keine Erfolgsgeschichte ist. Auch ließen und lassen sich die Gefängnisfürsorge wie auch die Anforderungen an einen resozialisierenden Strafvollzug nicht eindeutig einer Disziplin zuordnen. Vielmehr bewegen sie sich an den Schnittstellen zwischen den Disziplinen Strafrecht und Pädagogik bzw.

67 In der sowjetischen Besatzungszone unterstanden die Angelegenheiten des Strafvollzugs zunächst der damaligen Deutschen Zentralverwaltung für Justiz, nach der Gründung der DDR am 7. Oktober 1949 wurden die Geschäfte des Strafvollzugs gemäß Verordnung vom 16. November 1950 auf das Ministerium des Innern „Hauptabteilung Strafvollzug“ als Teil der „Hauptabteilung Deutsche Volkspolizei“ übertragen. Damit war der Strafvollzug (Strafvollzugseinrichtungen, Jugendhäuser, Untersuchungshaftanstalten) in die Struktur der Polizei eingegliedert.

68 W. Nutz, Strafrechtsphilosophie und Gefängniskunde. Strategien diskursiver Legitimierung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, in: Zs. f. neue Rechtsgeschichte 22(2000), S.95-110; ders., Strafanstalt als Besserungsmaschine. Reformdiskurs und Gefängniswissenschaft 1775-1848, München 2001.

69 M. Foucault, Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt/M. 1976.

70 H. Malmede, Fürsorgeerziehung und Gefängnis-erziehung im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. Zur Revision einer sozialpädagogischen Erfolgsgeschichte, in: M. Liedtke (Hg.), Erfolg oder Misserfolg? Urteile und Bilanzen in der Historiographie der Erziehung, Bad Heilbrunn 2004, S. 251-272.

sozialer Fürsorge und sozialer Arbeit im weitesten Sinne. Die Geschichte des Strafvollzugs ist aber von einer permanenten Reformdebatte geprägt, die ungeachtet der historischen und gesellschaftlichen Veränderungen auch heute noch fortgesetzt wird; eine Debatte, die zwischen Resozialisierung und Stigmatisierung, zwischen Strafe, Erziehung und Fürsorgemaßnahmen hin und her pendelt. Auch wenn es nicht gelang, das Strafrecht zu reformieren, wurden in der Strafvollzugspraxis der Weimarer Republik Reformen und Methoden erprobt und in der Gefängniskunde zahlreiche Debatten um eine Pädagogisierung des Strafvollzugs geführt. Die Neuerungen allerdings blieben auf einzelne, wenige Einrichtungen beschränkt und waren im hohen Maße abhängig vom Engagement einzelner Personen; eine Durchsetzung der pädagogischen Bestrebungen in den Dienstanweisungen und der Ministerialbürokratie blieb aus. Die Geschichte des Strafvollzugs zeigt ebenso wie die aktuelle Debatte, dass die Idee der Besserungsfähigkeit und Resozialisierung Straffälliger ungebrochen besteht und um die Humanisierung des Strafvollzugs unverändert gerungen wird.

8. Auswahlbibliographie

a. Archive

Akten zu allen Strafanstalten und Jugendgefängnissen finden sich in der Überlieferung der jeweiligen *Staatsarchive der Länder*.

Neben den Dokumenten zu Recht und Rechtswirklichkeit verwahrt das *Strafvollzugsarchiv* eine umfangreiche Sammlung von Gefangenenzeiten, Texten der Gefangenen und grauer Literatur. Das bislang an der *Universität Bremen* angesiedelte Archiv wurde im Verlauf des Jahres 2012 an die *Fachhochschule Dortmund* verlagert. Einzig die historischen Bestände, d.h. die Korrespondenz mit Gefangenen, verbleibt im Bestand des Universitätsarchivs Bremen.

b. Quellen

Bondy, C., Pädagogische Probleme im Jugendstrafvollzug, Mannheim u.a. 1925.

Bumke, E., Deutsches Gefängniswesen. Ein Handbuch, Berlin 1928.

Ellger, H., Der Erziehungszweck im Strafvollzug, Halle 1922.

Finke, H., Der Rechtsbrecher im Lichte der Erziehung. Kritisch aufbauende Gedanken aus der Praxis für die Änderung des Strafvollzugs, Weimar 1931.

Frede, L./Grünhut, M., Reform des Strafvollzugs. Kritische Beiträge zu dem amtlichen Entwurf eines Strafvollzugsgesetzes, Berlin/Leipzig 1927.

Genz, W., Die Grundsätze des Strafvollzugs an Jugendlichen, in: *Die deutsche Schule* 31(1927)10, S.585-592, ebd. 31(1927)11, S.649-656, ebd. 31(1927)12, S.713-720.

Gutfleisch, R., Strafvollzug und Erziehung, Freiburg/Br. 1926.

Herrmann, W., Das Hamburgische Jugendgefängnis Hahnhöfersand. Ein Bericht über Erziehungsarbeit im Jugendstrafvollzug, Hamburg 1923.

Holler, E., Über Selbstverwaltung Gefangener. Erfahrungen in der Strafanstalt Untermaßfeld, in: *Die Erziehung* 5(1930), S.608-620.

Krebs, A., Der Erziehungsbeamte in der Strafanstalt, Frankfurt/M. 1928.

Krohne, K., Lehrbuch der Gefängniskunde, Stuttgart 1889.

Nagler, J., Das Erziehungsproblem im modernen Strafvollzug, Freiburg/Br. 1926.

Zirker, O., Der Gefangene. Neuland der Erziehung in der Strafanstalt, Werther Teutoburger Wald 1924.

Zirker, O., Zuchthaus – Erziehungshaus. Der Erziehungsgedanke in der Praxis des modernen Strafvollzugs, in: *Monatsblatt für ethisch-soziale Neugestaltung* 32(1924)5, S.36-38.

c. Sekundärliteratur

Cornel, H., Geschichte des Jugendstrafvollzugs. Ein Plädoyer für seine Abschaffung, Weinheim/Basel 1984.

Dörner, Ch., Erziehung durch Strafe. Die Geschichte des Jugendstrafvollzugs 1871-1945, Weinheim/München 1991.

- Foucault, M., Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt/M. 1976.
- Götte, P., Jugendstrafvollzug im „Dritten Reich“ diskutiert und realisiert – erlebt und erinnert, Bad Heilbrunn 2003.
- Hasenclever, Ch., Jugendhilfe und Jugendgesetzgebung seit 1900, Göttingen 1978.
- Koch, B., Das System des Stufenstrafvollzugs in Deutschland unter besonderer Berücksichtigung seiner Entwicklungsgeschichte, Diss. Freiburg/Br. 1972.
- Leukel, S., Strafanstalt und Geschlecht. Geschichte des Strafvollzugs im 19. Jahrhundert, Leipzig 2010.
- Meyer-Höfer, M., Der Jugendarrest. Entstehung und Weiterentwicklung einer Sanktion, Baden-Baden 1998.

D

**Reformpädagogik
in pädagogischen
Handlungssituationen**

Unterricht

Ulrich Schwerdt

1. Einleitung
2. Reformpädagogische Unterrichtskonzeptionen als Gegenentwürfe zur Praxis der Regelschule vor dem Ersten Weltkrieg
3. Unterricht in reformpädagogischen Versuchsschulen der Weimarer Republik
4. Reformpädagogische Unterrichtsvorstellungen auf dem Weg in die Regelschule – das Beispiel Arbeitsunterricht
5. Abbruch, Weiterführung und Rezeption nach 1933
6. Auswahlbibliographie

1. Einleitung

Forderungen nach einer Reform des öffentlich verantworteten und organisierten Lehrens und Lernens begleiten den Schulunterricht seit seinen Anfängen.¹ Dabei ist die Bedeutung der historischen Reformpädagogik – verstanden als historische Epoche zwischen 1890 und 1933 – für den Diskurs über Zielvorstellungen und Leitbilder schulischen Unterrichts in der deutschsprachigen historischen Bildungsforschung weitgehend unumstritten. Die Bewertung dieses Einflusses allerdings geht weit auseinander: Kritiker beklagen, dass reformpädagogische Theoreme Unterricht einseitig „vom Kinde aus“ begreifen und damit weder der Komplexität der seit der Aufklärung entfaltenen didaktischen Reflexion noch den Bedingungen institutionalisierter Instruktion in der

Schule gerecht werden.² Weniger skeptische Beobachter betonen dagegen den noch immer anregenden Charakter einer an den Interessen und Fähigkeiten der Akteure im pädagogischen Feld ansetzenden historischen Reformpädagogik und sehen in ihr „brauchbare Denkansätze“ für die Diskussion „heutiger schulpädagogischer Probleme“³. Unkritische, zuweilen auch apologetische Einschätzungen schließlich finden sich vor allem im Umfeld praktischer Anknüpfungsversuche an reformpädagogische Ansätze, insbesondere mit Blick auf prominente Modelle wie die Waldorf-, die Jenaplan- und die Montessori-Pädagogik.

Im vorliegenden Beitrag soll der Versuch unternommen werden, auf der Grundlage des aktuellen Forschungsstandes einen Überblick über die reformpädagogische Unterrichtsreflexion und, soweit die vorliegenden Quellen dies ermöglichen, über die unterrichtliche Reformpraxis zu geben. Dabei wird die These vertreten, dass eine

1 Vgl. als grundlegende Überblicksdarstellungen und Quellensammlungen: S. Protz/D. Zöllner, Eine kurze Geschichte des Unterrichts. Problemgeschichtliche Studien, Leipzig 2011; U. Müllges, Quellen zur historischen Didaktik und Methodik, hg. v. J. J. Justin, Mannheim 1986; F. Baumgart u.a. (Hg.), Theorien des Unterrichts. Erfahrungen – Texte – Arbeitsaufgaben, Bad Heilbrunn 2005; E. Kiel/K. Zierer (Hg.), Geschichte der Unterrichtsgestaltung, Baltmannsweiler 2011. Aus der älteren Literatur vor allem die außerordentlich umfassende Darstellung von F. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts aus den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart, 3., erw. Aufl., hg. u. mit einem Anhang fortgesetzt v. R. Lehmann, 2 Bde., Berlin/Leipzig 1921.

2 Vgl. z.B. J. Oelkers, Anmerkungen zur Reflexion von „Unterricht“ in der deutschsprachigen Pädagogik des 20. Jahrhunderts, in: ZfPäd 46(2000)42. Beiheft, S.166-185; Protz/Zöllner, a.a.O. (Anm. 1), S.211-256.

3 I. Hansen-Schaberg, Einleitung, in: dies. (Hg.), Die Praxis der Reformpädagogik. Dokumente und Kommentare zur Reform der öffentlichen Schulen in der Weimarer Republik, Bad Heilbrunn 2005, S.10. Vgl. zuletzt auch mit dieser Tendenz, neben zahlreichen anderen: T. Fitzner u.a. (Hg.), Reformpädagogik in der Schulpraxis, Bad Heilbrunn 2012 und U. Herrmann/S. Schlüter (Hg.), Reformpädagogik – eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung, Bad Heilbrunn 2012.

summarische Charakterisierung „des“ reformpädagogischen Unterrichts nur um den Preis einer unzulässigen Reduktion der Komplexität des historischen Gegenstandes möglich ist. Stattdessen soll gerade die Vielfalt und Widersprüchlichkeit der weltanschaulich-ideologischen, anthropologischen, gesellschaftspolitischen und pädagogischen Bezüge als eines der zentralen Merkmale des reformpädagogischen Diskurses betont werden. Interessant erscheint die Auseinandersetzung mit den historischen Ansätzen der Reformpädagogik aus heutiger Sicht vor allem aus drei Gründen:

- Erstens aufgrund der Radikalität, mit der die traditionellen, von den Bedingungen der Regelschule, von der Lehrperson und vom „Stoff“ bestimmten Modi des Unterrichtens in Frage gestellt und durch konzeptionelle und praktische Alternativen herausgefordert wurden. Hierbei erscheint vor allem der Blick auf die unterschiedlichen Dimensionen didaktischer Argumentation lohnend, die weit über methodische Fragen einer veränderten Unterrichtsgestaltung hinausgingen und auf den Zusammenhang mit bis heute grundlegenden lern-, bildungs-, schul- und gesellschaftstheoretischen Problemen verweisen.
- Zweitens aufgrund der erstaunlichen Produktivität, mit der seit den 1890er Jahren neue Formen des Unterrichtens entwickelt und praktisch erprobt wurden. Auch wenn es in der Auseinandersetzung mit historischen Ansätzen der Unterrichtsreform nicht darum gehen kann, unmittelbare Handlungsanleitungen für aktuelle unterrichtliche Herausforderungen zu vermitteln, stellt die Reformpädagogik ein außerordentlich anregendes Repertoire an Konzepten, Arbeitsformen und Methoden zur Verfügung, deren Kenntnis und kritische Bewertung schon deshalb sinnvoll erscheinen, um diese heute – unter veränderten Etikettierungen – nicht ein zweites Mal „erfinden“ zu müssen.⁴
- Drittens sind es neben den erfolgreichen Initiativen und Projekten gerade auch die konzeptionellen Ungereimtheiten und Widersprüche,

die Erfahrungen der Grenzen, des Steckenbleibens und Scheiterns didaktischer Innovation, die für eine kritisch-reflexive Weiterentwicklung von Schule und Unterricht in der Gegenwart wertvoll sein können – nicht zuletzt vor dem Hintergrund immer wieder ambitioniert vorgetragener Erwartungen an „neue Lern- und Unterrichtskulturen“.

Wenn im Folgenden von *Unterricht* die Rede ist, dann ist damit jene im Rahmen der Institution Schule veranstaltete Situation gemeint, in der in Form von Berufstätigkeit „mit pädagogischer Absicht und in planmäßiger Weise ... eine Erweiterung des Wissens- und Fähigkeitsstandes“⁵ von Kindern und Jugendlichen angestrebt wird. Auf die Darstellung reformpädagogischer Ansätze, die auf Unterricht außerhalb des allgemeinbildenden Regelschulsystems (z.B. in Betrieben, Gewerkschaften und Parteien, in Freizeit- oder Erwachsenenbildungseinrichtungen) zielten, aber auch auf spezifische Ausformungen innerhalb anderer Zweige des staatlichen Bildungswesens (Schulen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Berufsschulen, Hochschulen usw.), muss angesichts des begrenzten Umfangs dieses Beitrages verzichtet werden.⁶ Auch auf zahlreiche reformpädagogische Initiativen, die außerhalb der deutschen Grenzen auf eine Erneuerung des Unterrichts zielten, kann aufgrund der konzeptionellen Beschränkung des Handbuchs auf die Reformpädagogik in Deutschland nicht eingegangen werden.

Zu klären ist im Vorfeld zudem, in welcher Weise eine *Abgrenzung reformpädagogischer Positionen gegenüber anderen zeitgenössischen Standpunkten* zwischen 1890 und 1933 vorgenommen wird.⁷ Der gemeinsame Nenner re-

4 Vgl. H.-U. Grunder, Didaktische Konzepte der Reformpädagogik, in: Zeitschrift für Bildungs- und Wissenschaftsgeschichte 2(1998)3/4, S.142-156.

5 E. Terhart, Didaktik. Eine Einführung, Stuttgart 2009, S.103f.

6 → Beiträge: Arbeiterbewegung; Erwachsenenbildung; Heilpädagogik; Berufsbildung; Schule.

7 Die weitgehend identisch verwendeten Begriffe der „Pädagogischen Bewegung“ bzw. „Reformpädagogik“ stellen ein von der pädagogischen Geschichtsschreibung entwickeltes Konstrukt dar, in dem vielfältige, z.T. widersprüchliche Positionen zusammengefasst werden. Als Schule machend erwies sich vor allem die Darstellung Herman Nohls, Die pädagogische Bewegung in Deutschland, in: ders./L. Pallat (Hg.), Handbuch der Pädagogik, Bd. 1: Die Theorie und Entwicklung des Bildungswesens, Berlin/Langensalza 1933,

formpädagogisch inspirierter Unterrichtsreflexion lässt sich zunächst durch die Opposition gegen den Unterricht der vielbeschworenen „alten Schule“ fassen, die als einseitig kognitiv und rezeptiv ausgerichtete „Stoff-, Buch- und Lernschule“⁸ kritisiert wurde. Konstruktiv gewendet kann die Bezugnahme auf zentrale pädagogische Prinzipien der „Kindorientierung“, „Entwicklungsgemäßheit“, „Selbsttätigkeit“, „Ganzheitlichkeit“ und „Gemeinschaftsbezogenheit“ als Kern reformpädagogischer Positionierungen bestimmt werden.⁹ Die hier genannten Leitorientierungen wurden in verschiedenen Reformansätzen durchaus unterschiedlich verstanden, z.T. auch nicht vollständig mitgetragen oder durch weitere ergänzt. Dennoch erlaubt eine solche erste, notwendigerweise grobe Kennzeichnung die Abgrenzung zu zeitgenössischen Positionen, die den pädagogischen status quo in staatlicher Schulpolitik und -verwaltung, (kirchlicher) Schulaufsicht, konservativen Lehrerverbänden und seminaristischer oder universitärer Lehrerbildung verteidigten oder Unterrichtsreform in anderer Weise (z.B. auf politischer, religiöser oder bildungsökonomisch fundierter Grundlage) zu begründen versuchten.

In einer aktuellen Überblicksdarstellung hat Ewald Terhart auf vier „elementare Ansatzpunkte unterrichtsbezogenen Denkens“¹⁰ hingewiesen:

- Die Inhalte: Was soll durch die Unterrichtsprozesse vermittelt werden? Nach welchen Kriterien werden Auswahl und Anordnung der Unterrichtsgegenstände getroffen?
- Das Lernen: Wie wird der Vorgang des Lernens verstanden? Welche Vorstellungen von Formen, Verläufen und Qualitäten liegen einem Unterrichtsverständnis zugrunde?
- Die Erziehung: Welche Funktion wird dem Unterricht für die Entwicklung der Persönlichkeit und für das soziale Lernen zugesprochen?

S.302-374. Ab der 2. Aufl. erweitert um das Kapitel „Die Theorie der Bildung“, Frankfurt/M. 2002¹¹,
→ Beitrag: Einführung.

8 Vgl. W. Scheibe, Die reformpädagogische Bewegung. Eine einführende Darstellung, unver. Nachdruck der 10., erw. Aufl., Weinheim/Basel 1999, S.72f.

9 → Beiträge im Kapitel „Reformpädagogische Leitideen und Diskurse“.

10 Terhart, Didaktik, a.a.O. (Anm. 5), S.107.

Wie wird die Aufgabe des Unterrichts in seiner institutionalisierten Ausprägung innerhalb der staatlichen Regelschule begriffen?

- Die Grenzen: Wie wird der Bezug zur außerunterrichtlichen Lebenswelt und zur gesellschaftlichen Umwelt als Ganzes begriffen? Wo erscheinen Distanz und Grenzziehungen, wo Öffnung als sinnvoll?

Ohne in jedem Einzelfall systematisch abgearbeitet zu werden, können diese „Startpunkte für ein Nachdenken über Lehren, Lernen und Unterricht“¹¹ als Hintergrundfolie für die nachfolgende Darstellung dienen, um spezifische Akzentuierungen, aber auch Leerstellen deutlicher erkennbar werden zu lassen. Bevor im ersten Hauptteil des Beitrages mit der Erläuterung reformpädagogischer Unterrichtskonzeptionen vor dem Ersten Weltkrieg begonnen werden kann, wird es allerdings zunächst notwendig sein, den zentralen Referenzpunkt des reformpädagogischen Diskurses, nämlich die Lernbedingungen in der Schule des wilhelminischen Kaiserreichs und die zentralen Merkmale des in ihr erteilten Unterrichts knapp zu charakterisieren. Im darauffolgenden Kapitel soll an ausgewählten Beispielen gezeigt werden, in welcher Weise Konzepte der Unterrichts- und der Schulentwicklung in Versuchsschulen der Weimarer Republik miteinander verknüpft wurden. Anschließend werden mit Blick auf den sog. „Arbeitsunterricht“ Initiativen nachgezeichnet, die darauf abzielten, reformpädagogische Unterrichtsprinzipien nach 1918 auch in der Regelschule zur Geltung zu bringen. Ein Ausblick auf die Rezeption reformpädagogischer Ansätze schließt den Artikel ab. Dass im Rahmen eines überschaubaren, um Überblick bemühten Handbuchbeitrages nur eine notwendig skizzenhaft bleibende Darstellung exemplarischer Positionen und Praxiserfahrungen sowie eine punktuelle Einordnung in pädagogische Diskurs- bzw. gesellschaftlich-politische Problemzusammenhänge möglich ist, sei an dieser Stelle ausdrücklich betont.

11 Ebd., S.126.

2. Reformpädagogische Unterrichts-konzeptionen als Gegenentwürfe zur Praxis der Regelschule vor dem Ersten Weltkrieg

a. Strukturelle Bedingungen des reformpädagogischen Unterrichtskurses

Für die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen in Deutschland wurde schulisches Lernen erst im Verlauf des 19. Jahrhunderts zu einer unhintergehbaren Realität. Privilegierte Teile der Bevölkerung hatten schon in der griechischen und römischen Antike Unterricht in organisierter Form erhalten, um ihre Aufgaben in Staat, Gesellschaft und Kirche ausüben und ihre Herrschaft sichern zu können, aber erst mit dem seit der frühen Neuzeit einsetzenden gesellschaftlichen Wandel, mit der Entstehung neuer Wirtschafts- und Wissensformen und der langsamen Auflösung der statischen Feudalgesellschaft wuchs die Zahl derjenigen stetig, für die die Weitergabe von Kenntnissen und Fertigkeiten an die nachwachsende Generation durch bloßen Mitvollzug des Lebens innerhalb der Familie und des lebensweltlichen Nahraums nicht mehr ausreichte. Nach vereinzelt Anfängen im 16. Jahrhundert wurde die Allgemeine Schulpflicht im 17. Jahrhundert in einzelnen Flächenstaaten des Reiches eingeführt. Dynamisiert durch den Aufbau moderner Staatswesen und Forderungen der Aufklärung nach allgemeiner Bildung, folgten im 18. Jahrhundert weitere Territorien, darunter Preußen, in Folge der staatlichen Reformpolitik zu Beginn des 19. Jahrhunderts Bayern und als letzter großer Flächenstaat innerhalb des Deutschen Bundes Sachsen (1835). Der Modernisierungsrückstand des Deutschen Reiches, der durch die Niederlage gegen die postrevolutionären Armeen Napoleons unübersehbar geworden war, hatte die Notwendigkeit einer staatlich getragenen Schule offensichtlich werden lassen. Qualifizierung und Sozialisation der Bevölkerung, die als entscheidender Faktor der wirtschaftlichen Entwicklung und Grundlage staatlicher Macht erkennbar geworden waren, konnten aus der Sicht der politischen Machtträger nicht mehr dem Zufall vereinzelter

privater Initiative überlassen bleiben. Der Staat war auf dem Weg zum „Schulstaat“, die Gesellschaft auf dem Weg zur „Schulgemeinschaft“¹². Wirklichkeit wurde der *obligatorische Schulbesuch*¹³ jedoch zunächst vor allem in den höher entwickelten, bereits städtisch geprägten Regionen, vollständig durchgesetzt erst im Zuge des endgültigen Durchbruchs des modernen Industrie- und Agrarkapitalismus Mitte des 19. Jahrhunderts und der mit ihm verbundenen Notwendigkeit, auch für die ständig wachsende Arbeiterschaft und die ländlichen Unterschichten zumindest basale Qualifikationen zu gewährleisten. Bei Reichsgründung (1871) lagen die Schulbesuchsquoten in Deutschland bei ca. 90%, in den 1880er Jahren dann nahe 100%.¹⁴

Das unterrichtliche Lernen hatte für Schülerinnen und Schüler allerdings ein sehr unterschiedliches Gesicht, je nachdem, ob sie in eine dörfliche Elementarschule, eine städtische Volks- oder Mittelschule oder eine höhere Schule gingen. Einige ausgewählte Daten veranschaulichen diese Differenzen: 1911 gingen noch mehr als zwei Drittel der Kinder und Jugendlichen auf dem Lande in eine ein- oder zweiklassige Volksschule, in der Stadt lag ihr Anteil zum selben Zeitpunkt bei unter 2%, während 74% der Stadtkinder eine sieben- oder achtjährige Volksschule besuchten. Die *Jahrgangsklasse* war in der Stadt also weitgehend Wirklichkeit geworden, während man in ländlichen Regionen hiervon noch weit entfernt war und ein Lehrer noch häufig alle 6- bis 14-Jährigen gemeinsam unterrichtete.¹⁵ Für die Praxis des Unterrichts war neben der Schülerzusammensetzung die Klassengröße entscheidend. Die sog. „Mindestforderungen“ legten in Preußen

12 T. Nipperdey, *Deutsche Geschichte 1800-1866*, Bd. 2: Bürgerwelt und starker Staat, München 1983, S.451.

13 In Süddeutschland in der Regel als Schulpflicht, in Norddeutschland, z.B. in Preußen bis 1918, als Unterrichtspflicht.

14 Vgl. F.-M. Kuhlemann, *Niedere Schulen*, in: Ch. Berg (Hg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. IV: 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs, München 1991, S.179-227, hier S.192.

15 Alle Zahlen in diesem Kapitel, wenn nicht besonders vermerkt, für Preußen; vgl. Kuhlemann, a.a.O. (Anm. 14), S.179-227.

für die Volksschulen eine *Klassenfrequenz* von 80 (!) Kindern als Höchstzahl fest; der tatsächliche durchschnittliche Wert lag zwar darunter, in ländlichen wie städtischen Volksschulen 1886 aber immer noch bei 64 Schülerinnen und Schülern pro Klasse, 1911 bei 51. Aus der Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern musste angesichts dieser Zahlen die Aufrechterhaltung der „Schulzucht“ erste Priorität besitzen. Rigide Disziplinierungsmaßnahmen bis hin zu körperlicher Gewalt dürften daher an der Tagesordnung gewesen sein.¹⁶ Unter sehr viel besseren Bedingungen konnte dagegen im sozial hoch selektiven höheren Schulwesen unterrichtet werden. Hier lag die Lehrer-Schüler-Relation 1911 reichsweit bei 1:17.¹⁷

Geht man von Durchschnittswerten bis 1914 aus, dann kann man festhalten, dass 90 von 100 Schülern die Volksschule besuchten, zwei bis drei eine Mittelschule und sechs bis sieben eine höhere Schule. Für die Mädchen verschoben sich diese Werte noch leicht zuungunsten der höheren Schulen.¹⁸ Allerdings verdecken diese Angaben erhebliche regionale Differenzen – nicht nur zwischen Stadt und Land, sondern auch zwischen eher privilegierten Verwaltungs- bzw. alten Gewerbestädten und benachteiligten, schnell wachsenden Industriestädten (etwa des Ruhrgebiets), in denen schon die rasant ansteigenden Schülerzahlen und die hohe Mobilität der Bevölkerung eine geordnete Schulentwicklungsplanung erheblich erschwerten. Für die höheren Schulen wie für die Volksschulen lohnt zudem ein genauerer Blick auf die Altersstruk-

tur der Schülerschaft. Während der Anteil der höheren Schüler an der Jahrgangskohorte der 10-Jährigen in der Sexta noch bei 8,6% lag, sank er bis zum Ende der Schullaufbahn in der Oberprima auf nur noch 2,8%; mehr als zwei Drittel der Kinder und Jugendlichen verließen die höhere Schule also frühzeitig. In der Volksschule reduzierte sich zwar nicht die Zahl der Schülerinnen und Schüler, aber auch hier erreichten weniger als 30% eines Jahrgangs die Abschlussklasse 8. Beinahe jede siebte Schülerin und jeder zehnte Schüler beendete die Schulzeit sogar bereits vor der 6. Klasse, war in acht Jahren also mindestens dreimal sitzen geblieben.¹⁹ So unterschiedlich die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft und die Lernbedingungen in der höheren Schule bzw. in der Volksschule waren, Erfahrungen der „Überbürdung“ und des Scheiterns waren für Kinder und Jugendliche in sämtlichen Schulformen allgegenwärtig.²⁰

Was für das Gymnasium bereits seit langem eine Selbstverständlichkeit war, wurde zumindest für die städtischen Volksschulen seit den 1870er Jahren Schritt für Schritt zur Realität – ein differenzierter *Fachunterricht*. Die sog. „Allgemeinen Bestimmungen“ des preußischen Kultusministers Falk sahen einen reduzierten Religionsunterricht und eine gleichzeitige Ausweitung der „Realien“ (Naturwissenschaften, Erdkunde, Geschichte) vor, die zunächst vielfach als sachunterrichtlich ausgerichtetes Integrationsfach neben Religion, Deutsch, Rechnen/Raumlehre, Zeichnen, Singen und Turnen sowie für Mädchen Handarbeit traten. In größeren Städten, in denen das Prinzip der Jahrgangsklasse durchgesetzt worden war, konnte um die Jahrhundertwende jedoch bereits ein Fächerspektrum angeboten werden, das über die Vorgaben der „Allgemeinen Bestimmungen“ deutlich hinausging.

16 Vgl. z.B. die Begründung der „Kulturmission der Rute“ in der führenden Zeitschrift des „Deutschen Lehrervereins“: F. Götze, Die körperliche Strafe, in: Allgemeine deutsche Lehrerzeitung 62(1910)9, S.97-101, hier S.101. Pädagogisch den Zweck der körperlichen Strafe in der Schule relativierend, letztlich aber dennoch rechtfertigend die Ausführungen im renommierten Reinschen „Handbuch der Pädagogik“: Ackermann, Strafe, in: W. Rein (Hg.), Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Bd. 9, Langensalza 1909², S.1-12.

17 Vgl. H. Titze, Lehrerbildung und Professionalisierung, in: Berg, a.a.O. (Anm. 14), S.345-370, hier S.357.

18 Vgl. P. Lundgreen, Schulsystem, Bildungschancen und städtische Gesellschaft, in: Berg, a.a.O. (Anm. 14), S.304-314.

19 Auf diese Problematik wurde schon von Zeitgenossen hingewiesen. So z.B. mit den o.g. Daten vom Mannheimer Stadtschulrat Anton Sickinger, Der Unterrichtsbetrieb in grossen Volksschulkörpern sei nicht schematisch-einheitlich, sondern differenziert-einheitlich. Zusammenfassende Darstellung der Mannheimer Volksschulreform, Mannheim 1904, S.17.

20 Vgl. zur Charakteristik der zeitgenössischen „Überbürdungsdebatte“: K. Plake, Reformpädagogik. Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels, Münster/New York 1991, S.148-157.

sich auf die höhere Schule bezog, hier einen ihrer zentralen Anknüpfungspunkte.²⁵ Nicht zu unterschätzen für die Überwindung einer zuvor berufsständisch wie regional fragmentierten Diskussion ist zudem die Vereinheitlichung der Lehrerausbildung für die verschiedenen Typen der höheren Schule (Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule) und die reichsweite Anerkennung der Lehramtsabschlüsse (1889/1904).²⁶ Ansätze einer Integration der pädagogischen Ausbildung in die Universitäten – wie in Leipzig und Jena – blieben vor dem Ersten Weltkrieg dagegen die Ausnahme. Streng getrennt vom Berechtigungssystem der höheren Schulen erfolgte die Ausbildung von Volksschullehrerinnen und -lehrern.²⁷ Sie war nicht an das Abitur gebunden, sondern baute auf dem Volksschulabschluss auf, an den sich ein vorbereitender allgemeinbildender Unterricht in der sog. Präparandenanstalt und das eigentliche Volksschullehrerseminar anschlossen. Zwischen Reichsgründung und Erstem Weltkrieg wurde dieser Aufbau – zumeist in einer insgesamt sechsjährigen Ausbildung zusammengefasst – reichsweit beinahe überall verbindlich. Erworben wurden „Lehrgeschick“, Methodensicherheit und ein festes, jederzeit abrufbares „Kompendienwissen“, das bei auch hier deutlich erkennbarer Verfachlichung der Ausbildung „nach Umfang und Qualität“ deutlich über das hinausging, „was noch vor der Zeit des Kaiserreichs amtlich für angemessen befunden

wurde.“²⁸ Die an feststehenden Unterrichtsmodellen ausgerichtete Ausbildung trug dazu bei, dass sich gemeinsames Professionswissen und eine relative Einheitlichkeit der Lehrverfahren in den Volksschulen durchsetzte. Dennoch erhielt sich das „Grundmuster einer umfassend von der ‚gegebenen‘ Praxis präskribierten Ausbildung“²⁹, die ausdrücklich nicht auf kritische Reflexivität, sondern auf Ein- und Unterordnung der Volksschullehrer innerhalb des bestehenden hierarchischen Herrschafts- und Bildungssystems zielte.³⁰ Von akademischer Qualifikation blieb die Volksschullehrerschaft bis 1918 in der Regel ausgeschlossen.³¹

Die *didaktische Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer* wurde im Kaiserreich durch die Unterrichtstheorie der „Herbartianer“ geprägt.³²

25 → Beitrag: Schule.

26 Erst spät und „gleichsam als Antwort auf die Folgeprobleme der zunehmenden Verwissenschaftlichung und Spezialisierung der Berufsvorbereitung“ (Titze, a.a.O., Anm. 14, S.350) kristallisierte sich dagegen seit den 1890er Jahren die Zweiphasigkeit der Ausbildung für das höhere Lehramt heraus (universitäre und daran anschließende berufspraktische Ausbildung in Seminar bzw. Schule); eine Entwicklung, die mit der Einführung einer pädagogischen Prüfung (mit zwei Lehrproben) in Preußen 1917 zu einem vorläufigen Abschluss kam.

27 Vgl. M. Sauer, Volksschullehrerbildung in Preußen. Die Seminare und Präparandenanstalten vom 18. Jahrhundert bis zur Weimarer Republik, Köln u.a. 1987; A. Bruhn, Lehrerbildung in Schleswig-Holstein 1867-1918, Köln u.a. 1995.

28 G. Geißler, Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart, Frankfurt/M. u.a. 2011, S.279.

29 W. Werth, Die Vermittlung von Theorie und Praxis an den Preussischen Akademien 1926-1933 – dargestellt am Beispiel der Pädagogischen Akademie Halle/Saale (1930-1933), Frankfurt/M. 1985, S.42.

30 Vgl. aus autobiographischer Perspektive z.B. O. Rühle, Sechs Jahre in einem sächsischen Lehrerseminare, 1. Teil: Die Behandlung der Seminaristen, 2. Teil: Die Lehrmethode, 3. Teil: Wie in Oschatz Zensuren gemacht werden, alle Leipzig 1896.

31 Vorreiter bei dem Bemühen um eine Annäherung an das höhere Schulwesen war Sachsen. Hier wurden die Seminare bereits 1876 als höhere Lehranstalten anerkannt und die Volksschullehrer unter bestimmten Bedingungen zum Hochschulstudium zugelassen. Die Ausbildung wurde durch die Integration einer Fremdsprache sowie philosophischer und psychologischer Lehrinhalte aufgewertet. Weitere Staaten folgten nach der Jahrhundertwende, Preußen allerdings erst nach der politischen Wende 1919.

32 Als wichtigste Vertreter des pädagogischen Herbartianismus gelten *Karl Volkmar Stoy* (1815-1885), *Tuiskon Ziller* (1817-1882), *Otto Willmann* (1839-1920) und *Wilhelm Rein* (1847-1929), die sich als Hochschullehrer an den Universitäten in Jena (Stoy und Rein), Leipzig (Ziller) und Prag (Willmann) um eine wissenschaftliche Fundierung der Lehrerbildung bemühten, die auch international breit rezipiert wurde. Vgl. R. Coriand, Herbartianische Konzepte der Lehrerbildung. Geschichte oder Herausforderung?, Bad Heilbrunn 2003. Die an Herbart anschließende Theoriediskussion ging weit über didaktische Gesichtspunkte hinaus; vgl. A. Hoeschen/L. Schneider, Herbartianismus im 19. Jahrhundert: Umriss einer intellektuellen Konfiguration, in: L. Raphael/H.-E. Te-

Herbarts dialektisches Verständnis von Erziehung und Unterricht bzw. Interesse des Lernenden und pädagogischer Einwirkung durch die Lehrperson im „erziehenden Unterricht“³³ verengten dessen Schüler mit Blick auf die Nutzung in der Praxis der Regelschule, indem sie die „Steuerungstätigkeit der Lehrer“³⁴ und die Stoffauswahl in den Mittelpunkt der didaktischen Reflexion stellten: Den Kern des Unterrichts bildeten die religiös-sittlichen Gesinnungsstoffe, die den Schülerinnen und Schülern in kulturgeschichtlich bedeutsamen Sagen, literarischen Dokumenten oder historischen Erzählungen nahegebracht wurden (Konzentrationsgedanke).³⁵ Von der Auseinandersetzung mit den gesinnungsbildenden Stoffen wurde eine wertorientierte Bildung des Charakters erwartet. Die Auswahl und Reihenfolge der Unterrichtsinhalte erfolgte auf der Grundlage der sog. „Kulturstufentheorie“. Diese ging von aufeinander aufbauenden Stufen der kulturellen Entwicklung der Menschheit aus, die idealtypisch mit angenommenen Phasen der psychischen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler parallelisiert wurden. So ergab sich die Vorstellung, dass Kinder und Jugendliche in den acht Schuljahren der Volksschule die vermeintlichen kulturgeschichtlichen Entwicklungsstufen der Menschheit (z.B. Märchen, Phasen der biblischen Geschichte, Reformation) nachvollziehen und zugleich die „Apperceptionsstufen des kindlichen Geistes“³⁶

durchlaufen konnten.³⁷ Während aus heutiger Perspektive diese Parallelisierung von Kultur- und Individualentwicklung besonders befremdlich wirkt, arbeitete sich reformpädagogische Kritik vor allem an der dritten Säule der herbartianischen Unterrichtslehre ab, den sog. „Formalstufen“. Der Jenaer Erziehungswissenschaftler *Wilhelm Rein* (1847-1929) hat die in den formalen Stufen gebündelten Bemühungen der Herbartianer um eine Strukturierung des Unterrichtsprozesses in fünf Phasen zusammengefasst: Der Unterricht habe in jeder methodischen Einheit

- „1. durch eine Vorbesprechung das neue Pensum einzuleiten und vorzubereiten,
2. das Neue selbst darzubieten,
3. dasselbe unter sich und mit Älterem zu vergleichen und verknüpfen,
4. die begrifflichen Resultate abzuleiten und in systematischer Ordnung zusammenzustellen und
5. das erlangte Wissen in den Gebrauch zu überführen.“³⁸

Von Rein selbst wurde die Funktion eines formalisierten Artikulationsschemas für die Unterrichtsplanung gründlich durchdacht und etwa die Differenz zwischen Lern- und Lehrprozessen deutlich gesehen. Nachhaltigere Wirkung für die reformpädagogische Debatte als die auch aus heutiger Perspektive durchaus differenzierte wissenschaftliche Reflexion hatte allerdings die Anwendungspraxis des von den Herbartianern bereitgestellten Systems in der Ausbildungs- und Schulwirklichkeit. Die immer wieder beschriebene schablonenhafte Nutzung dieser „Universalmethode“ führte zweifellos zu einer von vielen als unerträglich empfundenen

north (Hg.), *Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte*, München 2006, S.447-477. Grundlegend für die weitere pädagogische Herbartianismus-Forschung: R. Coriand, *Pädagogischer Herbartianismus. Fachsystematische Bibliographie für datenbasierte Grundlagenforschung*, 2 Bde., Pöbneck 2010.

- 33 J. F. Herbart, *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*, Göttingen 1806.
- 34 D. Benner/H. Kemper, *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*, Teil 2: *Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik*, Weinheim/Basel 2003, S.317.
- 35 Kritisch hierzu z.B. der Arbeitsschulpädagoge und Volksschullehrer *Robert Rißmann* (1851-1913), *Volksschulreform. Herbartianismus, Sozialpädagogik, Persönlichkeitsbildung*, Leipzig 1911, S.24-45.
- 36 T. Ziller, *Allgemeine Pädagogik*, hg. v. K. Just, Leipzig 1892³, S.241.

37 Vgl. exemplarisch zur reformpädagogischen Kritik: G. Kerschensteiner, *Betrachtungen zur Theorie des Lehrplans*, München 1899. Als Überblick: S. Andresen/D. Tröhler, *Die Analogie von Menschheits- und Individualentwicklung. Attraktivität, Karriere und Zerfall eines Denkmodells*, in: *Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik* 77(2001)2, S.145-172.

38 W. Rein u.a., *Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen*, Bd. 1: *Das erste Schuljahr. Ein theoretisch-praktischer Lehrgang für Lehrer und Lehrerinnen sowie zum Gebrauch in Seminaren*, Dresden 1885³, S.35. Aktuell wieder leicht erreichbar: W. Rein, *Theorie der Didaktik*, hg. v. R. Koerrenz, Jena 2006.

Normierung des Unterrichtsverlaufs, zur Gängelung von Lehrern und Schülern und zur Unterdrückung jeglicher spontaner Impulse.³⁹

Betrachtet man den nachhaltigen Modernisierungsschub des Schulwesens und der Lehrerbildung zwischen Reichsgründung und Jahrhundertwende mit Blick auf den Unterrichts-Diskurs noch einmal im Zusammenhang, so kann von einem doppelten Effekt gesprochen werden: Zum einen lieferte er die institutionellen Voraussetzungen für das Entstehen einer professionellen didaktischen Debatte, indem er mit der Jahrgangsklasse, dem Fachunterricht und vereinheitlichten Lehrverfahren den modernen Modus des Unterrichts für die Mehrheit der Schulen im Deutschen Reich verbindlich machte. Zum anderen aber schuf die Ausformung und Verallgemeinerung einer spezifischen Praxis des Schulunterrichts in der öffentlichen Regelschule erst die Bedingungen für eine Kritik, die neue pädagogische Maßstäbe formulierte.

Kennzeichnend für die Entwicklung alternativer didaktischer Vorstellungen vor dem Ersten Weltkrieg ist die Tatsache, dass sich diese nur in wenigen Ausnahmefällen in der systematischen Auseinandersetzung mit den erziehungswissenschaftlichen Systementwürfen der Herbartianer entfalteten, sondern ihre Kritik an der konkreten Schul- und Unterrichtswirklichkeit ansetzten. Zwar richteten sich zeitweise erhebliche Hoffnungen auf die Anleitung alternativer Formen des Unterrichts durch erste empirisch angelegte Forschungen der pädagogischen Psy-

chologie bzw. der experimentellen Pädagogik;⁴⁰ die für den reformpädagogischen Diskurs bedeutsamen Unterrichtskonzepte wurden jedoch bis auf wenige Ausnahmen aus der pädagogischen Praxis heraus und angesichts der hier offensichtlich werdenden Probleme entwickelt – ein Grund für ihre Anschlussfähigkeit in weiten Kreisen der Lehrerschaft wie der pädagogisch interessierten Öffentlichkeit, aber auch für die vielfach festzustellenden Begründungsdefizite. Im Folgenden sollen drei prominente Ansätze ausgewählt werden, die für die deutschsprachige Debatte vor dem Ersten Weltkrieg als besonders einflussreich gelten können.⁴¹

39 Auch hier exemplarisch H. Gaudig, *Didaktische Präludien*, Leipzig 1909, S.1ff. Als Zusammenfassung der zeitgenössischen Kritik aus herbartianischer Perspektive: G. Weiß, *Neuere Angriffe auf die Theorie der Formalstufen*, in: *Mitteilungen des Vereines der Freunde Herbartischer Pädagogik in Thüringen* 41(1913), S.57-76. Die historische Bildungsforschung hat die von der reformpädagogischen Publizistik vielfach herausgestellte Distanz zwischen Herbartianismus und Reformpädagogik inzwischen deutlich relativiert. Vgl. z.B. R. Koorrenz, *Wilhelm Rein als Reformpädagoge*, in: *Historische Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (Hg.), *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, Bd. 1, Weinheim/München 1993, S.133-152; C. Martens, *Herbart, Herbartianismus und Reformpädagogik*, in: *Coriand, Herbartianische Konzepte der Lehrerbildung*, a.a.O. (Anm. 32), S.41-54.

40 Vor dem Ersten Weltkrieg vor allem bei *Ernst Meumann* (1862-1915) und *Wilhelm August Lay* (1862-1926); vgl. C. Hopf, *Die experimentelle Pädagogik. Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts*, Bad Heilbrunn 2004; über den nationalen Rahmen hinaus: M. Depaepe, *Zum Wohl des Kindes. Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA 1890-1940*, Weinheim 1993; → Beiträge: *Erziehungswissenschaft; Psychologie*. Vor allem bei Lay lässt sich der Versuch einer Verbindung von Unterrichtsforschung und praktischer Unterrichtsreform finden. Mit der „Tatschule“ entwarf Lay ein eigenes Arbeitsschulkonzept; vgl. W. A. Lay, *Experimentelle Didaktik*. Ihre Grundlegung mit besonderer Rücksicht auf Muskelsinn, Wille und Tat, Wiesbaden 1903; ders., *Die Tatschule als natur- und kulturgemäße Schulreform*, Osterwieck/H. 1911; H. Kessler, *Versuchsschule Freudenheim 1922-1933. Die vergessene Reformpädagogik Enderlins und Lays*, Mannheim-Freudenheim 1995. Lays Arbeitsschulansatz wurde jedoch im zeitgenössischen Diskurs „als Außenseiterposition nur am Rande wahrgenommen“ (Hopf, a.a.O., S.137).

41 Als „Unterrichtskonzepte“ werden im Folgenden „Gesamtorientierungen methodischen Handelns“ verstanden, „in denen explizit ausgewiesene oder implizit vorausgesetzte Unterrichtsprinzipien, allgemein- und fachdidaktische Theorieelemente und Annahmen über die organisatorisch-institutionellen Rahmenbedingungen und die Rollenerwartungen an Lehrer und Schüler integriert werden.“ (H. Meyer, *Unterrichtsmethoden I: Theorieband*, Berlin 2006¹¹, S.208). Vgl. als Überblick zu weiteren zeitgenössischen Konzepten: A. Rude, *Die Neue Schule und ihre Unterrichtslehre*, Bd. 1: *Die neue Schule*, Osterwieck/H. 1930.

b. Gesamtunterricht

Der Begriff des Gesamtunterrichts wird in der heutigen Wahrnehmung in der Regel mit dem Namen *Berthold Otto* verknüpft.⁴² Der reformpädagogische Diskurs war allerdings schon vor dem Ersten Weltkrieg erheblich vielfältiger, differenzierte sich in der Weimarer Republik noch einmal aus und fand Eingang in schulische Richtlinien und Lehrpläne.⁴³ In zeitgenössischen Überblicksdarstellungen wird häufig zwischen einem am Stoff orientierten Verständnis und einer am Schüler ausgerichteten Orientierung unterschieden, wobei Otto als wichtigster Vertreter der letzteren Richtung beschrieben wird. Gemeinsam ist beiden Zugriffen die Kritik an der „Zersplitterung des Lehrplans“ durch die zunehmende Verfachlichung des Unterrichts und die Ablehnung der von den Herbartianern entwickelten Konzentrationsidee mit einem als unzeitgemäß wahrgenommenen Kern religiös-sittlicher Gesinnungsstoffe.⁴⁴

Spezifisch für das Konzept des sog. *Freien Gesamtunterrichts* Berthold Ottos ist der Perspektivenwechsel weg von der Sachlogik des Lehrplans und der Methodik des Lehrerhandelns hin zu den lernenden Subjekten, ihren spontanen Fragen und Interessen. Otto begründete seine Reformideen in zahlreichen pädagogischen Schriften, die eher auf ein öffentliches Publikum als die pädagogische Fachöffentlichkeit oder die wissenschaftliche Debatte zielten.⁴⁵ Überzeugungskraft

erhielten sie vor allem durch die Praxis der eigenen Schule, die Otto ab 1906 in Groß-Lichterfelde, vor den Toren Berlins, eröffnen konnte.⁴⁶ Der Gesamtunterricht, von Otto auch als „geistiger Verkehr mit Schülern“⁴⁷ bezeichnet, wurde in der „Hauslehrerschule“ als offene Aussprache zwischen allen Schülerinnen und Schülern, Lehrern, z.T. auch Eltern und Gästen der Schule durchgeführt und fand mehrmals in der Woche in der letzten Schulstunde statt. An ihm wirkte regelmäßig die gesamte Schule mit, war hier also bewusst jahrgangübergreifend organisiert, konnte sich aber auch auf einzelne Jahrgänge beschränken. Auf der Tagesordnung standen von den Kindern und Jugendlichen frei gewählte Themen, die so lange besprochen wurden, wie das Interesse der Schülerinnen und Schüler bestand, so dass es möglich war, in einer Stunde ein einziges Thema zu erörtern oder auch mehrere Fragen zu diskutieren. Der Gesamtunterricht als Mittel- und Ausgangspunkt des Unterrichts wurde ergänzt durch den neigungsdifferenzierten, in Kursen organisierten Fachunterricht, der in der Regel auf der freiwilligen Teilnahme der Schüler basierte.

Der lernpsychologische Ausgangspunkt des Gesamtunterrichts Ottoscher Prägung bestand in der Überzeugung, „dass der Kindergeist aus

42 Vgl. etwa die lexikalischen Darstellungen bei H.-E. Tenorth/R. Tippelt (Hg.), *Beltz Lexikon der Pädagogik*, Weinheim/Basel 2007, S.278 oder W. Böhm, *Wörterbuch der Pädagogik*, 15., überarb. Aufl., Stuttgart 2000, S.209.

43 Vgl. die ausführlichen frühen Gesamtdarstellungen von W. Albert, *Grundlegung des Gesamtunterrichts*, Wien u.a. 1928 und F. Eitze, *Die Gesamtunterrichtsbewegung. Ein Querschnitt durch die Lösungsversuche im In- und Auslande*, Breslau 1933. Eine breit angelegte Quellensammlung: F. Vilsmeier (Bearb.), *Der Gesamtunterricht*, Weinheim/Bergstr. 1960.

44 Eingebunden, wenn auch nicht in jedem Fall ausdrücklich thematisiert, ist der didaktische Diskurs in ein auf „Synthese“ und „Ganzheit“ zielendes kulturphilosophisch-pädagogisches Denken; → Beitrag: Ganzheit.

45 Vgl. u.a. B. Otto, *Beiträge zur Psychologie des Unterrichts*, Leipzig 1903; ders., *Die Reformation der Schule*, Groß-Lichterfelde 1912. Repräsentative Tex-

te Ottos und eine historische Einordnung zuletzt bei G. Barth/J. Henseler (Hg.), *Berthold Otto. Pädagogische, psychologische und politische Schriften*, Baltmannsweiler 2008; *Unterrichtsprotokolle bei H. Alberts*, Aus dem Leben der Berthold-Otto-Schule, Berlin o.J. [1925].

46 *Berthold Otto* (1859-1933) war nach einem ohne Abschluss beendeten Studium zunächst für mehrere Jahre als Hauslehrer und Journalist tätig. Seit 1899 gab er eine eigene Zeitschrift, „Der Hauslehrer“, eine „Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern“, heraus. 1902 wurde er als vom preußischen Staat alimentierter freier Schriftsteller nach Berlin berufen. Durch die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern aus dem unmittelbaren Umfeld entwickelte sich der zunächst private Unterricht der eigenen Kinder zu einem regulären Schulbetrieb in privater Trägerschaft. Fünf Jahre später bezog die sog. „Hauslehrerschule“ einen größeren Neubau, so dass zwischen 60 und 80 Kinder unterrichtet werden konnten. Ausführlicher und zur Einordnung des Gesamtunterrichts in das schulische Gesamtkonzept: → Beitrag: Schule.

47 B. Otto, *Geistiger Verkehr mit Schülern im Gesamtunterricht*, Groß-Lichterfelde 1907.

der ihn umgebenden Welt, also aus der Kulturwelt, in die es hineinwächst, sich immer gerade das wahrscheinlicherweise herausuchen wird, was immer diesem einzelnen Kinde zum Wachstum, zum geistigen Wachstum am besten förderlich sein wird.“⁴⁸ Die Initiative innerhalb des Gesamtunterrichts müsse daher grundsätzlich vom Schüler ausgehen:

„Der Schüler bestimmt, was behandelt werden soll, wie lange es behandelt werden soll und in welcher Reihenfolge die Sachen behandelt werden sollen. Es gibt grundsätzlich keine Beschränkung auf bestimmte Fächer. Die Welt steht als Gesamtheit vor uns, und wir suchen uns als Gesamtheit ihrer zu bemächtigen. Aber für die Art und Weise der Bemächtigung gibt es keinerlei Vorschriften. Es ist durchaus unangebracht zu verlangen, dass etwa nach jeder Diskussion geprüft werde, ob etwas daraus ‚bleibender Besitz der Schüler‘ geworden sei. Das alles würde einen Eingriff in das natürliche Wachstum der Einzelgeister und des Gesamtgeistes sein.“⁴⁹

Das hier angeführte Zitat macht deutlich, dass Otto den Gedanken eines vermeintlich „natürlichen Wachstums“ in doppelter Weise begriff: als individuellen Prozess der Weltaneignung und als kollektiv-diskursiven Vorgang, der nach Ottos Verständnis allerdings weit über die Lerngruppe und die Schule hinausreichte und den organologisch begriffenen „Körper“ eines ganzen Volkes umschloss. Otto war davon überzeugt, dass „ein ganzes Volk, das aus Millionen von einzelnen Seelen besteht, ... auch rein naturwissenschaftlich einen eigenen Körper und geisteswissenschaftlich eine eigene Seele bilden kann, als deren Teil sich jeder einzelne von uns zu fühlen hätte“⁵⁰. Pädagogisch bedeutete dies, dass Lernprozesse aufgrund der „natürlichen“ seelischen Verbundenheit des Einzelnen mit dem „Volksorganismus“ niemals ungerichtet oder gar chaotisch verlaufen können. Im Rahmen dieses „volksorganischen

Denkens“ wurde die auf den ersten Blick zufällig erscheinende Schülerfrage und jedes Erkenntnisbedürfnis des Schülers als Ausdruck des Hineinwachsens in eine biologisch-realen „Geistes-“ bzw. „Denkgemeinschaft“ begriffen. Normierte Lehrpläne und pädagogischer Zwang erschienen vor diesem Hintergrund als unnötig oder gar kontraproduktiv. Die diskursiven Verkehrsformen im „Gesamtunterricht“ zielten dementsprechend auch nicht darauf, Interessenkonflikte zu benennen und im demokratischen Meinungsstreit offen auszutragen, sondern letztlich auf Harmonisierung in einem gemeinschaftlichen Willen, den Otto politisch im System einer ständisch organisierten „sozialistischen Monarchie“ glaubte realisieren zu können.⁵¹ Die heute befremdlich wirkenden naturalistischen Begründungszusammenhänge waren schon für die Zeitgenossen Grund für vehemente Kritik.⁵² Sie erwiesen sich aber bis in die 1920er Jahre hinein nicht als Hindernis für eine außergewöhnlich breite nationale und internationale Resonanz.⁵³ Die Radikalität, mit der Otto mit den gängigen Mustern von Disziplinierung und Methode Busch, Unterricht konsequent „vom Kinde“ her dachte und in der „Hauslehrerschule“ offensichtlich erfolgreich praktizierte, brachte ansonsten auch eher kritisch eingestellte Beobachter dazu, in ihm einen

51 Vgl. B. Otto, *Der Zukunftsstaat als sozialistische Monarchie*, Berlin 1910; ders., *Volksorganische Einrichtungen der Zukunftsschule*, Berlin-Lichterfelde 1914; ders., *Volksorganisches Denken. Vorübungen zur Neubegründung der Geisteswissenschaften*, 4 Bde., Berlin 1925/26. Vgl. bereits früh die in der DDR entstandene kritische Studie von R. Ahrbeck, *Die Beziehungen zwischen den gesellschaftlichen, psychologischen und pädagogischen Anschauungen Berthold Ottos. Ein Beitrag zur Pädagogik des deutschen Imperialismus*, Habilitationsschr., Halle 1955; → Beitrag: *Politische Parteien*.

52 Vgl. E. Weiss, *Pädagogische Neuerungen im Kontext politischer Reaktion. Berthold Otto und seine „kindzentrierte“ Hauslehrerpädagogik*, in: *Archiv für Reformpädagogik* 4(1999)1, S.3-26.

53 Vgl. H. Altendorf, *Die Berthold-Otto-Schule in Berlin Lichterfelde und ihre Ausstrahlung*, in: R. Lehberger (Hg.), *Nationale und internationale Verbindungen der Versuchs- und Reformschulen in der Weimarer Republik*, Hamburg 1993, S.65-69. Exemplarisch für das internationale Interesse: I. Mchitarjan, *Die Rezeption des deutschen Reformpädagogen Berthold Otto im vorsozialistischen Rußland (1890-1917)*, Dresden 2002.

48 B. Otto, *Gesamtunterricht*, Berlin 1913, zit. n. K. Kreitmair, *Berthold Otto. Ausgewählte pädagogische Schriften*, Paderborn 1963, S.120-132, hier S.122.

49 Otto, *Die Reformation der Schule*, a.a.O. (Anm. 45), S.84.

50 B. Otto, *Volksorganisches Denken* (zuerst 1925), in: *Barth/Henseler*, a.a.O. (Anm. 45), S.62.

wichtigen Impulsgeber für zukünftige Unterrichtsreformen zu sehen.⁵⁴

Anders als das ganz auf die Persönlichkeit und weltanschauliche Orientierung Berthold Ottos ausgerichtete Konzept wurden verschiedene alternative Modelle des Gesamtunterrichts im Rahmen von breit angelegten Debatten innerhalb der Volksschullehrerschaft entwickelt. Das wohl wichtigste Zentrum der Reform der öffentlichen Volksschule im Sinne des Gesamtunterrichts bildete vor dem Ersten Weltkrieg der *Leipziger Lehrerverein (LLV)*.⁵⁵ Die Ausnahmestellung der Leipziger Initiativen für den deutschsprachigen Raum begründete sich zum einen durch die enge Kooperation mit der zeitgenössischen empirischen Lernforschung, die 1906 in die Gründung eines vom Leipziger Lehrerverein selbst getragenen „Instituts für experimentelle Pädagogik und Psychologie“ mündete.⁵⁶ Zum anderen konnten in Leipzig reformpädagogische Unterrichtskonzepte auf breiter Basis praktisch erprobt werden. Ab 1911 wurden in über 20 Regelschulen Versuchs-klassen eingerichtet, in denen bis 1913 insgesamt etwa 1.400 Kinder unterrichtet wurden.⁵⁷ Einge-

bunden war das Konzept der Unterrichtsreform in ein umfassendes Programm der Umgestaltung des Schulsystems in Richtung Einheitsschule, das der Sächsische Lehrerverein zeitgleich mit dem Beginn der Versuchsschularbeit vorlegte.⁵⁸

Anders als bei Otto bestand das Ziel des Leipziger Ansatzes nicht in der Abschaffung, sondern in der Revision des Lehrplans. Gesamtunterricht wurde hier nicht mehr als ein unterrichtliches Handlungsmuster neben anderen verstanden, sondern als curriculares Prinzip:

„Unter Gesamtunterricht verstehen wir einen Unterricht, der im Gegensatz steht zur heutigen Spaltung der täglichen Schularbeit in eine Anzahl meist äußerlich und innerlich voneinander geschiedener Fächer. Er stellt sich dar als Konzentration um die *Sacheinheit*, die der Natur des Kindes der Unterstufe entsprechend eine konkrete, in der unmittelbaren Anschauung gegebene sein muß. Das, was bisher in voneinander abgeschiedenen Systemen folgte, gliedert sich organisch ein, sei es als Hilfsmittel der Sachdurchdringung (Lesen, Rechnen), sei es als Mittel des Ausdrucks (Sprechen, Schreiben Rechtschreibung, Gesang, Malen und Formen). Dadurch wird ein zielbewusstes, systematisches Aufbauen in den einzelnen Tätigkeitskategorien nicht ausgeschlossen, ja da, wo es in unbedingter Reinheit am ehesten erforderlich ist, wie im Rechnen, soll es erfolgen; aber – und das ist der Unterschied – es wird immer seinen Impuls, seinen Ausgangspunkt in der Sacheinheit suchen, wie es auch in sie zurückmünden wird.“⁵⁹

Auch der LLV argumentierte bei der Abkehr von der fachsystematischen Struktur und einseitig kognitiv und rezeptiv angelegten Lernsitua-

54 So z.B. F. Karsen, Die Versuchsschulen den Gegenwart und ihre Probleme, Leipzig 1923, S.40-55.

55 Vgl. A. Pehnke, Studien zur Entwicklung von Auffassungen in der Lehrerbewegung über die Aktivierung des Schülers im Unterricht der deutschen Volksschule von 1900 bis 1918, Diss. B (Habilitationsschrift), Leipzig 1990; ders., Sächsische Reformpädagogik. Traditionen und Perspektiven, Leipzig 1998; A. Taubert-Striese, Der Leipziger Lehrerverein, ein bedeutender Vertreter der Reformpädagogik. Eine Studie zur geschichtlichen Entwicklung, seinen pädagogischen Leistungen und seinen praktischen Erfolgen, Frankfurt/M. u.a. 1996; P. O'Callaghan, Reformpädagogische Praxis 1900-1914. Beispiele aus der deutschen Grundschule, Weinheim 1997; → Beitrag: Schule.

56 Im Mittelpunkt der Arbeit des Instituts stand anfangs die Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Die Forschungen widmeten sich Fragen der Begabung, der Ermüdung und des Sprachunterrichts bei Gehörlosen; vgl. Taubert-Striese, a.a.O. (Anm. 55), S.123f.; Pehnke, Sächsische Reformpädagogik, a.a.O. (Anm. 55), S.22; Hopf, a.a.O. (Anm. 40), S.87ff.

57 Wichtigste Protagonisten der methodischen Reform waren *Paul Vogel*, *Otto Erler* (Lebensdaten für beide unbekannt), *Karl Rössger* (1880-1960) und der theoretische Kopf der Methodischen Abteilung des LLV, *Rudolf Sieber* (1880-1914). Die Leipziger Lehrerinnen und Lehrer knüpften nach eigener Auskunft an

bereits bestehende Erfahrungen des Berliner Schulreformers *Wilhelm Wetekamp* (1859-1945) und der Bremer Volksschullehrerin *Magda Böttner* (1858-1937) sowie an Initiativen aus München, Halle/S. und Nordhausen an; vgl. Pehnke, Sächsische Reformpädagogik, a.a.O. (Anm. 55), S.23.

58 Vgl. Wünsche der sächsischen Lehrerschaft zu der Neugestaltung des Volksschulgesetzes, Leipzig 1911; → Beitrag: Schule.

59 Mitglieder der Methodischen Abteilung des Leipziger Lehrervereins (Hg.), Gesamtunterricht im 1. und 2. Schuljahr. Zugleich ein Bericht über die Leipziger Reformklassen, Leipzig 1914, S.3.

tionen mit der „Natur des Kindes“, deutete diese jedoch nicht im Sinne eines diffusen biologischen Wachstumsprozesses, sondern bemühte sich um eine lern- und entwicklungspsychologische Fundierung eines „kindgemäßen“ Unterrichts. Anknüpfungspunkte fanden sich vor allem in den Ergebnissen der wahrnehmungspsychologischen Studien der „Leipziger Schule“ der experimentellen Psychologie.⁶⁰

Der Lehrplan des LLV war ursprünglich darauf ausgerichtet, den Unterricht in den Klassen 1 bis 4 durchgängig gesamtunterrichtlich zu organisieren. Aufgrund des Widerstands konservativer Kreise konnte in den tatsächlich realisierten Versuchsschulklassen vor dem Ersten Weltkrieg jedoch nur das 1. und 2. Schuljahr berücksichtigt werden. Für die ersten Wochen der Schulzeit sah der Lehrplan zunächst die „Anknüpfung an die Beschäftigungen des Kindes im vorschulpflichtigen Alter, also Spiele (Spiellied!), Spaziergänge, Beobachtungen, Plaudern, Betrachten von guten Bilderbüchern, Malen, Spielen am Sandhaufen u.a.“ vor. Diese Betätigungen der Kinder sollten anfänglich frei, „aus der jeweiligen Stimmung der Kinderschar“ erwachsen. Im Verlauf der folgenden Wochen ergab sich dann eine „allmähliche Konzentration von Sachthemen“, wobei die „stofflichen Anregungen dazu ... zunächst durch Gelegenheiten gegeben sein (Gelegenheitsunterricht)“ sollten. Später beschränkten sich diese Themen dann auf bestimmte Stoffgebiete: „Alles, was im Hause lebt und lebt, die Straße, der Ort, Feld, Wald, Wiese, Fluß, eventuell Hügel, Berg, überhaupt Umgebung, Wind und Wetter.“⁶¹ Aus

der Beschäftigung mit der konkreten Lebenswelt sollten dann erste geografische Grundbegriffe abgeleitet, sobald die allernächste Umgebung des Kindes verlassen und längere Unterrichtsgänge notwendig wurden, ein erstes Kartenverständnis angebahnt werden.

Folgt man der in der zeitgenössischen Literatur vorgenommenen Unterscheidung zwischen einem am Stoff und einem am Schüler ausgerichteten Verständnis des Gesamtunterrichts, dann kann hinsichtlich des Konzepts des LLV von einem Versuch gesprochen werden, auf der Grundlage erster Erkenntnisse der empirischen Lernforschung eine Balance zwischen Sach- und Kindorientierung zu gewährleisten. Die unmittelbare Resonanz auf die Leipziger Unterrichtsversuche war innerhalb der Volksschullehrerschaft groß, zeigten sie doch, dass auch unter den Bedingungen der Regelschule eine Veränderung der Unterrichtskultur möglich war. Der Erste Weltkrieg verhinderte jedoch für einige Jahre eine weitergehende Rezeption.⁶²

Nach 1918 gingen die Vorkriegserfahrungen mit dem Gesamtunterricht in zahlreiche Richtlinien und Lehrpläne ein. So hieß es in den preußischen Grundschulrichtlinien von 1921:

„Für den Anfangsunterricht ist eine strenge Scheidung der Lehrfächer nach bestimmten Stunden nicht vorzuschreiben, statt ihrer vielmehr ein Gesamtunterricht zuzulassen, in dem die verschiedenen Unterrichtsgegenstände zwanglos abwechseln. Im Mittelpunkt dieses Gesamtunterrichts steht der heimatkundliche Anschauungsunterricht, in den sich die grundlegenden Übungen im Sprechen und Lesen, im malenden Zeichnen, Schreiben, Rechnen und Singen eingliedern. Auch die ersten Unterredungen und Belehrungen über Religiöses und Sittliches können zu ihm in Beziehung gesetzt werden. ... Auf welche Zeit der Gesamtunterricht auszudehnen ist, bleibt ebenso wie die Anzahl der Stoffe aus den verschiedenen Lehrfächern und ihre Verteilung nach Klassen oder

60 Vgl. Pehnke, Sächsische Reformpädagogik, a.a.O. (Anm. 55). Die „Leipziger Schule“ ist vor allem mit den Namen der Wundt-Schüler Felix Krueger, Friedrich Sander, Hans Volkelt und Otto Klemm verbunden; Wundt selbst wurde 1912 zum Ehrenmitglied des Forschungsinstituts des LLV ernannt. Bemühungen, Lern- und Entwicklungsprozesse bei Kindern differenzierter zu verstehen, bezogen sich neben der Wahrnehmungspsychologie auf Bereiche der kognitiven Entwicklung (Abstraktionsfähigkeit, Gedächtnisentwicklung, Aufmerksamkeit, Bedeutung von Bewegung und Tätigkeit für das Lernen), auch wenn empirische Studien zur damaligen Zeit noch nicht zur Verfügung standen (vgl. ebd., S.25f.).

61 P. Vogel, Gesamtunterricht der Unterstufe, in: P. Friedemann (Hg.), Der neue Lehrplan für die sächsi-

schen Volksschulen, 2. Heft: Erläuterungen und Begründungen. Mit einem ausgeführten Lehrplanbeispiel für Naturwissenschaften als Lebenskunde, Leipzig 1913, S.6-14, hier S.7.

62 Vgl. Pehnke, Studien, a.a.O. (Anm. 55), S.148-225 und ders., Sächsische Reformpädagogik, a.a.O. (Anm. 55), S.28-39.

Jahrgängen der Festsetzung durch die Lehrpläne für die einzelnen Orte oder Bezirke überlassen.“⁶³

Während der Gesamtunterricht in der Grundschule nach Einschätzung Otto Karstädts zu Beginn der 1930er Jahre „kaum noch umstritten“⁶⁴ war, wurde seine Einführung in der Oberstufe der Volksschule und in den übrigen Schulformen kontrovers diskutiert. Dennoch gab es auch hier vielfältige Versuche, wobei zahlreiche neue Formen des fächerübergreifenden bzw. -verbindenden Unterrichts erprobt wurden, in denen es nicht nur um eine Aufhebung der Disziplingrenzen ging, sondern, wie z.B. im Vorhaben (Otto Haase, Johannes Kretschmann) und Projekt (Fritz Karsen), um die Ermöglichung schüleraktivierender, kooperativer Arbeitsformen.⁶⁵

63 Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen, in: W. Landé (Hg.), *Die Grundschule. Sammlung der Bestimmungen*, Berlin 1927², S.54-69, hier S.56f.

64 O. Karstädt (Hg.), *Methodische Strömungen der Gegenwart*, Berlin/Leipzig 1931¹⁹, S.41.

65 In der jüngeren Literatur wird darüber hinaus von einer „süddeutschen Gesamtunterrichtsbewegung“ gesprochen, als deren bedeutendster Vertreter *Wilhelm Albert* (1890-1981) gilt (vgl. B. Götze, *Zur Problematik des fächerübergreifenden Unterrichts. Eine Analyse der Konzeption von Wilhelm Albert*, Bad Heilbrunn 1973; U. Moser, *Wilhelm Albert. Leben und Werk*, Frankfurt/M. u.a. 2002). In Alberts ästhetisierendem Konzept wird Unterricht als Kunstwerk verstanden; vgl. Albert, a.a.O. (Anm. 43). Die von ihm 1932 gegründete „Reichsarbeitsgemeinschaft für Gesamtunterricht“ wurde von den Nationalsozialisten verboten. Ein knapper, aber instruktiver Überblick über den deutschen und internationalen Gesamtunterrichtsdiskurs vor 1933 bei Karstädt, a.a.O. (Anm. 64), S.31-51. Zur Kritik seit den frühen 1960er Jahren: M. Kramp, *Begriff und Problem des Gesamtunterrichts*, in: Westermanns Pädagogische Beiträge 13(1961)8, S.331-342. Als Abkehr von einem deutlich an reformpädagogischen Vorbildern der ersten Jahrhunderthälfte orientierten Unterrichtsverständnis und Ausgangspunkt für die Einführung eines wissenschaftsorientierten Sachunterrichts in der Primarstufe wird in der Regel der Frankfurter Grundschulkongress im Jahr 1969 bewertet; vgl. B. Feige, *Gesamtunterricht. Entstehungszusammenhang – didaktische Konzepte – seine Bedeutung für die Schule von heute*, in: M. Seyfarth-Stubenrauch/E. Skiera (Hg.), *Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Grundlagen, Geschichte, Aktualität*, Bd. 1: *Historisch-systematische Grundlagen*, Baltmannsweiler 1996, S.126-139.

c. Erlebnisunterricht

Aus der historischen Rückschau sehr viel schwieriger zu fassen als unterschiedliche Ausformungen des Gesamtunterrichts sind Unterrichtskonzepte der Reformpädagogik, die das „Erlebnis“ in das Zentrum der didaktischen Reflexion stellten. Die Gründe hierfür liegen in der Unschärfe des pädagogischen Erlebnisbegriffs, unter den bis heute unterschiedliche pädagogische Arrangements gefasst werden, die ein hohes Maß an emotionaler Beteiligung beinhalten, sowie in der kaum zu überschauenden Vielfalt unterschiedlicher zeitgenössischer Beiträge, die das Verhältnis von Lernen und Erlebnis thematisierten.⁶⁶ Im Sinne einer Bündelung unterschiedlicher Positionen kann der Versuch *Waltraut Neuberts* herangezogen werden, die in ihrer von Herman Nohl betreuten Dissertation aus dem Jahr 1925 die zeitgenössischen Debatten aus geisteswissenschaftlicher Perspektive analysierte:

„Im weiteren Sinne will der Erlebnisunterricht, entgegen aller bloßen Wissensvermittlung, den Unterricht dem Kinde zum Erlebnis machen, d.h. zu einem eindrucksvollen, an den Kern seiner Persönlichkeit rührenden Geschehen. Der Erlebnisunterricht im engeren und eigentlichen Sinn, der den Einbruch des Lebens selbst in die Schule bedeutet, sucht das Erleben des Kindes zur Grundlage der unterrichtlichen Arbeit zu machen und die Beziehung des Erlebnisses zu Ausdruck und Verstehen auszuwerten. Für die Ausdrucksfächer Aufsatz, Zeichnen, Musik, Gymnastik bedeutet dies, dass alle Form, die das Kind schafft, nur Ausdruck seines Erlebens sein und mit innerer Notwendigkeit aus diesem hervorzunehmen soll. In den aufnehmenden Fächern der geisteswissenschaftlichen Gruppe, zu denen alle deutschkundlichen Fächer gehören, sucht der Erlebnisunterricht ein nacherlebendes Verstehen der Kulturgüter, in denen menschliches Erleben seinen Niederschlag gefunden hat, anzubahnen und damit einen unmittelbaren Bezug herzustellen gegenüber den

66 Vgl. T. Fischer/J. Ziegenspeck, *Handbuch Erlebnispädagogik. Von den Ursprüngen bis zur Gegenwart*, Bad Heilbrunn 2000. Eine historisch-systematische Analyse: T. Schott, *Kritik der Erlebnispädagogik*, 2., erg. u. überarb. Aufl., Würzburg 2009.

immer nur mittelbaren, wie er durch Begriffe gegeben wird.⁶⁷

Die vor allem durch die Lebensphilosophie *Wilhelm Diltheys* (1833-1911) inspirierten Versuche einer Didaktisierung des Erlebnisses erhielten seit den 1890er Jahren wesentliche Anregungen durch die sog. „Kunsterziehungsbewegung“. Die Gegenstände der Kunsterziehungstage in Dresden (1901: Bildende Kunst und Zeichenunterricht), Weimar (1903: Sprache und Dichtung) und Hamburg (1905: Musik und Gymnastik) strahlten vor allem auf die Debatte innerhalb der ihnen affinen Fächer aus. Gegenüber diesen fachlich geprägten Diskursen, die an anderer Stelle des Handbuchs ausführlich zur Sprache kommen, sollen im Folgenden solche Gesichtspunkte fokussiert werden, die auf eine grundsätzliche Neuausrichtung des Unterrichts zielten, also ein allgemeindidaktisches Interesse verfolgten.⁶⁸

Als bedeutende Protagonisten eines solchen am Erlebnis ausgerichteten Unterrichtskonzepts vor dem Ersten Weltkrieg gelten in der Literatur die Bremer Schulreformer *Fritz Gansberg* (1871-1950) und *Heinrich Scharrelmann* (1871-1940).⁶⁹ Sie formulierten ihre didaktischen Vorstellungen auf der Grundlage ihrer langjährigen gemeinsamen Erfahrung als Lehrer an einer Bremer Volks-

schule und als Autoren von Lesestoffen für Kinder und Jugendliche.⁷⁰

67 W. Neubert, Der Erlebnisunterricht, in: W. Hofstaeter/U. Peters (Hg.), Sachwörterbuch der Deutschkunde, Bd. 1, Leipzig/Berlin 1930, S.300. Vgl. dies., Das Erlebnis in der Pädagogik, Göttingen 1925; neu hg., mit einem Vorw. v. K. Jauer u. einem Nachtrag v. J. Ziegenspeck, Lüneburg 1990.

68 → Beiträge: Sprache und Literatur; Kunstunterricht; Musik; Leibübungen.

69 So z.B. T. Dietrich (Hg.), Unterrichtsbeispiele von Herbart bis zur Gegenwart, 5., verb. Aufl., Bad Heilbrunn 1980, S.56ff.; H. Schröder (Hg.), Didaktisches Wörterbuch. Wörterbuch der Fachbegriffe von „Abbilddidaktik“ bis „Zugpferd-Effekt“, 3., erw. u. aktual. Aufl., München u.a. 2001, S.93. Von zeitgenössischen Beobachtern ist der Ansatz von Gansberg und Scharrelmann auch als „intuitive Didaktik“ gekennzeichnet worden; vgl. T. Schwerdt, Kritische Didaktik in Unterrichtsbeispielen (zuerst 1933), 20. Aufl., Paderborn u.a. o.J., S.80ff. Diese Charakterisierung betont gegenüber dem Erlebnischarakter des Unterrichts das individuelle Einfühlungs- und Gestaltungsvermögen der Lehrpersonen und den Versuch einer psychologischen Fundierung des Unterrichts jenseits der empirischen Erkenntnisse der zeitgenössischen Lern- und Unterrichtsforschung.

70 *Gansberg* und *Scharrelmann* besuchten gemeinsam das Lehrerseminar und unterrichteten lange Jahre an einer Bremer Innenstadt-Volksschule. Sie engagierten sich im „Bremischen Lehrerverein“, wo sie einer Gruppe der „Reformer“ zugerechnet wurden, denen es gegenüber der Fraktion der auf eine fundamentale Umgestaltung des Gesellschafts- und Schulsystems zielenden „Radikalen“ vor allem um Befreiung von politischem und bürokratischem Zwang und die Schaffung pädagogischer Freiräume ging. Gansberg und Scharrelmann traten öffentlich gegen den Religionsunterricht in der Schule ein. Im Zuge der anschließenden Auseinandersetzung mit der Bremer Schulbehörde verließ Scharrelmann 1909 den Schuldienst. Nach der Revolution wurde er 1920 Leiter der Versuchsschule Schleswiger Straße, schied aufgrund von Konflikten mit dem Kollegium jedoch bereits ein Jahr später wieder aus und wurde 1927 in den Ruhestand versetzt. Seit Beginn der 30er Jahre trat Scharrelmann öffentlich für die NSDAP auf, wurde 1933 vorübergehend „Fachberater für Volksschulwesen“ und war in dieser Funktion für die „Säuberung“ von Schulbibliotheken verantwortlich. 1939 verließ er die Partei wieder (vgl. Neue Deutsche Biographie, Scharrelmann, Heinrich Ludwig Friedrich: <http://www.deutsche-biographie.de/sfz111044.html>, 01.04.2012). Trotz einer bereits vor dem Ersten Weltkrieg veröffentlichten Publikation mit dem Titel „Demokratische Pädagogik. Ein Weckruf zur Selbstbetätigung im Unterricht“ (Leipzig 1911) und zeitweiser Nähe zur Sozialdemokratie verstand Gansberg sein pädagogisches Engagement eher unpolitisch. Nach 1918 verzichtete er auf die Mitwirkung an einer Versuchsschule, um sich ganz auf die praktische Umsetzung seiner pädagogischen Vorstellungen im Rahmen der Regelschule konzentrieren zu können. Er war bis zu seiner Pensionierung im Jahr 1936 im Schuldienst tätig. Zum Kreis der Bremer Unterrichtsreformerinnen und -reformer gehört u.a. auch die Frauenrechtlerin, Volksschullehrerin und langjährige Vorsitzende des „Vereins bremischer Lehrerinnen“ (VBL) *Magda Böttner*, auf die sich die Leipziger Ansätze des Gesamtunterrichts beriefen. Böttner selbst stellte ihre Reformüberlegungen in den Zusammenhang Fröbelscher Traditionen; vgl. M. Böttner/E. Vöhl, Fröhlicher Unterricht. Eine Auferstehung alter Grundsätze im Elementarschulwesen, Leipzig 1910. Zu ihrer Biographie: <http://www.bremer-frauenmuseum.de/frauenhandbuch/Boettner.html> (15.07.2012). In der pädagogischen Historiographie steht Böttner bisher jedoch ganz hinter Gansberg und Scharrelmann zurück. Vgl. zu den zuvor Genannten: R. Bienenzeisler, Der Bremer Reformpädagoge Fritz Gansberg. Ein Beitrag zur Historiographie der Reformpädagogik, Bochum 1986; E. Ulm, Die schulpo-

Ausgangspunkt der didaktischen Überlegungen der Bremer Reformen war die praktische Erfahrung des Scheiterns eines auf äußerer Disziplinierung, Drill und bloßer Gedächtnisleistung basierenden Unterrichts. „Vom Kinde aus“ zu denken bedeutete für sie, das Interesse der Schülerinnen und Schüler für die Gegenstände des Unterrichts zu wecken, „Schaffensfreude“⁷¹ zu entwickeln und Eigeninitiative freizusetzen. Eine solche, um mit heutigen Begriffen zu sprechen, intrinsische Motivation zu erzeugen, konnte laut Gansberg und Scharrelmann das „Erleben“ der Kinder und Jugendlichen in doppelter Weise didaktisch genutzt werden – als Anknüpfung an deren konkrete lebensweltliche Erfahrungen und als unmittelbares Erlebnis einer spezifischen narrativen Dramaturgie des Unterrichtsprozesses: Für Gansberg war selbstverständlich, dass „ein gesunder, anregender Unterricht nur im alltäglichen Leben des Kindes, in der Kultur, die es umgibt, wurzeln“⁷² könne. Aufgabe des Lehrers sei es, „die Erinnerungen und Erfahrungen, die die Kinder als ihren selbst erworbenen Besitz mit in die Schule bringen, im Unterricht lebendig“⁷³ zu machen. Gansberg setzte sich daher für eine Neuausrichtung der im Unterricht benutzten Schulbücher ein und gab selbst Schulbibeln heraus, in denen

erstmal das Großstadtmilieu Berücksichtigung fand.⁷⁴ Lernpsychologisch begründete er sein Vorgehen damit, dass die Schule immer nur die „selbst erworbenen Lebenseindrücke“⁷⁵ der Kinder zur Grundlage der eigenen Arbeit machen könne: „Wir vergessen immer, daß die Worte, die wir im Unterricht brauchen, nur so weit von den Schülern verstanden werden, als sie sie mit Erinnerung füllen!“⁷⁶ „Die Erinnerungen des Kindes“ seien der „eigentliche Arbeitsstoff“ des Unterrichts. Das Ernstnehmen der alltäglichen Erfahrung der Kinder durch die Schule sollte den Unterrichtserfolg gewährleisten und zugleich, so Heinrich Scharrelmann, zurückwirken auf die Wahrnehmung der außerschulischen Lebenswelt, sie fragwürdig werden lassen und die Schülerinnen und Schüler damit „an das Beobachten, an Selbstdenken und Selbstgrübeln gewöhnen.“⁷⁷

Anders als im durch die Schülerfragen gesteuerten Gesamtunterricht Ottos öffnete sich der Erlebnisunterricht jedoch nicht „zufällig“ gegenüber einer komplexen außerschulischen Realität, sondern er reproduzierte sie in geordneter Weise als vom Lehrer in Erzählungen und Schilderungen narrativ „gestaltete Wirklichkeit“⁷⁸. Die „Heraushebung des Wichtigen und Merkwürdigen“⁷⁹ blieb weiterhin Aufgabe des Lehrers; neu gegenüber dem Pauk- und Drillunterricht der „alten Schule“ war jedoch, dass deren Präsentation, eingebunden in „gefühlvolle, überquellende, lebenswarme“⁸⁰ Erzählungen und Schilderungen, selbst zum Erlebnis werden sollte:

litischen und pädagogischen Auffassungen des Reformpädagogen Fritz Gansberg (1871-1950) unter besonderer Berücksichtigung der Subjektposition des Schülers, Diss. A, Leipzig 1987; A. Pehnke, Schulpolitische und pädagogische Auffassungen des Reformpädagogen Heinrich Scharrelmann (1871-1940), Leipzig 1984; R. Koerrenz, Narrative Didaktik. Studien zur Pädagogik Heinrich Scharrelmanns, Waltrop 1997. Zum Gesamtzusammenhang der Bremer Schulreformdebatte: D. Hagener, Radikale Schulreform zwischen Programmatik und Realität. Die schulpolitischen Kämpfe in Bremen vor dem Ersten Weltkrieg und in der Entstehungsphase der Weimarer Republik, Bremen 1973; B. Gleim, Der Lehrer als Künstler. Zur praktischen Schulkritik der Bremer und Hamburger Reformpädagogen, Weinheim/Basel 1985.

- 71 F. Gansberg, Schaffensfreude. Anregungen zur Belebung des Unterrichts, Leipzig/Berlin 1912^f.
- 72 F. Gansberg, Streifzüge durch die Welt der Großstadtkinder, Leipzig 1907, S.1.
- 73 Brief Gansbergs an Maaß vom 16.4.1943, zit. n. Bienzeisler, a.a.O. (Anm. 70), S.120.

- 74 Wegweisend vor allem: F. Gansberg, Bei uns zu Haus. Eine Fibel für kleine Stadtleute, Leipzig 1905 und ders., Streifzüge durch die Welt der Großstadtkinder. Ein Lesebuch für Schule und Haus, Leipzig/Berlin 1904. Vgl. S. Andresen, Reformpädagogik im Schulbuch, in: E. Matthes/C. Heinze (Hg.), Didaktische Innovationen im Schulbuch, Bad Heilbrunn 2003, S.95-115.
- 75 Brief Gansbergs an Maaß, a.a.O. (Anm. 73), S.120.
- 76 F. Gansberg, Wie wir die Welt begreifen. Eine Anleitung zu denkendem Sprachunterricht, Hamburg u.a. 1920, S.69.
- 77 H. Scharrelmann, Erlebte Pädagogik. Gesammelte Aufsätze und Unterrichtsproben, Hamburg/Berlin 1912, S.125.
- 78 Bienzeisler, a.a.O. (Anm. 70), S.141f.
- 79 Gansberg, Schaffensfreude, a.a.O. (Anm. 71), S.6.
- 80 Ebd., S.3.

„Alles was diesem Zwecke, die Schilderung zur leichten Auffassung zu bringen, dienlich ist, muß man verwerten: Strophenbau und Refrain, die große Steigerung, die Handlung und die gleichmäßige Umrahmung. ... Je mehr der einzelne Teil zum Ganzen und zu jedem einzelnen Teil wiederum in Beziehung gesetzt wird, umso stärker ist die Gesamtwirkung ...; die Kinder lassen sich nur durch die stärksten Mittel der Darstellung imponieren, sie vermögen auch am wenigsten sich an den Worten des Lehrers schwebend zu erhalten, sie lassen sich auch nicht durch äußere, durch Rücksichten der Höflichkeit zur Aufmerksamkeit zwingen. Unsere Schilderungen müssen daher nicht allein Leben und Kraft atmen, sondern sie müssen auch in allen Teilen die größte Geschlossenheit zeigen.“⁸¹

Zum Maßstab eines von „Poesie, Stimmungsgehalt und lebhafter Empfindung“⁸² erfüllten Unterrichts wurde die Wirkung auf das „Publikum“. Konsequenterweise nahmen Gansberg und Scharrelmann das Unterrichten als Kunst, den Lehrer als Künstler wahr: Der von ihm ausgewählte Stoff musste für ihn selbst „durch subjektives Erleben zum Besitz geworden sein“ und er musste sich dieses Stoffes „in künstlerisch gestaltender Weise annehmen“, um das „Wertvolle, den tieferen Sinngehalt, im Schüler lebendig werden zu lassen.“⁸³ Lehrerbildung stieß in diesem, die Persönlichkeit der Lehrperson in besonderer Weise betonenden Verständnis von Unterricht auf eng gesetzte Grenzen.

Die von Gansberg und Scharrelmann publizierten Unterrichtsberichte und Textsammlungen zeigen, dass die von ihnen entwickelten narrativen Inszenierungsmuster des Unterrichts grundsätzlich auf sämtliche Gegenstände und Fächer, z.B. auch auf die Naturwissenschaften, Anwendung

finden konnten. Zur Rezeptionsgeschichte des erlebnispädagogischen Konzepts der Bremer Schulreformer fehlen bis heute wissenschaftliche Untersuchungen. Die zahlreichen Neuauflagen, die die wichtigsten Bücher der Bremer Pädagogen vor 1914 erlebten, deuten auf eine breite Resonanz ihres Reformkonzepts hin, die insofern verständlich wäre, als es keine strukturelle Reform der Institution Schule voraussetzte, Lehrinhalte weitgehend unberücksichtigt ließ⁸⁴ und selbst von einzelnen Lehrern, die in ihrer dominierenden Rolle im Unterrichtsgeschehen eher gestärkt als in Frage gestellt wurden, praktisch umgesetzt werden konnte. Betrachtet man die heute noch greifbaren Praxisbeispiele des Erlebnisunterrichts, so wird die Problematik, die diesem Unterrichtskonzept inhärent ist, jedoch sehr deutlich. Ursprünglich als Antwort auf „Lebensfremdheit“ und mangelnde „Kindgemäßheit“ entwickelt, entging der Erlebnisunterricht vielfach nicht der Gefahr, die Berücksichtigung der affektiven Elemente im Unterrichtsprozess gegen die kritische Reflexion der Lerngegenstände auszuspielen und damit einer Emotionalisierung des Lernprozesses Vorschub zu leisten, die unter veränderten politischen Bedingungen nach 1933 leicht benutzt und instrumentalisiert werden konnte. Gerade erlebnispädagogische Elemente wurden in der Schule, stärker noch in den Jugendformationen des „Dritten Reiches“, geschätzt, kritisches Potential unter Zuhilfenahme reformpädagogischer Argumentationsmuster („Lebensnähe“ versus „Verkopfung“ und „Intellektualismus“) neutralisiert und in die Defensive gedrängt.⁸⁵

81 Ebd., S.7f. Heinrich Scharrelmann bündelte seine Überlegungen zu einer „kindgerechten“ narrativen Dramaturgie des Unterrichts in drei Imperativen: Detaillierung, Motivierung, Modernisierung.

82 Ebd., S.3.

83 Bienzeisler, a.a.O. (Anm. 70), S.145. Gansberg entwickelte seine ursprünglichen Vorstellungen bereits vor dem Ersten Weltkrieg in Richtung arbeitsunterrichtlicher Ansätze weiter. Die produktive Rolle der Lehrperson wurde hier gegenüber der Selbsttätigkeit der Schüler/innen relativiert.

84 Die Inhaltsseite der Didaktik trat im erlebnisunterrichtlichen Konzept radikal hinter die Methodik zurück. Gegenüber einer formalen „Kräftebildung“ erschien die Frage der Stoffe sekundär; vgl. mit Hinweis auf die Gleichgültigkeit der Stoffe z.B. Gansberg, Schaffensfreude, a.a.O. (Anm. 71), S.V.

85 Vgl. als Übersicht über die didaktische Diskussion am Ende der Weimarer Republik: Rude, a.a.O. (Anm. 41). Quellen: Ch. Hofer/J. Oelkers (Hg.), Schule als Erlebnis. Vergessene Texte der Reformpädagogik, Braunschweig 1998. Kritische Aufarbeitungen, auch mit Blick auf die Missbrauchspotentiale, bei Pehnke, Schulpolitische und pädagogische Auffassungen, a.a.O. und Koerrenz, Narrative Didaktik, a.a.O. (beide Anm. 70). Zur verstärkten Erlebnisorientierung etwa des Geschichtsunterrichts nach 1933: W. Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch. 1700-1945. Die erste

d. Konzepte der Arbeitsschule

Zu dem am breitesten diskutierten reformpädagogischen Unterrichtskonzept avancierte vor dem Ersten Weltkrieg die sog. „Arbeitsschule“. Als kleinster gemeinsamer Nenner einer Vielzahl unterschiedlicher Ansätze wurde in der zeitgenössischen Literatur die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess in Abgrenzung zur rein rezeptiv angelegten „Buch- und Paukschule“ als zentrales Merkmal des Arbeitsunterrichts begriffen: Das Kind sollte nicht mehr „Objekt der Belehrung sein, sondern durch eigene Arbeit zu Kenntnissen und Können gelangen, wobei nicht nur Gedächtnis und Verstand, sondern auch Phantasie, Gefühl und Wille, nicht nur Ohr und Auge, sondern auch die Hände nach Möglichkeit mitwirken“⁸⁶ sollten. Anknüpfend an eine lange europäische Tradition arbeitspädagogischer Ansätze entwickelte sich seit den 1880er Jahren in Deutschland eine didaktische Debatte, deren Breite und Vielfalt von der jüngeren bildungshistorischen Forschung bis heute nur in ersten Ansätzen aufgearbeitet worden ist.⁸⁷ Angestoßen wurde

diese Entwicklung zunächst durch ökonomische Motive. Die stagnierende Konjunktur nach dem deutsch-französischen Krieg 1870/71 und die Sorge um den Verlust der internationalen Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Industrie bildeten den Hintergrund für Forderungen nach Einführung eines sog. „Handfertigkeitunterrichts“, verstanden als eigenständiges Schulfach, in dem manuelle Fertigkeiten und Arbeitstugenden erworben werden sollten. Als wichtiger Protagonist dieser Initiativen gilt *Emil von Schenckendorff*, der Mitbegründer des „Zentral-Komitees für Handfertigkeit und Hausfleiss“ (1881).⁸⁸ Die Bemühungen, ein eigenes Schulfach in der Volksschule einzuführen, scheiterten jedoch mehrfach am Widerstand aus der Lehrerschaft.⁸⁹

Vor allem im letzten Jahrzehnt vor dem Kriegsausbruch konnten in verschiedenen Städten des Deutschen Reiches dennoch zunehmend prak-

Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte, Bd. 1, Berlin 2011, S.234ff.

86 Zur Einführung, in: *Die Arbeitsschule* 26(1912)1, S.2f., hier S.2.

87 Der Diskurs vor dem Ersten Weltkrieg war durch ein entwickeltes Bewusstsein für die historischen Vorläufer (insbesondere Pestalozzi und Fröbel) bestimmt. Hierzu trugen zweifellos auch einschlägige, bereits früh vorgelegte historische Studien bei. So z.B. R. Reißmann, *Geschichte des Arbeitsunterrichts in Deutschland*, Gotha 1882; eine Generation später und die frühen reformpädagogischen Ansätze bereits umfassend einbeziehend E. Burger, *Arbeitspädagogik. Geschichte – Kritik – Wegweisung*, Leipzig/Berlin 1914. Nach dem Ersten Weltkrieg dann vor allem A. Fischer, *Die Krisis der Arbeitsschulbewegung*, in: *Die Arbeitsschule* 38(1924)3, S.97-129. Ältere historisch-systematische Darstellungen der Didaktik der Arbeitsschule nach 1945: K. Odenbach, *Die deutsche Arbeitsschule*, Braunschweig 1963 und Autorenkollektiv unter der Leitung von R. Alt und W. Lemm, *Zur Geschichte der Arbeitserziehung in Deutschland*, 2 Teile (Monumenta Paedagogica, Reihe A, Bd. X u. XI), Berlin (Ost) 1971; als Quellensammlung: A. Reble (Hg.), *Die Arbeitsschule. Texte zur Arbeitsschulbewegung*, Bad Heilbrunn 1963. Jüngere Studien: B. Hackl, *Die Arbeitsschule. Geschichte und*

Aktualität eines Reformmodells, Wien 1990; P. Gonon, *Arbeitsschule und Qualifikation. Arbeit und Schule im 19. Jahrhundert – Kerschensteiner und die heutigen Debatten zur beruflichen Qualifikation*, Bern u.a. 1992. Im Überblick: E. Skiera, *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*, München/Wien 2003, S.105-138. Zur lange vernachlässigten herbartianischen Tradition: K. Henkel, *Zum Arbeitsunterricht im Herbartianismus. Eine Untersuchung zur thematischen Differenziertheit in herbartianischen Diskussionen*, Würzburg 2010.

88 *Schenckendorff* (1837-1915) war zunächst Offizier gewesen und anschließend als Direktionsrat im Postdienst tätig. Er saß für die Nationalliberalen im Preussischen Abgeordnetenhaus. Neben dem Handfertigkeitunterricht engagierte er sich als Vorsitzender des „Zentralausschusses zur Förderung der Volks- und Jugendspiele“ für eine intensivierte Körpererziehung im Sinne „vaterländischer Erziehung“ und „Wehrhaftmachung der Jugend“ (vgl. C. Schubert-Weller, „Kein schöner Tod ...“. Die Militarisierung der männlichen Jugend und ihr Einsatz im Ersten Weltkrieg 1890-1918, Weinheim 1998). Wichtigste Publikationen: E. v. Schenckendorff, *Der praktische Unterricht*, Breslau 1880; ders., *Die versuchsweise Einführung des Handfertigkeit-Unterrichts in einige Schulen und Seminare*, Leipzig 1897; ders./H. Lorenz, *Wehrkraft durch Erziehung*, Leipzig 1904.

89 So auf den Versammlungen des Deutschen Lehrervereins in Augsburg (1889) und Köln (1900). Vgl. den ausführliche Bericht zu den Beratungen der Kölner Versammlung in: *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung* 52(1900)29ff.

tische Versuche mit arbeitsunterrichtlichen Verfahren durchgeführt werden; in besonderem Umfang in den im Zusammenhang des Gesamtunterrichts bereits erwähnten sächsischen Versuchsklassen, aber auch in Schulen in Dortmund, München, Nürnberg und Augsburg.⁹⁰ Aus einer reichsweiten Umfrage, die die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Lehrervereins 1912 durchführte, geht zudem hervor, dass arbeitsunterrichtliche Elemente (Einführung von Handarbeit: Modellieren, Malen, Flechten etc., Nutzung von Unterrichtsgängen außerhalb der Schule, Schulgartenarbeit) in ersten Anfängen auch in Regel-Volksschulen Eingang gefunden hatten; allerdings, so das Fazit der Studie, vielfach eher im Sinne einer „Veräußerlichung des Arbeitsgedankens“ statt „einer Vertiefung der Methode“.⁹¹

Der Begriff der „Arbeitsschule“ macht erkennbar, dass Bemühungen um eine Unterrichtsreform in der Regel eng verknüpft waren mit weiterreichenden schulpädagogischen und organisatorischen Reformambitionen. Zugleich verbanden sich mit unterschiedlichen Konzepten der Arbeitsschule erheblich divergierende bildungstheoretische und gesellschaftspolitische Vorstellungen; in ihren Zielen und ihrer pädagogischen Kontur entscheidend abhängig davon, in welcher Weise die gesamtgesellschaftlichen Modernisierungsprozesse gedeutet wurden bzw. welche Vorstellungen gesellschaftlichen Zusammenlebens und sozialer wie politischer Teilhabe der jeweiligen Position zugrunde lagen.⁹² Die Vielzahl und Widersprüchlichkeit

unterschiedlicher Konzepte führte bei Zeitgenossen zu der Einschätzung, dass die Arbeitsschule „zum Sammelbecken des aus der modern-pädagogischen Reformbewegung Lebensfähigen und Brauchbaren“⁹³ erklärt werden könne, aber auch zu der Bewertung, dass der Begriff zu einem nur noch modischen, nichtsagenden Schlagwort verkommen sei.⁹⁴ In Anlehnung an eine Reihe zeitgenössischer Systematisierungsversuche lassen sich drei zentrale Ansätze unterscheiden, die im Folgenden am Beispiel wichtiger Repräsentanten skizziert werden sollen:

- die handwerkliche Arbeit;
- die manuelle Tätigkeit in den Unterricht integrierende Arbeit;
- die „freie geistige Arbeit“.⁹⁵

93 Burger, a.a.O. (Anm. 87), S.V.

94 So auch die resümierende Bewertung Herman Nohls, der mit Blick auf die Arbeitsschul-Diskussion ein „krause[s] Durcheinander“ konstatiert; Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland, a.a.O. (Anm. 7), S.334. Tatsächlich wird in der Literatur seit den 1890er Jahren die Begrifflichkeit außerordentlich uneinheitlich verwendet, so dass übereinstimmende bzw. divergente Positionen nicht über die verwendete Terminologie erkennbar sind. Nohl stellt jedoch auch fest, dass „kein Gedanke der deutschen Pädagogik ... einen solchen Widerhall im Ausland gefunden [habe] wie der Arbeitsschulgedanke“ (ebd., S.63) und verweist in diesem Zusammenhang auf die Arbeitsschule *Pavel Blonskij* (1884-1941), die *Henry-Ford-Gewerbeschule* in Detroit, *Maria Montessori* (1870-1952), *Helen Parkhurst* (1887-1973), *Adolphe Ferrière* (1879-1960), *Ovide Decroly* (1871-1932) und vor allem *John Dewey* (1859-1952). Anders als die Einschätzung Nohls vermuten lässt, war der moderne Arbeitsschuldiskurs bereits früh ein internationaler; einflussreich vor allem die schwedische Arbeitserziehung (vgl. H. J. Reincke, Slöjd. Die schwedische Arbeitserziehung in der internationalen Reformpädagogik, Frankfurt/M. u.a. 1995).

95 Vgl. z.B. Rude, a.a.O. (Anm. 41), Bd. 1, S.16-66; O. Scheibner, Die typischen Ausprägungen des Arbeitsschulgedankens (zuerst 1929), in: ders., Zwanzig Jahre Arbeitsschule in Idee und Gestaltung. Gesammelte Abhandlungen von Otto Scheibner, Leipzig 1930, S.71-90. Scheibner nennt darüber hinaus die Schule „mit wirtschaftlicher Bedarfsarbeit“ als vierte Variante, bezieht sich hierbei aber auf historische Modelle des 17. und 18. Jahrhunderts, wie die englischen Kinderarbeitshäuser, bzw. auf frühsowjetische Konzepte, namentlich auf Blonskij. Diese Position, insbesondere in der Blonskij'schen Ausprägung, wur-

90 Vgl. Kollegium der Augustaschule, Dortmunder Arbeitsschule. Ein Beitrag zur Reform des Volksschulunterrichts mit Stoffplanentwurf, Lehrbeispielen und zahlreichen Abbildungen, Leipzig 1911; zur Augsburger Versuchsschule: M. Löweneck, Denken und Tun. Ein Beitrag zur Lehrplanfrage, München 1911. Zusammenfassend: H. Reinlein, Der Versuchsschulgedanke und seine praktische Durchführung in Deutschland, Gotha 1919.

91 O. Schmidt, Ergebnisse einer Umfrage über den Stand der Bestrebungen zur Einführung der Handbetätigungen im Unterricht (Arbeitsschule), in: Zweites Jahrbuch der Pädagogischen Zentrale des Deutschen Lehrervereins, Leipzig/Berlin 1912, S.240-273, hier S.273.

92 → Beiträge: Arbeit, Selbsttätigkeit. Hier auch ausführliche Hinweise zu bildungstheoretischen und gesellschaftspolitischen Kontexten.

Arbeit als Handwerk

Wichtige Anstöße für ein am *handwerklichen Arbeitsprozess* orientiertes Konzept gingen von der 1887 in Leipzig gegründeten „Lehrerbildungsanstalt für Knabenhandarbeit“ aus, die regelmäßig Kurse für die Ausbildung von Arbeitslehrern anbot, u.a. in den Fächern Papp- und Holzarbeit, Schnitzen, Modellieren, Metallarbeit, Glastechnik.⁹⁶ Die beiden ersten Leiter der Einrichtung, *Woldemar Götze* (1843-1898) und *Alwin Pabst* (1854-1918), wirkten zudem als Mitherausgeber der seit 1886 erscheinenden Zeitschrift „Blätter für Knabenhandarbeit“ (ab 1912 „Die Arbeitsschule“).⁹⁷ Als bekanntester Vertreter eines am *handwerklichen Arbeitsprozess* orientierten Konzepts gilt allerdings bis heute der langjährige Münchener Stadtschulrat *Georg Kerschensteiner* (1854-1932).⁹⁸

de seit den 1920er Jahren in Deutschland intensiv diskutiert, spielte in der Debatte vor dem Ersten Weltkrieg jedoch noch keine Rolle.

- 96 Zur sog. „Leipziger Methode“: W. Götze, *Katechismus des Knabenhandarbeitsunterrichts*. Ein Handbuch des erzieherischen Arbeitsunterrichts, Leipzig 1892; A. Pabst, *Die Knabenhandarbeit in der heutigen Erziehung*, Leipzig 1907. Vgl. A. Löffler, *Das erste deutsche Werklehrerseminar*, in: *Die Arbeitsschule* 45(1931)4, S.273-281.
- 97 Als Herausgeber fungierte lange Jahre Alwin Pabst, 1923 übernahm Otto Scheibner die Herausgeberschaft u.a. in Verbindung mit den weiteren bekannten Arbeitsschulpädagogen Georg Kerschensteiner, *Richard Seyfert* (1862-1940) und *Aloys Fischer* (1880-1937). Zur pädagogischen und politischen Einordnung der Zeitschrift: P. Gonon, *Die politische Seite der Arbeitsschulbewegung*. Fischer contra Seidel, in: T. Rülcker/J. Oelkers (Hg.), *Politische Reformpädagogik*, Frankfurt/M. u.a. 1998, S.219-238.
- 98 Der in München in bescheidenen Verhältnissen geborene *Georg Kerschensteiner* war zunächst Volksschullehrer, konnte dann jedoch das Abitur nachholen und studierte in seiner Heimatstadt Physik und Mathematik. Er promovierte mit einer mathematischen Arbeit und war anschließend an einer Handelsschule und verschiedenen bayerischen Gymnasien tätig. Seit 1895 wirkte er als Stadtschulrat und königlicher Schulkommissar in der bayerischen Landeshauptstadt und entfaltete in dieser Funktion nachhaltig wirkende Aktivitäten, die von der Reform der Volksschullehrpläne über die Einführung eines achten Pflichtschuljahres bis zur Neugestaltung des beruflichen Bildungswesens reichten, wobei vor allem

Die im Arbeitsunterricht mit der Hand auszuführenden Aufgaben verlangten, so Kerschensteiner, aus sich heraus Einstellungen und Fertigkeiten, die vom Lehrer im traditionellen Unterrichtsgespräch appellativ oder autoritär eingefordert werden mussten. So wurden „Geesinnungen, Haltungen und Attitüden nicht mehr begrifflich-verbal vermittelt“, etwa in Form von beispielgebenden Geschichten, moralischen Erzählungen und Heldensagen, sondern Kerschensteiner vertraute auf die „bildende und

Letztere innerhalb und außerhalb Deutschlands breite Aufmerksamkeit fand (vgl. zuletzt P. Gonon, *The quest for modern vocational education*. Georg Kerschensteiner between Dewey, Weber and Simmel, Bern 2009). Das von Kerschensteiner entwickelte Arbeitsschulkonzept wurde vor dem Ersten Weltkrieg in München in vier Volksschulklassen erprobt (vgl. G. Kerschensteiner, *Begriff der Arbeitsschule*, Leipzig/Berlin 1912, S.77-95). Von 1912 bis 1919 war Kerschensteiner Reichstagsabgeordneter für die linksliberale Fortschrittliche Volkspartei, was ihn nicht davon abhielt, sich für eine strenge kulturelle Zensur einzusetzen und sich während des Ersten Weltkrieges „in den Dienst eines militärischen und äußerst fragwürdigen – freilich weit herum geteilten – Nationalismus“ zu stellen (P. Gonon, *Georg Kerschensteiner. Begriff der Arbeitsschule*, Darmstadt 2002, S.124). 1918 wurde Kerschensteiner zum Honorarprofessor für Pädagogik in München berufen; vgl. R. Tippelt (Hg.), *Zur Tradition der Pädagogik an der LMU München – Georg Kerschensteiner*. Biographische, bildungs-, erziehungs- und lehrtheoretische Aspekte, München 2006. 1920 wirkte er an der Reichsschulkonferenz u.a. als einer der Berichterstatter zum Thema „Einheitsschule“ mit. In seinen pädagogischen Publikationen widmete sich Kerschensteiner neben den bereits genannten Themenbereichen auch Fragen der Bildungstheorie und der Reform der Lehrerausbildung; vgl. G. Wehle, *Bibliographie Georg Kerschensteiner*, Bd. 1: Im Druck erschienene Schriften, Reden u. nachgelassene Manuskripte, Opladen 1987. Zur Arbeitsschule: G. Kerschensteiner, *Texte zum pädagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeitsschule*, besorgt von G. Wehle, Paderborn 1968. Kerschensteiners Verständnis der Arbeitsschule durchlief eine Entwicklung, die sich an den verschiedenen Auflagen der zentralen Publikation, dem 1912 erstmals als Buch erschienenen „Begriff der Arbeitsschule“ studieren lässt. Bis zur 7. Auflage blieb, mit Ausnahme des Anhangs, nach Auskunft Kerschensteiners kein Kapitel des Textes un bearbeitet. Gegenüber der handwerklichen Arbeit tritt in den späteren Auflagen der geistige Arbeitsprozess zunehmend in den Vordergrund; → Beitrag: Politische Parteien.

versittlichende Wirkung von Handarbeitsprozessen“, die „bestimmte Motivationslagen und Haltungen erfahrungsgemäß gleichsam von sich aus erzwingen“, wenn eine solche Arbeit erfolgreich zu Ende gebracht werden sollte.⁹⁹ An die Stelle der Belehrung durch die Lehrperson traten „Selbsttätigkeit“ und „Erfahrung“ der Kinder und Jugendlichen selbst. Gegenüber dem Handfertigkeitsunterricht und seinen utilitaristischen Begründungen grenzte sich Kerschensteiner ausdrücklich ab. Fertigkeitserwerb und Technik bei der Arbeit in Werkstätten, Gärten, Schulküchen, Nähstuben und Laboratorien hätten zwar die Funktion „systematisch die Instinkte für manuelle Tätigkeit zu entwickeln, den Zögling zu gewöhnen, immer sorgfältiger, ehrlicher, gewissenhafter, durchdachter die manuellen Arbeitsprozesse auszuführen“¹⁰⁰, sie sind für Kerschensteiner allerdings kein Selbstzweck, sondern dienen zugleich der formalen „Ausbildung der Urteilsklarheit“ und der „logischen Denkfähigkeit“¹⁰¹.

„Das erste, was wir zu beachten haben, ist: Eine manuelle Betätigung mag mit noch so viel Interesse, Eifer, Anstrengung, Übung verbunden sein, Arbeit im pädagogischen Sinn kann sie erst werden, wenn sie Ausfluß einer geistigen Vorarbeit ist, die schon in dieser ersten Vorarbeit zu einem ersten Abschluß kommt, im Fortgang der Ausführung aber immer von neuem aufgegriffen wird und zu einem neuen Denkprozeß Veranlassung gibt. Rein mechanische, isoliert vom übrigen geistigen Leben ablaufende Arbeit kann nicht Arbeit im pädagogischen Sinn sein.“¹⁰²

Unter bildungstheoretischer Perspektive bestand die zentrale These Kerschensteiners darin, dass ein planmäßig durchgeführter manueller Arbeitsprozess den gleichen Wert für die „Schulung des Denkens“¹⁰³ besitzt wie traditionelle, rein kognitiv bestimmte Inszenierungsmuster des Unter-

richts. Er begründete diese Auffassung auf der Grundlage einer Analyse unterrichtlicher Lernverläufe, etwa bei der Übersetzung klassischer lateinischer Texte. Hierbei unterschied Kerschensteiner in Anlehnung an Dewey fünf immer wiederkehrende Stufen des logischen Denkprozesses, die im Verlauf der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand von den Schülerinnen und Schülern zu durchlaufen seien:

- „a) Beobachtungen, die eine Schwierigkeit in der Deutung unmittelbar empfinden lassen;
- b) die nähere Umgrenzung und Feststellung der Schwierigkeiten;
- c) die Vermutung einer möglichen Lösung (the inference);
- d) die vernunftmäßige Entwicklung (the reasoning) der Konsequenzen der Vermutung;
- e) weitere Beobachtungen für ihre Annahme oder Ablehnung und damit Abschluß (conclusion) des Prozesses.“¹⁰⁴

Anhand des berühmt gewordenen Starenkastenbeispiels veranschaulicht Kerschensteiner, dass diese universelle logische Abfolge kognitiver Lernprozesse mit der einer planmäßig durchgeführten handwerklichen Arbeit identisch ist:

„Ein Lehrling soll aus einem Brett von 160cm Länge, 20cm Breite, 1cm Dicke mit geringstem Holzabfall und geringstem Aufwand an Zeit und manueller Arbeit – also ökonomisch-wirtschaftlich – ein Starenhaus herstellen, dessen Dachfläche zur Bodenplatte im Verhältnis von 1:2 geneigt ist, und die etwa 5cm über die Vorderseite des Hauses hinausragt ... Was der Lehrling zuerst auszuführen hat, ist ein Gedankenexperiment, das alle vier Stufen des logischen Denkprozesses deutlich aufweist: Die Auffindung und Umgrenzung der zu lösenden Schwierigkeiten, die aufsteigenden Vermutungen zu ihrer Lösung, die konsequente Verfolgung dieser Vermutungen auf ihren Wert für die Lösung und schließlich die Verifikation in der Ausführung der Arbeit.“¹⁰⁵

99 R. Bast, *Kulturkritik und Erziehung. Anspruch und Grenzen der Reformpädagogik*, Dortmund 1996, S.75.

100 Kerschensteiner, *Begriff der Arbeitsschule* (1912), a.a.O. (Anm. 98), S.20.

101 Ebd., S.67.

102 G. Kerschensteiner, *Begriff der Arbeitsschule* (1928), zit. n. der 12., unver. Auflage, hg. v. J. Dolch, München/Stuttgart 1957, S.30.

103 Odenbach, a.a.O. (Anm. 87), S.35.

104 G. Kerschensteiner, *Wesen und Wert naturwissenschaftlichen Unterrichts*, Leipzig/Berlin 1928, S.48ff., zit. n. G. Geißler, *Das Problem der Unterrichtsmethode in der pädagogischen Bewegung*, Weinheim u.a. 1970⁸, S.55.

105 Kerschensteiner, *Begriff der Arbeitsschule* (1928), a.a.O. (Anm. 102), S.33f.

Zum kennzeichnenden Merkmal und Ausweis der spezifischen Chancen des Arbeitsunterrichts wird die fünfte Stufe, die „Selbstprüfung“ der eigenen Arbeit:

„In der Arbeitsschule muss das Werk des Schülers, soweit wie möglich, der eigenen Selbstprüfung unterworfen werden können und alle Erziehung darauf bedacht sein, daß jeder Schüler diese Notwendigkeit als inneres Bedürfnis empfindet. ... Es braucht wohl kaum darauf hingewiesen zu werden, daß die selbstprüfende Außenschau, vor allem jene, die sich durch die Mittel von Maß, Zahl und Gewicht vollzieht, wie bei den meisten handwerklichen Arbeiten, in der Entwicklung des menschlichen Handelns der selbstprüfenden Innenschau vorausgeht, wie das Handwerk der Kunst. Diese Außenschau muß also den Grund zu den Gewohnheiten der Selbstprüfung legen. Und weil geistig-manuelle Arbeit diese Außenschau so leicht ermöglicht – und *soweit sie sie ermöglicht* – darum ist sie auch ein so wertvolles Unterrichtsmittel in der zur Arbeitsschule auszugestaltenden Volksschule. Diese Außenschau ist auch dem möglich, dem die *logische* Selbstprüfung, die bloß rationale Verifikation, die letzten Akte alles logischen Denkens, schwer fallen.“¹⁰⁶

In diesem Sinne ist für Kerschensteiner der „pädagogische Wert einer Arbeit ... umso größer, je mehr das Ergebnis der Arbeit es ermöglicht, daß der Arbeitende am Arbeitsprodukt erkennt, wie weit er bei seiner Herstellung sachlich eingestellt war“¹⁰⁷. Bloßem „Basteln“, „sorg- und müheles spielendem Dilettantismus“¹⁰⁸ und „freier Betätigung“¹⁰⁹ wird eine deutliche Absage erteilt. Vielmehr wird ein Arbeitsunterricht propagiert, „der das Kind vom ersten bis achten Schuljahr begleitet, durch die Strenge seiner Anforderungen an die Sorgfalt und Genauigkeit einer der jeweiligen kindlichen Leistungsfähigkeit angepaßten Arbeit das Kind in seine milde, aber doch unnachsichtige Zucht nimmt.“¹¹⁰ Gegenüber

einer Pädagogik des „Wachsenlassens“ grenzte sich Kerschensteiner strikt ab – „Arbeitsschule heißt nicht: Wachsenlassen, wie es eben wächst, sondern den Willen bedingungslos dem Gesetz der Sache unterwerfen.“ Daher zog er „eine stahlharte alte Buchschule einer ... wachweichen modernen Arbeitsschule“ bei weitem vor.¹¹¹

In seinem breit rezipierten Buch „Begriff der Arbeitsschule“, noch dezidierter aber in seinen Publikationen zur Staatsbürgerlichen Erziehung wird deutlich, dass Kerschensteiners Unterrichtskonzept in ein konservatives Bildungs- und Gesellschaftsverständnis eingebunden ist, in dessen Mittelpunkt der Staat als das „oberste sittliche Gemeinwesen“¹¹² und die Erziehung zum „brauchbaren Staatsbürger“ stehen:

„Vor allem ist klar, daß niemand ein in unserem Sinne brauchbarer Bürger eines Staates sein kann, der nicht eine Funktion in diesem Organismus erfüllt, der also nicht irgend eine Arbeit leistet, die direkt oder indirekt den Zwecken des Staatsverbandes zugute kommt. Wer die Segnungen der Staatsordnung im Besitze geistiger und körperlicher Gesundheit genießt, ohne an irgendeiner Stelle dieses allerdings sehr komplizierten Zweckverbandes zur Leistung der gemeinsamen Arbeit an einem noch so kleinen Stücke nach Maßgabe seiner Kräfte teilzunehmen, ist nicht nur kein brauchbarer Staatsbürger, sondern handelt von vornherein unsittlich.“¹¹³

gegen den didaktischen Betrieb, Wetzlar 2002, S.247-286, mit der an Kerschensteiner und Otto entwickelten These, dass die reformpädagogische Didaktik die „Determination des Lernens durch den Lehrer“ in hermetischer Weise wirksam werden lässt als die traditionelle Buch- und Paukschule (ebd., S.286).

111 Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule (1928), a.a.O. (Anm. 102), S.XIII.

112 Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule (1912), a.a.O. (Anm. 98), S.8. Bemerkenswerterweise ist in verschiedenen Passagen der überarbeiteten Auflagen der 1920er Jahre eine tendenzielle Distanzierung gegenüber dem konkret gegebenen Staat, also der Weimarer Republik, festzustellen. Demgegenüber tritt der Begriff der „Gemeinschaft“ in den Vordergrund. Vgl. z.B. Kap I: Der Staatszweck und die Aufgaben der öffentlichen Schule.

113 Ebd., S.13.

106 Ebd., S.57.

107 G. Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule, 6., erw. Aufl., Leipzig 1925, S.72.

108 Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule (1928), a.a.O. (Anm. 102), S.92.

109 Ebd., S.96.

110 Ebd., S.93. Vgl. dazu kritisch A. Gruschka, Didaktik: Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche

Die im Arbeitsunterricht erworbenen Befähigungen dienen nicht dazu, die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse kritisch zu analysieren und eigene Interessen zu formulieren, sondern sind, zumindest für die breite Mehrheit der Bevölkerung, im Sinne von Sekundärtugenden zu verstehen:

„Der Wert unserer Schulerziehung, soweit sie die großen Volksmassen genießen, beruht im wesentlichen weniger auf der Ausbildung des Gedankenkreises als vielmehr in der konsequenten Erziehung zu fleißiger, gewissenhafter, gründlicher, sauberer Arbeit, in der steten Gewöhnung zu unbedingtem Gehorsam und treuer Pflichterfüllung und in der autoritativen unablässigen Anleitung zum Ausüben der Dienstgefälligkeit.“¹¹⁴

Nur „wenige unserer Volksgenossen“ seien nach Kerschensteiner dazu in der Lage, „eine eigene feste Anschauung über den Staatszweck und seine Mittel sich zu bilden. Die allermeisten müssen anderen überlassen, für sie politisch zu denken.“¹¹⁵ Deshalb komme es für die große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler darauf an, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, „einer Gemeinschaft zu dienen“ und sie „an die Pflicht zu gewöhnen, unter freiwilliger Einfügung, Unterordnung, gegenseitiger Rücksichtnahme und nicht zuletzt unter freiwilligen persönlichen Opfern und unter Hochhaltung der moralischen Tapferkeit diese Gemeinschaft sittlich zu fördern.“¹¹⁶ Die Eingliederung in die schulische „Arbeitsgemeinschaft“ bereite die Einordnung in das ungleich komplexere staatliche Gemeinwesen vor. Dort leiste das Individuum seinen Beitrag in erster Linie im Rahmen seiner Berufsarbeit, die vom Einzelnen nicht als bloße Sicherung der Existenz oder des persönlichen Vorankommens begriffen werden solle, sondern als sittlicher Auftrag zur Förderung des Staatszweckes.¹¹⁷ Insofern stellen Charakterbildung in der Arbeitsschule, Vorbereitung auf den Beruf und Staatsbürgerliche Erziehung Elemente eines in sich geschlossenen Gesamtkonzepts dar.

114 G. Kerschensteiner, Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend, Erfurt 1909, S.37f.

115 G. Kerschensteiner, Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung (zuerst 1910), Leipzig 1929⁶, S.20.

116 Ebd., S.42.

117 Vgl. Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule (1912), a.a.O. (Anm. 98), S.1-37.

Anders als Kerschensteiner ist *Robert Seidel* (1850-1933), ein zweiter wichtiger Vertreter eines am Handwerk ausgerichteten Arbeitsunterrichts, heute kaum noch bekannt.¹¹⁸ Dies ist umso erstaunlicher, als der aus Deutschland in die Schweiz geflohene Sozialdemokrat Seidel seine Position bereits seit den 1880er Jahren propagierte und zudem als eine „der wichtigsten pädagogischen Referenzfiguren in der Arbeiterbewegung vor dem Ersten Weltkrieg“¹¹⁹ eingeschätzt werden kann. Wie Kerschensteiner stellte auch Seidel seine Idee des Arbeitsunterrichts in einen umfassenden Zusammenhang anthropologischer und gesellschaftstheoretischer Überlegungen. Sein vor allem an Pestalozzi und Marx orien-

118 Geboren 1850 in Kirchberg (Kreis Zwickau), arbeitete *Seidel* zunächst als Tuchmacher und Weber. Als 19-Jähriger nahm er am Gründungskongress der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei (SDAP) in Eisenach teil und war seit den 1890er Jahren in zahlreichen Funktionen der nationalen und internationalen Arbeiterbewegung aktiv, u.a. als Redakteur in verschiedenen Organen der Arbeiterpresse. Ab 1898 Wahl in zahlreiche parlamentarische Gremien der Schweiz, u.a. von 1911 bis 1917 in den Nationalrat. Unter dem Pseudonym A.B.C. veröffentlichte Seidel zahlreiche sozialpolitische Schriften. Parallel zu seiner politischen Arbeit bildete er sich zum Lehrer an Primar- und später an Sekundarschulen weiter. Bereits 1885 veröffentlichte er das Buch „Der Arbeitsunterricht, eine pädagogische und soziale Notwendigkeit, zugleich eine Kritik der gegen ihn erhobenen Einwände“ (Tübingen 1885), mehr als zwanzig Jahre später die Auseinandersetzung mit der Position Kerschensteiners „Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule. Kritik des Vortrages von Stadtschulrat Dr. Kerschensteiner aus München“ (2., verm. Aufl., Zürich 1908), in der Seidel gegenüber dem schnell Popularität gewinnenden Ansatz seines Münchener Gegenspielers vor allem das Erstgeburtsrecht seiner Ideen reklamiert. 1905 habilitierte Seidel an der Eidgenössischen Technischen Hochschule und lehrte hier und an der Universität Zürich in den folgenden Jahren als Privatdozent für Erziehungswissenschaft. 1920 nahm er als einer der Referenten zum Thema Arbeitsunterricht an der Reichsschulkonferenz teil. Zwar wurde ihm 1923 eine Titularprofessur verliehen, er erhielt jedoch nie den erhofften Ruf auf eine ordentliche Professur. Vgl. zur Biographie Ch. Uhlig, Reformpädagogik: Rezeption und Kritik in der Arbeiterbewegung. Quellenauswahl aus den Zeitschriften *Die Neue Zeit* (1883-1918) und *Sozialistische Monatshefte* (1895/97-1918), Frankfurt/M. u.a. 2006, S.67ff.

119 Ebd., S.123.

tiertes Konzept basiert auf einer „sozialpädagogisch begründeten Arbeitsschultheorie, die Arbeit als produktiv gestaltende, auf harmonische Persönlichkeitsentwicklung orientierte und zugleich als sozialintegrative Tätigkeit auffasst.“¹²⁰ Pädagogische Reform ist in seinem Verständnis immer aufs engste vermittelt mit dem technologischen Fortschritt und dem Wandel der Produktions- und Herrschaftsverhältnisse. Die Forderungen nach einer Arbeitsschule werden daher auch nicht in erster Linie als Weiterentwicklung des didaktischen Repertoires wahrgenommen, sondern im Zusammenhang gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse als ökonomische und politische Notwendigkeit betrachtet:

„Je mehr die Handarbeit durch die Maschinenarbeit, je mehr die Hausarbeit durch die Werkstatt- und Fabrikarbeit, je mehr der Kleinbetrieb durch den Großbetrieb verdrängt wird, und je mehr neue Industrien, neue Arbeitsmethoden und neue öffentliche Betriebe (Eisenbahnen, Post, Telegraph etc.) entstehen, desto grösser wird das soziale Bedürfnis nach Arbeitsbildung, und desto grösseres Interesse hat der Staat an der öffentlichen Erziehung durch Arbeit zur Arbeit. ... Der moderne Staat mit seinem Stück Demokratie, d.h. mit seinem Einfluss und seiner Mitwirkung des arbeitenden Bürgertums hat seit Jahrzehnten polytechnische und technische Schulen, Gewerbe- und Kunstschulen, Landwirtschafts- und Handelsschulen, Lehrwerkstätten und Fachschulen geschaffen, und damit den Bedürfnissen der mittleren und höheren Volksklassen nach Arbeits- und Berufsbildung gedient. Für die Volksmasse freilich ist damit noch sehr wenig getan; für sie muss die Volksschule zur Arbeitsschule umgeschaffen werden ... Je mehr sich der unfreie Staat zum Volksstaat, der Besitzesstaat zum Arbeitsstaat, der Gegenwartsstaat zum Zukunftsstaat entwickelt, desto dringender wird er das Bedürfnis empfinden, seinen heranwachsenden Bürgern die Bildung zur Arbeit, zur Kunst und zum Gemeinschaftsleben zu geben. Das gebietet ihm sein Lebensinteresse, wie dem unfreien, despotischen Staat das Lebensinteresse gebot, das Volk in Dummheit zu erhalten. ... Die Republik aber, und besonders die demokratische Republik, ist ein natürlicher Freund der Arbeitsschule, weil sie ein lebendiges Interesse daran hat, dass ihre Bürger zur Arbeit,

zum sozialen und politischen Verständnis, zum Gemeinsinn und zur Hingabe für das Vaterland erzogen werden.“¹²¹

Seidel betonte ausdrücklich, dass „die Zukunftsschule ... nur ein Werk der Demokratie“¹²² sein könne. Anders als Kerschensteiner konzipierte er seinen Ansatz der Arbeitsschule damit dezidiert in kritischer Wendung gegen die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse und das politische System der Vorkriegszeit. Dagegen überwiegen hinsichtlich der pädagogischen Intentionen und didaktischen Erwartungen die Gemeinsamkeiten. So betonte auch Seidel den besonderen pädagogischen Wert der Handarbeit für die Charakterbildung:

„Die produzierende Arbeit gibt dem *Denken* einen würdigen, anregenden Stoff und verhindert das Kind, Falsches und Schlechtes zu denken; die gestaltende Arbeit gibt dem *Wollen* ein klares gutes Ziel und verhindert das Kind, Törichtes und Böses zu wollen; das freudvolle Schaffen der Arbeit bringt das Kind ohne äußeren Zwang zur Aufmerksamkeit, zur Sammlung, zur Selbstzucht, und die Arbeiterzeugnisse führen das Kind zur Selbstprüfung und Selbsterkenntnis, sowie zur rechten Wertschätzung der Mitarbeiter.“¹²³

Allerdings wurde der disziplinierende Charakter der Arbeit, hier in deutlicher Distanz zu Kerschensteiner, durch die Betonung der Eigenständigkeit der Erfahrungen und den Aspekt der Entwicklung des Selbstwertgefühls relativiert:

„Wer eine Arbeit tut, wer ein technisches Werk vollbringen will, der muss selbst sehen, selbst fühlen, selbst hören, selbst schmecken und selbst riechen, der muss aus eigenem Willen seine Nerven

121 Seidel, Die Schule der Zukunft, a.a.O. (Anm. 118), S.30f. und S.49f. Vgl. auch ders., Arbeits-Unterricht, a.a.O. (Anm. 117), S.1-9.

122 Seidel, Die Schule der Zukunft, a.a.O. (Anm. 118), S.50. Vgl. in diesem Zusammenhang auch die verkürzte Dewey-Rezeption innerhalb des bürgerlichen Arbeitsschuldiskurses in Deutschland (z.B. bei Pabst und Kerschensteiner), bei dem die demokratischen Zielsetzungen Deweys lange ausgeblendet bleiben; vgl. S. Bittner, Learning by Dewey? John Dewey und die Deutsche Pädagogik 1900-2000, Bad Heilbrunn 2001, S. 56-66 und S.102-104.

und Muskeln brauchen, der muss selbst tätig sein und selbst denken. Durch diese vielseitige körperliche, geistige und moralische Selbsttätigkeit bilden sich in ihm eigene Gefühle, eigene Gedanken, eigenes Wollen – es bildet sich selbstständiger, originaler und freier Geist, der nichts für ausgemacht hält, sondern alles selbst prüft, und der den Mut hat, eigene Wege selbst zu gehen.¹²⁴

Innerhalb der Arbeiterbewegung blieb die Position Seidels umstritten, da die Frage des emanzipatorischen Potentials eines reformierten Unterrichts unter den Bedingungen der Klassenschule des Obrigkeitsstaats und die Bedeutung handwerklicher Arbeit für die Durchdringung der gesellschaftlichen Widersprüche einer modernen Industriegesellschaft unterschiedlich bewertet wurden.¹²⁵ Praktische Wirksamkeit konnte Seidel in Deutschland vor dem Ersten Weltkrieg nicht entfalten. Dagegen gelang es ihm in Zürich bereits vor der Jahrhundertwende, erste Elemente seines Konzepts auch in der Praxis der Regelschule umzusetzen.¹²⁶

Handarbeit integrierender Unterricht

Mit der in den zeitgenössischen Systematisierungsversuchen angesprochenen zweiten Position, die der prominente Arbeitsschulpädagoge *Otto Scheibner* unter dem Begriff der „*schultüchtlichen Werkarbeit*“¹²⁷ zusammenfasste, verbindet sich eine Vielzahl ähnlich gerichteter Initiativen, die nicht für die Etablierung eines am Handwerk und seinen sachlichen Imperativen ausgerichteten Werkstättenunterrichts eintraten, sondern die eigenständige Initiative und den möglichst selbstständigen Arbeitsprozess der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt des die *Handarbeit integrierenden Unterrichts* stellten. „Vom produzierten Ergebnis“ –

wie bei Kerschensteiner – verschiebt sich damit der Fokus auf „den produzierenden Schüler“.¹²⁸ Der Bildungswert der Handarbeit wird daran gemessen, wie stark es gelingt, „im ‚arbeiten- den‘ Schüler geistige Bewegtheit auszulösen“¹²⁹, – das dabei entstehende Arbeitsprodukt bleibt letztlich sekundär. Für die Durchführung der Arbeiten ist daher auch keine fachgerecht ausgestattete Werkstatt und keine handwerklich vorgebildete Lehrperson notwendig, sondern ist im Prinzip unter den Bedingungen der Regelschule möglich. So entwickelte der Charlottenburger Lehrer *Oskar Seinig* (1860-1932) in seiner Versuchsschule zahlreiche manuelle „Klassenzimmertechniken“¹³⁰ (z.B. Arbeiten mit Plastilin, Papier, Pappe, Sand), die der Motivation, vor allem aber der Veranschaulichung und der Vertiefung von Erkenntnissen in unmittelbarem Zusammenhang mit den Lerngegenständen des theoretisch ausgerichteten Unterrichts dienen. Unterschiedliche Ansätze der Werkarbeit favorisierten die Einrichtung eines eigenständigen Faches bzw. die Durchdringung sämtlicher Fächer im Sinne eines allgemeinen Unterrichtsprinzips. Beide Zugriffe verband der in Worms, Bidingen und Offenbach als Schulrat tätige *Heinrich Scherer* (1851-1933), der sich auch um eine weitgehende theoretische Fundierung seines Konzepts bemühte.¹³¹

Bildungstheoretisch begründete Scherer die Handarbeit formal als Ausbildung der „Sinne“ und „Kräfte des Kindes“:

„In erster Linie muß daher der Unterricht in der ‚Arbeitsschule‘ darauf bedacht sein, daß die Or-

124 Ebd., S.38f.

125 Vgl. Uhlig, Reformpädagogik: Rezeption und Kritik in der Arbeiterbewegung, a.a.O. (Anm. 118), S.123-131. Siehe auch die kritische Bewertung in der DDR-Historiographie: Autorenkollektiv unter der Leitung von R. Alt und W. Lemm, a.a.O. (Anm. 87), Teil 1, S.251-255; → Beitrag: Arbeit.

126 Siehe die Hinweise in Seidel, Die Schule der Zukunft, a.a.O. (Anm. 118), S.13 und S.50f.

127 Scheibner, Die typischen Ausprägungen, a.a.O. (Anm. 95), S.81ff.

128 Ebd., S.83.

129 Ebd., S.85.

130 O. Seinig, Die redende Hand. Wegweiser zur Einführung des Werkunterrichts und der Klassenzimmertechniken in Volksschule und Lehrerbildungsstätte, sowie anderen höheren Lehranstalten für Knaben und Mädchen, Leipzig 1910. Vgl. Hackl, a.a.O. (Anm. 87), S.87-94; → Beitrag: Arbeit.

131 H. Scherer, Der Werkunterricht in seiner soziologischen und physiologisch-pädagogischen Begründung, Berlin 1902; ders., Arbeitsschule und Werkunterricht. Beitrag zur Ausgestaltung der Volksschule als Erziehungs- und Bildungsschule, Bd. 1: Grundlagen, Bd. 2: Ausbau, Leipzig 1912/13. Zur Biographie: O. Scheibner, Zum 70. Geburtstag Heinrich Scherers am 10. Mai 1921, in: Die Arbeitsschule 35(1921)3, S.121-123.

gane, mit denen der Mensch die Außenwelt erfaßt und dem Geiste zur inneren Verarbeitung zuführt, Sinne und Gehirn, sodann die, mit deren Hilfe die so gestaltete Innenwelt äußerlich zur Darstellung und Wirkung kommt, die Hände und die Sprechwerkzeuge, zur vollen Entwicklung kommen und durch Übung für ihre Zwecke ausgebildet werden.¹³²

Neben bildungsökonomischen und sozialen Begründungen hob Scherer darüber hinaus besonders die lernpsychologischen Vorzüge der Handarbeit hervor und bezog hierbei auch hirnhysiologische Argumente ein:

„So werden durch den Werkunterricht nicht bloß die Sinne geübt, sondern es werden auch dem Gehirn starke und mit sinnlichen Gefühlstönen verbundene Reize zugeführt, aus denen klare und deutliche Vorstellungen und Anschauungen hervorgehen, die ebenfalls mit starken Gefühlstönen verbunden sind Zugleich wird aber auch die Hand in der Darstellung von Vorstellungen und Gedanken in Werk und Zeichen geübt; aus den unwillkürlichen (reflexartigen) Bewegungen werden willkürliche, und diese werden wieder in automatische verwandelt: Hand in Hand damit geht die Entwicklung des Gehirns in seinen verschiedenen, mit den Sinnen in Verbindung stehenden Zentren; selbst die Entwicklung des Sprachzentrums wird durch die Handbetätigung gefördert. Die Gebärdensprache ist die erste Sprache des Kindes; sie begleitet auch noch die Lautsprache und unterstützt sie. Infolgedessen liegt die die Handbewegungen beherrschende Zone im Gehirn nahe der die Muskelbewegungen der Zunge und der Lippe beherrschenden; daraus ergibt sich die Beziehung zwischen beiden Zonen (Zentren) und den Bewegungen der Hand und der Sprechwerkzeuge. Mit der plastischen Darstellung wird aber auch die graphische und die sprachliche verbunden; dadurch tritt der Werkunterricht in die innigste Verbindung mit dem Anschauungs- und Sprechunterricht.“¹³³

Mit seinen Bemühungen um eine theoretische Begründung der Werkarbeit für den Bildungsprozess war Scherer jedoch eher untypisch. Der Mehrzahl der Vertreter dieser Position ging es vielmehr um eine an den praktischen Bedürfnissen und Möglichkeiten der Regelschule ausgerichtete Anleitung für die unmittelbare Unterrichtsplanung.

„Freie geistige Schularbeit“

Gegen die Beschränkung der Arbeitsschule auf handwerkliche bzw. manuelle Tätigkeit wandte sich *Hugo Gaudig*, der wichtigste und bis heute bekannte Repräsentant des Konzepts der „*freien geistigen Schularbeit*“.¹³⁴ Auf der Grundlage breiter praktischer Erfahrungen entwickelte er ein

134 *Hugo Gaudig* (1860-1923), als Sohn eines Landpfarrers und Schulinspektors im thüringischen Eichsfeld geboren, studierte in Halle Philosophie, Theologie, Germanistik und alte Sprachen. Er promovierte über „Die Grundprinzipien der Ästhetik Schopenhauers“. Ab 1887 war er als Oberlehrer an einem Realgymnasium in Gera tätig. 1896 wurde er Direktor der Höheren Mädchenschule und des Lehrerinnenseminars der Franckeschen Stiftungen in Halle. Vier Jahre später wechselte er in gleicher Funktion an die Höhere Mädchenschule und das neu gegründete Lehrerinnenseminar in Leipzig. Nach Teilung der Schule wirkte er ab 1907 bis zu seinem Tode als Leiter der II. Höheren Mädchenschule und des Lehrerinnenseminars, wo er mit einem selbst gewählten Lehrerkollegium über umfassende Möglichkeiten zur Erprobung unterrichtlicher Reformen verfügte. Wichtige pädagogische Publikationen: *Didaktische Ketzereien*, Leipzig 1904; *Deutsches Volk – deutsche Schule! Wege zur nationalen Einheit*, Leipzig 1917; *Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit*, 2 Bde., Leipzig 1917; *Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis*, Breslau 1922. Eine umfassende wissenschaftliche Biographie existiert bis heute nicht; vgl. jedoch K.-H. Günther, *Über die Persönlichkeitspädagogik Hugo Gaudigs*, Berlin (Ost) 1957 und A. Reble, *Hugo Gaudig – ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik?*, Lüneburg 1989. Zahlreiche jüngere Beiträge (allerdings mit sehr unterschiedlicher Qualität) in: *Schulmuseum Leipzig* (Hg.), *Hugo Gaudig. Architekt einer Schule der Freiheit*, 2., erw. Aufl., Leipzig 2011 sowie J. Flöter/Ch. Ritzki (Hg.), *Hugo Gaudig – Schule im Dienst der freien geistigen Arbeit. Darstellungen und Dokumente*, Bad Heilbrunn 2012. Für die weitere Forschung unverzichtbar: I. Lenze, *Nachlass Hugo Gaudig (1860-1923)*. Findbuch, Berlin 2010; → Beiträge: Arbeit; Frauenbewegung.

132 H. Scherer, *Die Stellung des Werkunterrichts in der Arbeitsschule*, in: *Die Arbeitsschule* 26(1912)2, S.34-38, hier S.35.

133 Ebd.

am einzelnen Schüler orientiertes Konzept des Arbeitsunterrichts, in dessen Zentrum die „Selbsttätigkeit“ als *methodisches Prinzip* stand:

„Das Prinzip der Selbsttätigkeit beherrscht den gesamten Schulkursus vom ersten bis zum letzten Tage. Es durchdringt alle Disziplinen, die geistes- und naturwissenschaftlichen sowie die technischen. Ebenso beherrscht es alle Arbeitsformen, die Arbeit am anschaulichen Objekt, die Arbeit am Text, das entwickelnde Verfahren und alles darstellende Tun. Und endlich: es beherrscht die Arbeit sowohl dann, wenn sie – innerhalb der Klasse – Einzelarbeit ist, d.h. Arbeit, bei der sich die Arbeit des einzelnen Schülers zur Einzelarbeit absondert, wie auch dann, wenn die Klasse das eigentlich arbeitende Subjekt ist. Sofern der Schüler selbsttätig ist, ist seine Arbeit ‚eine Handlung‘, bei der er selbst das ‚handelnde Subjekt‘, oder wie man es ausdrücken kann: ‚der Täter seiner Taten‘ ist. ... Die Fähigkeit zu solch freiem Tun bringt bereits der Schulneuling mit, so daß man an der Schwelle der Schule den verhängnisvollen, grundstürzenden Irrtum abweisen kann, als handle es sich bei der Selbsttätigkeit um eine Form der Tätigkeit, die erst am Ende der Schulzeit und vielleicht nur bei einer Auslese von Köpfen möglich sei.“¹³⁵

Gaudig ging es darum, die Eigenständigkeit der Schülerinnen und Schüler nicht nur durch praktische Arbeit, sondern in jeglicher Hinsicht, also auch kognitiv-begrifflich und in sämtlichen Fächern zu fördern. Arbeitsunterrichtliche Verfahren im Sinne Gaudigs gab es daher auch im klassischen Deutsch- oder Mathematikunterricht.¹³⁶ Gegenüber der überkommenen „Buch- und Paukschule“ aber kam es ihm darauf an, dass die Lernenden zu Subjekten des Unterrichtsprozesses wurden und die Lehrperson soweit wie möglich in den Hintergrund trat. Einig war sich Gaudig mit seinem Kontrahenten Georg Kerschensteiner in der Ablehnung jeglicher „pädagogischen Romantik“ im Sinne einer

Erziehung „vom Kinde aus“.¹³⁷ Eine selbsttätige, aber effektive Unterrichtsgestaltung war daher davon abhängig, dass die Kinder und Jugendlichen die Fähigkeit entwickelten, planvoll und zielgerichtet, aber in ihrem eigenen Lerntempo, mit je spezifischen Mitteln und an selbstgewählten Gegenständen zu arbeiten. Hieraus folgte die zentrale Forderung Gaudigs: Der „Schüler muß Methode haben. Dem Lehrer aber muß die Methode, seinen Zögling zur Methode zu führen, eigen sein.“¹³⁸

Otto Scheibner, zunächst Mitarbeiter Gaudigs und nach dessen Tod die gemeinsame Tradition weiterführend, systematisierte Gaudigs Ansatz des Arbeitsunterrichts und beschrieb hierbei u.a. den idealtypischen Verlauf eines arbeitsunterrichtlichen Vorhabens:¹³⁹

137 Der zwischen Gaudig und Kerschensteiner ausgetragene Disput während des „Ersten Deutschen Kongresses für Jugendkunde und Jugendbildung“ (1911) ist als eine der zentralen didaktischen Kontroversen in die Geschichtsschreibung der Reformpädagogik eingegangen. Vgl. Erster Deutscher Kongreß für Jugendbildung u. Jugendkunde zu Dresden am 6., 7. und 8. Okt. 1911, Erster Teil: Die Arbeitsschule. Vorträge und Verhandlungen am Freitag, dem 6. Okt. 1911, Dresden 1912.

138 Gaudig, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, a.a.O. (Anm. 134), Bd. 1, S.90.

139 Otto Scheibner (1877-1961) war zunächst Volksschullehrer gewesen, arbeitete von 1901-1923 an der Höheren Mädchenschule und dem Lehrerinnenseminar Hugo Gaudigs in Leipzig. 1910 gehörte Scheibner zum Gründer- und Herausgeberkreis der „Zeitschrift für pädagogische Psychologie, experimentelle Pädagogik und jugendkundliche Forschungen“. Seit 1915 lehrte er zudem als Dozent an der Leipziger „Lehrerbildungsanstalt für Knabenhandarbeit“. 1923 wurde Scheibner von der sozialistischen Thüringer Landesregierung zum Honorarprofessor an der Universität Jena und zum Oberschulrat berufen, allerdings nach dem Sturz der Regierung bereits ein Jahr darauf in den Wartestand versetzt. 1928 übernahm er die Leitung des für die Volksschullehrerbildung der Universität Jena angegliederten Pädagogischen Instituts, wechselte jedoch nach wenigen Monaten an die Pädagogische Akademie Erfurt, wo er 1932 emeritiert wurde. Vgl. B. Steinhöfel, Zu den pädagogischen und schulpolitischen Auffassungen des Reformpädagogen Otto Scheibner (1877-1961), Diss., Leipzig 1992; A. Reble, Otto Scheibner (1877-1961), in: H. Glöckel u.a. (Hg.), Bedeutende Schulpädagogen, Bad Heilbrunn 1993, S.175-193.

135 Gaudig, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, a.a.O. (Anm. 134), Bd. 1, S.89f.

136 Vgl. als Überblick über mehr als 60 Unterrichtsbeispiele der Schule Gaudigs: Gaudig, Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis, a.a.O. (Anm. 134), S.203-291.

- „1. Es wird ein Arbeitsziel gesetzt oder eine gestellte Arbeitsaufgabe in den Willen aufgenommen und erfasst.
2. Es werden die Arbeitsmittel aufgesucht, bereitgestellt, auf ihre Verwendbarkeit geprüft, ausgewählt und geordnet.
3. Es wird ein Arbeitsweg als Plan entworfen und in Arbeitsschritte gegliedert.
4. Es werden die einzelnen Arbeitsabschnitte und Arbeitsschritte als in sich selbstständige, aufeinander bezogene Teile ausgeführt und in Verbindung gehalten.
5. Es wird das Arbeitsergebnis erfasst, besehen, geprüft, beurteilt, gesichert, eingeordnet, ausgewertet.“¹⁴⁰

Kritiker glaubten in dieser Stufenfolge eine Wiederkehr der zum Formalismus erstarrten Herbart-Zillerschen Lehrverfahren erkennen zu können,¹⁴¹ und tatsächlich lässt sich nicht bestreiten, dass die methodische Schulung in der Unterrichtspraxis sehr schnell zu mechanischem Handeln statt zur Selbsttätigkeit führen kann. Konzeptionell allerdings lässt sich dieser Vorwurf gegenüber Gaudig nicht aufrechterhalten. Für ihn waren letztlich Methoden nur Mittel zum Zweck, auf Seiten der Schülerinnen und Schüler so viel individuelle Selbsttätigkeit und Eigenverantwortlichkeit wie möglich zu erreichen. Er sprach in diesem Zusammenhang von seinem pädagogischen Ansatz auch von „Persönlichkeitspädagogik“, eines seiner Hauptwerke trug den Titel „Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit“.¹⁴² „Persönlichkeit“ ist für Gaudig der „seiner selbst mächtige, die Kräfte seiner Natur zur Verwirklichung des Ideals seiner Individualität zusammenfassende, auf den Gebieten des Lebens sich frei aus sich heraus bestimmende Mensch“.¹⁴³ Dieses liberale Verständnis eines autonomen Individuums richtete sich im politischen Denken Gaudigs sowohl gegen „geistigen Paradeschritt wohl-einexerzierter, gesinnungstüchtiger Bürger“ als

auch gegen den „geistigen Massentritt von Arbeiterbataillionen“¹⁴⁴, erwies sich aber als durchaus vereinbar mit dem politischen status quo des wilhelminischen Obrigkeitsstaats auf der einen und erheblicher Skepsis gegenüber der parlamentarischen Demokratie auf der anderen Seite.¹⁴⁵

144 Ebd., S.24.

145 Vgl. zum Gesellschaftskonzept Gaudigs: Hackl, a.a.O. (Anm. 87). Siehe auch seine Überlegungen zur „nationalen Aufgabe“ der deutschen Schule in Publikationen während des Ersten Weltkrieges, in denen er sich zwar ausdrücklich von einem organologischen Verständnis, wie es etwa für Berthold Otto charakteristisch ist, distanzierte, nichtsdestotrotz eine nationale Erziehung und das „Deutschwerden“ der Schule propagierte.

Trotz der Tatsache, dass Gaudig sein Arbeitsschulskonzept im Rahmen des Höheren Mädchenschulwesens entwickelte und auch Georg Kerschensteiner den Hauswirtschaftsunterricht für Mädchen in den Münchener Schulen etablierte und sich dezidiert im Sinne eines konservativ-naturalistischen Verständnisses des „natürlichen Berufs“ der Frau äußerte, ist eine systematische Einbeziehung der Mädchenbildung in die Untersuchung des reformpädagogischen Unterrichtsdiskurses bisher nicht erfolgt. Dies ist umso erstaunlicher, als schon Herman Nohl darauf hingewiesen hatte, dass die frühe Arbeitsschuldebatte wichtige Anregungen durch *Henriette Schrader-Breymann* (1827-1899) erhalten hatte und die Arbeitsschulidee in den 1920er Jahren vor allem in den Frauenoberschulen, in Hauswirtschaft, Säuglingspflege und Kinderfürsorge Wirklichkeit wurde (vgl. Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland, a.a.O., Anm. 7, S.327 u. S.333); vgl. auch H. Heyl, Der Wert praktischer Arbeit für Mädchen, in: A. Schreiber (Hg.), Das Buch vom Kinde. Ein Sammelwerk für die wichtigsten Fragen der Kindheit unter Mitarbeit zahlreicher Fachleute, Bd. I, Leipzig/Berlin 1907, S.67-70. Ausgangspunkte für weitere Forschungen bei Ch. Mayer, „... und dass die staatsbürgerliche Erziehung des Mädchens mit der Erziehung zum Weibe zusammenfällt“. Kerschensteiners Konzept einer Mädchenerziehung, in: *ZfPäd* 38(1992)5, S.771-791; H. Bleckwenn, Mädchenbildung und Reformpädagogik. Die Gaudig-Schule in Leipzig, in: J. G. Prinz von Hohenzollern/M. Liedtke (Hg.), Der weite Schulweg der Mädchen, Bad Heilbrunn 1990, S.300-312 und zuletzt I. Hansen-Schaberg, Hugo Gaudig und die Mädchenbildung, in: Flöter/Ritzi, a.a.O. (Anm. 134), S.55-72.

140 O. Scheibner, Der Arbeitsvorgang in technischer, psychologischer und pädagogischer Erfassung, in: Gaudig, Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis, a.a.O. (Anm. 134), S.37-61, hier S.40.

141 F. Karsen, Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme, Leipzig 1923, S.24-40.

142 Vgl. Anm. 134.

143 Gaudig, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, a.a.O. (Anm. 134), Bd. 1, S.87.

3. Unterricht in reformpädagogischen Versuchsschulen der Weimarer Republik

Nach dem politischen Umbruch vom November 1918 veränderten sich die Rahmenbedingungen für eine Reform des Unterrichts erheblich, wenn auch in weit geringerem Umfang, als sozialistische und linksliberale Politiker und Pädagogen zunächst erhofft hatten. Die im sog. „Weimarer Schulkompromiss“ ausgehandelte obligatorische vierjährige Grundschule blieb das weitestgehende Zugeständnis der Verteidiger des drei- bzw. viergliedrigen Schulsystems an die Befürworter der Einheitsschule. Daneben wurden in der Verfassung u.a. die Ausdehnung der Schulpflicht über die achtjährige Volksschule hinaus auf die Fortbildungsschule bis zum vollendeten 18. Lebensjahr (Art. 145), der „Zugang Minderbemittelter“ zu mittleren und höheren Schulen durch die Bereitstellung von Erziehungsbeihilfen (Art. 146,3) und die Neuregelung der Lehrerbildung „nach den Grundsätzen, die für die höhere Bildung allgemein gelten“ (Art. 143,2), festgeschrieben. Mit Blick auf die didaktischen Debatten der Vorkriegszeit ist bemerkenswert, dass der Arbeitsunterricht als Lehrfach verbindlich gemacht wurde (Art. 148,2).¹⁴⁶ Weitergehende Regelungen, vor allem das in der Verfassung eigentlich vorgesehene Reichsschulgesetz, waren nach dem Zerschlagen der „Weimarer Koalition“, bestehend aus den die Verfassung tragenden Parteien (SPD, linksliberaler Deutscher Demokratischer Partei und katholischem Zentrum), politisch nicht mehr durchsetzbar.

Zumindest in den Ländern und Kommunen des Reiches, in denen für längere Zeit demokratische bzw. sozialistische politische Mehrheiten existierten, konnten Initiativen auf dem Gebiet der Unterrichtsreform jedoch Unterstützung durch die staatlichen Träger erwarten. Dies gilt insbesondere dort, wo sozialdemokratisch (mit-)getragene Regierungen die Schulpolitik nachhaltig beeinflussen konnten, also vor allem in Preußen (1918-

1932), in Sachsen und Thüringen (jeweils bis zur sog. „Reichsexekution“ 1923) und in Hamburg (bis 1933). Für reformorientierte Pädagoginnen und Pädagogen eröffneten sich angesichts dieser politischen Voraussetzungen neue Spielräume, die in doppelter Weise genutzt wurden: durch das Engagement in einer Vielzahl neu entstehender Versuchsschulen und durch die Weiterentwicklung der bereits vor 1914 entwickelten Unterrichtskonzepte; spätestens ab Mitte der 1920er Jahre in der Regel weniger mit dem Anspruch der Entdeckung pädagogischen Neulandes als mit Blick auf die Implementierung bereits erprobter Konzepte in die Regelschule. Mit dem Steckenbleiben der Strukturreform des Schulwesens waren unterrichtliche Innovationen in der Regelschule allerdings an die Rahmenbedingungen gebunden, die das schulische Lernen bereits vor 1918 entscheidend bestimmt hatten: der Fachunterricht, die Jahrgangsklasse, die Halbtagschule und der 45-Minuten-Takt, die schulischen Unterrichtsräume als dominierende Lernorte sowie die traditionellen Formen der Leistungsbewertung und Selektion. Möglichkeiten, diese Bedingungen zu verändern, hatten sich bereits vor dem Ersten Weltkrieg in einigen wenigen Schulen in privater Trägerschaft geboten, so in der zuvor bereits dargestellten Berthold-Otto-Schule oder den Landerziehungsheimen, wobei die Impulse Letzterer auf unterrichtlichem Gebiet jedoch begrenzt blieben.¹⁴⁷ In geringem Umfang hatte es, wie in

147 Eine bedeutende Ausnahme bildet hinsichtlich struktureller Reformen das Kurssystem der Odenwaldschule, das bereits ab 1910 erprobt wurde; vgl. O. Erdmann, Die Arbeitsorganisation der Odenwaldschule, in: Die Tat 5(1914)12, S.1284-1288, wieder abgedruckt in: W. Keim, Kursunterricht – Begründungen, Modelle, Erfahrungen, Darmstadt 1987, S.153-159. Der nach 1945 vor allem durch seine Beiträge zum „exemplarischen“ und „genetischen“ Lehren und Lernen in der didaktischen Diskussion einflussreiche *Martin Wagenschein* (1896-1988) war von 1923 bis 1932 Lehrer an der Odenwaldschule. Nach dem Zweiten Weltkrieg leitete *Minna Specht* (1879-1961) die Schule und knüpfte hier an Unterrichtstraditionen an, die sie bis 1933 zusammen mit dem Philosophen *Leonard Nelson* (1882-1927) am Landerziehungsheim Walkemühle und danach in verschiedenen Exilschulen gesammelt hatte. Bis heute weiterwirkend hier vor allem das sog. „Sokratische Gespräch“; vgl. I. Hansen-Schaberg: *Minna Specht – Eine Sozialistin in der Landerziehungsheim-*

146 Die Schulartikel der Verfassung des Deutschen Reiches (1919), in: B. Michael/H.-H. Schepp, Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert, Göttingen/Zürich 1993, S.234-236; → Beitrag: Schule.

Sachsen, auch bereits erste staatliche Versuchsschulen bzw. -klassen gegeben. Ihre Zahl weitete sich nach dem Ersten Weltkrieg erheblich aus. Im Folgenden sollen drei Beispiele näher dargestellt werden, die aus heutiger Perspektive aufgrund ihres konzeptionellen Ansatzes für den Unterrichtsdiskurs zwischen 1919 und 1933 als bedeutsam erscheinen, da in ihnen nicht nur die Verbindung von Unterrichts- und Schulentwicklung, sondern auch der Zusammenhang von Unterrichts-, Schul- und Gesellschaftsreform besonders deutlich erkennbar wird.¹⁴⁸

a. „Vom Kinde aus“ – die Hamburger Versuchsschulen „Berlinertor“ und „Wendeschool“

Nach der Revolution von 1918 fand ein radikal subjektorientiertes Verständnis schulischen Lernens erstmals in Hamburg Eingang in das öffentliche Schulwesen, wo bereits auf eine lange linksliberale Tradition in Eltern- und Lehrerschaft sowie auf breite Erfahrungen mit einem neu orientierten künstlerisch-musikalischen Unterricht im Rahmen der in der Hansestadt besonders wirksamen Kunsterziehungsbewegung zurückgegriffen werden konnte. Dass die Formel „vom Kinde aus“ von Hamburger Schulreformern als zentrale Leitidee reformpädagogischer Bemühungen populär gemacht wurde, ist daher kein Zufall.¹⁴⁹

bewegung (1918 bis 1951). Untersuchung zur pädagogischen Biographie einer Reformpädagogin, Frankfurt/M. u.a. 1992; L. Nelson, Die sokratische Methode (zuerst 1929), Kassel 1969; D. Krohn u.a. (Hg.), Das Sokratische Gespräch im Unterricht, Frankfurt/M. 2000; → Beitrag: Religiosität/Spiritualität. Impulse für den Unterrichtsdiskurs nach dem Zweiten Weltkrieg ergaben sich zudem durch die Einführung von Jahresarbeiten an verschiedenen Landerziehungsheimen; vgl. A. Andreesen (Hg.), Die Jahresarbeiten der Primaner am Deutschen Landerziehungsheim Bieberstein, Veckenstedt am Harz 1927.

148 Vgl. die Übersicht für die Zeit vor dem Ersten Weltkrieg bei Reinlein, a.a.O. (Anm. 90). Für die Weimarer Republik: U. Amlung u.a. (Hg.), „Die alte Schule überwinden“. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus, Frankfurt/M. 1993; → Beitrag: Schule.

149 Vgl. J. Gläser (Hg.), Vom Kinde aus. Arbeiten des Pädagogischen Ausschusses der Gesellschaft der Freunde des Vaterländischen Schul- und Erziehungswesens zu Hamburg, Hamburg/Braunschweig 1920.

Schon im Kaiserreich waren fachdidaktische Diskussionen auch außerhalb der im engeren Sinne künstlerischen Fächer initiiert worden: So von *Adolf Jensen* (1878-1965) und *Wilhelm Lamszus* (1881-1965), die den Schulaufsatz als „verkappeten Schundliteraten“ massiv kritisierten,¹⁵⁰ von *Wilhelm Paulsen* (1875-1943) und *Nicolaus Henningsen* für das Fach Geschichte.¹⁵¹ In der Revolutionszeit 1918/19 konnten jedoch erstmals vier staatliche Versuchsschulen eingerichtet werden, die den Anspruch auf eine „am Kinde“ orientierte Pädagogik erheblich umfassender und konsequenter umzusetzen versuchten.¹⁵²

Während die Schulen „Telemannstraße“ (Eimsbüttel) und „Tieloh-Süd“ (Barmbek) an wesentlichen Elementen der traditionellen Schule festhielten, strebten die künstlerisch-jugendbewegte „Wendeschool“ (Eppendorf) und die Schule „Berlinertor“ (St. Georg) eine möglichst weitgehende Entschulung an. So hieß es in einem Brief an die Eltern potentieller Erstklässler an der Gemeinschaftsschule „Berlinertor“:¹⁵³

150 Vgl. A. Jensen/W. Lamszus, Unser Schulaufsatz – ein verkappeter Schundliterat. Ein Versuch zur Neugründung des deutschen Schulaufsatzes für Volksschule und Gymnasium, Hamburg 1910; → Beitrag: Sprache und Literatur.

151 Vgl. R. Lehberger, „Schule als Lebensstätte der Jugend“. Die Hamburger Versuchs- und Gemeinschaftsschulen der Weimarer Republik, in: Amlung u.a., a.a.O. (Anm. 148), S.32-64, hier S.39.

152 Vgl. K. Rödler, Vergessene Alternativschulen. Geschichte und Praxis der Hamburger Gemeinschaftsschulen 1919-1933, Weinheim/München 1987; zusammenfassend Lehberger, „Schule als Lebensstätte der Jugend“, a.a.O. (Anm. 151); → Beiträge: Schule; Heilpädagogik.

153 Die Hamburger Versuchsschulen nahmen im Frühjahr 1919 ihre Arbeit auf. Sie waren nicht an den Bezirksschulstatus gebunden und daher offen für Schülerinnen und Schüler aus allen Teilen Hamburgs. Die Schulleitungen konnten ihre Kollegien frei zusammenstellen. Darüber hinaus waren die Schulen nicht an Lehrpläne gebunden. Prägende Figur der Schule „Berlinertor“ war *William Lottig* (1867-1953). Er hatte sich seit den 1890er Jahren als Volksschullehrer in der reformorientierten „Gesellschaft der Freunde des Vaterländischen Schul- und Erziehungswesens“ engagiert. Der von ihm publizierte Aufsatz „Alle Kräfte des Kindes werden gelöst, gepflegt und entwickelt“ stand programmatisch für die durch die Kunsterziehungsbewegung geprägten Hamburger Schulreformbemühungen der Vorkriegszeit; in: Pädagogische Reform 33(1909)46/47, S.576-

„Du kennst aus Deiner eigenen Jugend die Schule als Stätte, an der das Kind planmäßig auf den Beruf, auf ‚das Leben‘ vorbereitet wird. Wir aber lehnen es ab, uns irgendwie von den Anforderungen des Berufs, des Wirtschaftslebens, des Daseinskampfes, in unserer Schule leiten zu lassen. Darum haben wir keinen Lehrplan und kein Lehrziel. Das Kind mit seinen Neigungen und Begabungen, seinen Kräften und Schwächen ist der Plan, nach dem wir unsere Arbeit einrichten. Aufgabe der Schule ist es, dem Kinde eine Stätte zu bieten, wo es ohne Rücksicht auf alle Zwecke, aber mit immer wachsender Verantwortung gegen die Menschen, unter denen es lebt, Kind sein, jung sein, froh und glücklich sein kann, und stets bereit sein, wo es bei der Entfaltung der in ihm ruhenden Kräfte der Hilfe bedarf.“¹⁵⁴

Der Versuchsschule „Berlinertor“ ging es demnach nicht um experimentelle Erprobung neuer Unterrichtsmethoden, sondern um die Freiheit, die kindliche Entwicklung möglichst losgelöst von gesellschaftlichen Einflüssen, institutionellen Vorgaben, aber auch von einem im Vorfeld fixierten pädagogischen Programm zur Entfaltung kommen zu lassen. Vor diesem Hintergrund ist es nur konsequent, dass sich die Unterrichtspraxis innerhalb der Schule je nach Lerngruppe und Lehrperson in unterschiedlicher Weise entfaltete. Die Versuchsschularbeit war bewusst als entwicklungsöffener, von den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Beteiligten abhängiger Prozess angelegt, dem ein für alle verbindliches Gesamt-

konzept widersprach. Dennoch lassen sich einige wesentliche Charakteristika, die für den Unterricht der Schule als Ganzes galten, festhalten:¹⁵⁵

- Die Klasse wurde als „soziales Geflecht“ begriffen, das möglichst über die gesamte Schulzeit der achtjährigen Volksschule erhalten bleiben sollte. Die Unterschiedlichkeit der Kinder wurde positiv bewertet, Maßnahmen äußerer Differenzierung daher abgelehnt. Als Teil der Lerngruppe sollte der Klassenlehrer bzw. die Klassenlehrerin die Schülerinnen und Schüler über die gesamte Schulzeit begleiten und möglichst sämtliche „Fächer“ unterrichten.
- Die Schülergruppe als „Arbeitsgemeinschaft“ sollte sich möglichst eigenständig Fragen und Aufgaben stellen, nur angeregt und unterstützt durch die Lehrperson. Hierbei lösten sich nach Bedarf Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeiten bzw. Phasen des gemeinsamen Klassenunterrichts ab.
- Stoff- oder Stundenpläne wurden nicht aufgestellt, um die ungehinderte Herausbildung von individuellen oder gruppenspezifischen Lern- und Arbeitsrhythmen zu ermöglichen. Rückstände gegenüber dem Leistungsstand anderer Schulen wurden bewusst in Kauf genommen, in der Erwartung, dass diese schnell ausgeglichen werden könnten, sobald ein echtes eigenes Bedürfnis zur Behandlung eines bestimmten Unterrichtsgegenstands oder zum Erwerb einer spezifischen Qualifikation bestand.
- Auf Zeugnisse oder Lernberichte wurde verzichtet, um an die individuelle Entwicklung des Kindes keine äußeren Maßstäbe anzulegen und keine unerwünschten pädagogischen Effekte auszulösen.

Die vorhandenen Quellen lassen darauf schließen, dass der Unterricht in den ersten Klassen als fächerübergreifender Gesamtunterricht organisiert wurde, in dem Lesen, Schreiben und Rechnen so weit eingeführt wurden, wie es den Bedürfnissen der Kinder entsprach. Neben der Eingewöhnung in den sozialen Zusammenhang der Klassengemeinschaft und der Entwicklung von sinnvoll erscheinenden Ordnungen, Ritualen und Handlungsabläufen standen die Anreicherung der Sinne und die Erweiterung von Erfah-

578/590-592. Als Rezitator bei Kulturveranstaltungen von Gewerkschaften und Sozialdemokraten machte er sich auch außerhalb der Schulpolitik einen Namen. Im November 1918 trat Lottig der SPD bei, nach 1919 wurde er einer der Wortführer der „Sozialistischen Liste“ im neu eingerichteten Lehrerrat der Hansestadt. Als Mitglied im „Weltbund für Erneuerung der Erziehung“ nahm Lottig 1927 an der Weltkonferenz in Locarno teil. 1931 schied er aus dem Schuldienst aus; vgl. R. Lehberger, William Lottig, in: D. Kopitzsch/D. Brietzke (Hg.), Hamburgische Biografie. Personenlexikon, Bd. 2, Hamburg 2003, S.263f.

154 W. Lottig, An die Eltern, die ihr Kind in unsere Schule geben wollen, in: Unsere Schule (Schulzeitung der Schule Berlinertor) 1(1922)7, ohne Paginierung, zit. n. Rödler, a.a.O. (Anm. 152), S.19-22, hier S.20. Der zitierte Text stammt von Willi Lottig, dem Sohn William Lottigs.

155 Vgl. Rödler, a.a.O. (Anm. 152), S.181-219.

rungsräumen durch gemeinsames Spielen, Zeichnen, Basteln und Formen im Mittelpunkt. Erst nach und nach sollten sich gemeinsame Interessenschwerpunkte aus der Lerngruppe heraus bilden. Dieser Prozess begann mit der zunächst nur kurzzeitigen gemeinsamen Behandlung selbstgewählter Themen im „Gelegenheitsunterricht“, sollte sich dann zu längerfristig angelegten komplexeren Arbeitsvorhaben verstetigen und sich schließlich in zunehmend auch fachlich ausgerichteten Lernphasen bündeln. Neben diesen gemeinsamen Arbeitsphasen gab es aber immer wieder auch „Beschäftigungsstunden“, heute würde man von „Freiarbeitsstunden“ sprechen, in denen die einzelnen Kinder und Jugendlichen ihren persönlichen Interessen nachgehen konnten und sich zugleich die Chance zu einem intensiven individualisierten Austausch mit der Lehrperson bot. Wo immer möglich, sollte der Unterricht erfahrungsorientiert ausgerichtet sein: Öffnung der Schule durch regelmäßige Wanderungen, Wanderfahrten, durch die Einbeziehung Interesse weckender Gäste der Schule oder durch schriftlichen und direkten Austausch mit anderen Schulen; unmittelbare Natur- und Arbeitserfahrung, u.a. durch die Bestellung des eigenen Schulgartens; vielfältige künstlerische Eigenaktivität, z.B. beim Musizieren, Zeichnen und Modellieren, vor allem beim regelmäßigen Theaterspielen innerhalb der Klasse, aber auch vor Publikum.

Nach einer erfolgreichen Anfangsphase durchlief die Schule jedoch mehrfach massive Krisen, die die eigenen Ansprüche in Frage stellten. Bereits 1922 wurde in der schuleigenen Zeitung „Unsere Schule“ diskutiert, ob die Kinder genügend lernen würden. Tatsächlich konstatierte eine Kommission unter Leitung des Hamburger Schulrates und prominenten Reformpädagogen *Carl Götze* (1865-1947) zwei Jahre später, dass „die Leistungen ganz bedeutend hinter denen anderer Volksschulen“ zurückblieben.¹⁵⁶ Angesichts dieses Befundes reagierte die Schule offensiv: nicht die messbaren Lernergebnisse dürften Maßstab ihres Erfolges sein, sondern die Gestaltung eines sozialen Erfahrungs- und Handlungsfeldes, in dem auf durch Druck erzeugte hierarchisierte Leistungen bewusst verzichtet werde. Während die

von der Weimarer Republik geschaffene einheitliche Grundschule den Konkurrenzkampf um den Aufstieg in die höhere Schule nicht aufgehoben, sondern nur von einem Teil ständischer Beschränkungen befreit und damit letztlich verschärft habe, gehe es im eigenen Schulversuch darum, eine echte „Lebensstätte“ der Kinder und Jugendlichen zu schaffen und die Einheit der „Lebensgemeinschaft“ vor den sozialen Aufstieg Einzelner zu stellen.¹⁵⁷ Allerdings wurde diese Einheit durch die Tatsache erheblich in Frage gestellt, dass die Schule mehrere Schüler/innen an die Hilfsschule überwies, nachdem zunehmend Eltern schwieriger bzw. leistungsschwacher Kinder die Schule als Alternative zur gesellschaftlich stigmatisierten Hilfsschule wahrgenommen und ihre Kinder an einer Einrichtung ohne Leistungsdruck und Zeugnisse angemeldet hatten. Über das Verhalten der Eltern wurde die Schule auf diese Weise mit gesellschaftlichen Erwartungen konfrontiert, denen sie sich eigentlich hatte entziehen wollen, und geriet in pädagogische Widersprüche, die nicht mehr überzeugend auflösbar waren. Die abnehmende Anziehungskraft der Schule spiegelt sich deutlich in der stetig zurückgehenden Schülerzahl, die von 650 im Jahr 1921 auf knapp 200 (1929) sank. 1930 schließlich entschied sich die Schule, den Versuchsschulstatus aufzugeben.¹⁵⁸

Nicht nur aufgrund äußerer Einflüsse, sondern auch vor dem Hintergrund eigener, frustrierender Unterrichtserfahrungen kam es Mitte der 1920er Jahre innerhalb des Kreises der Hamburger Schulreformer zu einer Revision ursprünglicher Positionen. Prominentestes Beispiel war *Kurt Zeidler* (1889-1982), seit 1919 Lehrer, zwei Jahre später Leiter der „Wendeschule“. Er veröffentlichte 1926 mit seinem

157 Vgl. ebd., S.278-285.

158 Vgl. ebd., S.280 und 286-291. Auch die „Wendeschule“ gab 1930 den Sonderstatus als Versuchsschule auf. Dagegen arbeiteten die beiden übrigen Hamburger Versuchsschulen bis zum Ende der Weimarer Republik erfolgreich. So mussten an der „Telemannschule“ bis 1933 sogar Kinder aufgrund der großen Nachfrage abgewiesen werden. Angesichts der pädagogischen Konzeption wie der äußeren Entwicklung ist eine Gleichsetzung der vier Schulen ausgesprochen problematisch.

Buch „Die Wiederentdeckung der Grenze“¹⁵⁹ eine vielbeachtete Reflexion seiner Reformserfahrungen, in der er die ursprünglich vertretenen Zielvorstellungen einer Erziehung „vom Kinde aus“ einer selbstkritischen Betrachtung unterzog. Vor allem die Hoffnung der Reformen, die Zurücknahme der Lehrerautorität und die Orientierung an den scheinbar „natürlichen“ Bedürfnissen und Interessen der Schüler werde zu einer freieren und konstruktiveren Lern- und Arbeitsatmosphäre führen, hatte sich aus der Sicht von Zeidler als unrealistisch erwiesen:

„Die Frucht des platten grenzenlosen Vertrauens in die schöpferische Einsicht der Kinder, in die Kraft ihres Willens und ihrer Ausdauer, in die Sicherheit ihres Instinkts, in die gemeinschaftsbildenden Triebe des Individuums ... war überall dort, wo es Gelegenheit fand sich auszuwirken, schließlich, daß anstelle der erstrebten Gemeinschaften zuchtlose Haufen sich bildeten. Trotz des mit so unablässigem Eifer betriebenen menschentümlichen Rasonnements, das zunächst der Jugend schmeichelte, dann sie gleichgültig ließ und schließlich sie abstieß, nahm die Gefahr der Auflösung immer bedrohlichere Formen an, und sicherlich wären die Gruppen, einer der vielen blitzartig wechselnden Stimmungen nachgehend, ihr erlegen, wenn nicht der segensvolle Zwang des staatlichen Gebots die Beteiligten aneinander gebunden hätte.“¹⁶⁰

In dieser Kritik mag Vieles an ermüthenden biographischen Erfahrungen mitschwingen, hinter ihr aber steht Grundsätzlicheres.¹⁶¹

159 K. Zeidler, Die Wiederentdeckung der Grenze. Beiträge zur Formgebung der werdenden Schule (zuerst 1926), Neuaufll. mit Kommentar u. pragmatischer Bibliographie von U. Sandfuchs, Hildesheim/New York 1985; → Beitrag: Schule.

160 Zeidler, Die Wiederentdeckung, a.a.O. (Anm. 159), S.36f.

161 Für die Annahme, dass weite Teile der Hamburger Lehrerschaft die Kritik Zeidlers teilten, spricht die Tatsache, dass er 1926 in den Vorstand des Hamburger Lehrervereins („Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens“), zwei Jahre später sogar zu dessen Proponenten (1. Vorsitzenden) gewählt wurde. 1930 wurde er zum Schulrat für das Volksschulwesen berufen, ein Amt, das er, nach Rückversetzung in den Schuldienst durch die Nationalsozialisten, noch einmal von 1945 bis 1953 bekleidete. Zur Biographie: U. Sandfuchs, Kurt Zeidlers „Wiederentdeckung der Grenze“ zwi-

- Die Erfahrung, dass die reformpädagogische Ablehnung des zutiefst pessimistischen Menschenbildes der „alten Schule“ mit ihren Pauk-, Drill- und Strafmethode in ein romantisch-idealisiertes Bild vom Kind umgeschlagen war, das der Wirklichkeit der tatsächlich in den Klassenzimmern vorgefundenen Schülerinnen und Schüler nicht entsprach. Enttäuscht worden war die Hoffnung, „das Kind werde freigesetzt von den Anforderungen und Bindungen, den ‚richtigen‘ Weg gleichsam naturnotwendig wählen. Geleitet von einer nur bei Handlungsfreiheit freigesetzten Vernunft und bestärkt durch die Liebe des Erziehers werde es sich allen Anforderungen stellen.“¹⁶²
- Die Einsicht, dass auch eine Erziehung „vom Kinde aus“ den institutionellen Charakter der modernen Schule nicht grundsätzlich aufheben konnte. Auch wenn aus heutiger Perspektive die Freiräume der Hamburger Versuchsschulen enorm groß waren, verwandelten sich Schule und Unterricht nicht in einen autonomen Zusammenschluss einer Gruppe von Gleichgesinnten jenseits der gegebenen sozialen Realitäten. Auch sie blieben öffentliche Einrichtungen, an die gesellschaftliche Erwartungen geknüpft wurden und daher Zwängen unterlagen, auf die die Schulen selbst nur sehr begrenzt Einfluss nehmen konnten.

Bei einigen der beteiligten Pädagogen führte die Enttäuschung der weit überzogenen, letztlich schul- und bildungstheoretisch nur unzureichend durchdachten Reformserwartungen zur Akzeptanz

schen Reformpädagogik und Gegenwart, in: Zeidler, Die Wiederentdeckung, a.a.O. (Anm. 159), S.103-129, hier S.110f. und die Autobiographie K. Zeidler, Pädagogischer Reisebericht durch acht Jahrzehnte, Hamburg 1975. Als außerordentlich eindrucksvolles Zeugnis persönlicher Enttäuschung lässt sich auch das Tagebuch William Lottigs aus den Jahren 1919-1933 lesen; vgl. D. Benner/H. Kemper (Hg.), Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik, Weinheim 2001, S.334-350. Gerade an diesem Text den Mangel an systematischer Reflexion innerhalb der Hamburger Reformbewegung festzumachen, verkennt m.E. jedoch die Spezifik dieser Quellengattung.

162 Sandfuchs, a.a.O. (Anm. 161), S.128.

des status quo, ja zur grundsätzlichen Infragestellung reformpädagogischer Innovationsbemühungen. Zeidlers zweifellos wichtiger Beitrag zur Selbstrevision der Reformpädagogik, die Frage nach den „Grenzen der Erziehung“¹⁶³, führte ihn im zweiten Teil seines Buches sogar zu einer Fundamentalkritik an Aufklärung und demokratischen Erziehungsprinzipien, zur Forderung nach einem „entschlossenen“ und „instinktssicheren Führertum“ und schließlich zur Idee der „Zucht“, die er im Anschluss an Ernst Kriek, den späteren NS-Erziehungstheoretiker, definierte:

„Wo sich in solcher Weise die Jugend um ihre Führer schart, wo sie sich nicht mehr brüsten mit ihrer Unabhängigkeit, sondern stolz sich zur Jüngerschaft bekennt, wo das in unseren Zeiten so gedemütigte Wort ‚Schüler‘ seinen alten, inhaltreichen Klang zurückempfängt, kurz, wo Jugend wieder gelernt hat zu verehren, da tritt an die Stelle des liberalen Gedankens der Entwicklung der individuellen Anlagen der von neueren Philosophen, für uns besonders von Kriek, mit neuem Leben erfüllte Begriff der Züchtung eines edlen Menschentypus durch den schöpferischen Führerwillen. Daß das nicht einer Entrechtung des Individuums gleichkommt, daß vielmehr jede originale Art innerhalb des sozialen Verbandes bestehen bleibt als hochwillkommene Bereicherung, aber freilich nur als Spezialfall des Typs, als Glied im Gefüge des Ganzen, nicht um seiner selbst willen – das ist mit vollkommener Klarheit von Kriek dargestellt worden.“¹⁶⁴

Es ist ausdrücklich zu betonen, dass Zeidler, der sich zeitlebens sozialdemokratischen Traditionen verpflichtet fühlte, Kriecks Weg in den Nationalsozialismus nach 1933 nicht folgte. Sein Beispiel macht jedoch deutlich, dass naturalistisch ausgerichtete reformpädagogische Argumentationsmuster selbst dort, wo ihre Protagonisten in der politischen Auseinandersetzung ausdrücklich gegen die Nazis auftraten, in die Gefahr gerieten, gegenüber den Angeboten einer Ideologie, die die Grundlagen modernen Erziehungsdenkens negierte, systematisch nicht hinreichend gewappnet zu sein.

163 → Beitrag: Macht und Grenzen der Erziehung.

164 Zeidler, Die Wiederentdeckung, a.a.O. (Anm. 159), S.59.

b. „Soziale Arbeitsschule“ – die „Karl-Marx-Schule“ in Berlin-Neukölln

In sehr genauer Kenntnis der Hamburger Reformansätze der unmittelbaren Nachkriegszeit begann *Fritz Karsen*¹⁶⁵ ab 1921 im Auftrag des Preußischen Kultusministeriums mit dem Aufbau einer Versuchsschule im Berliner Arbeiterbezirk Neukölln. Zentral für die 1930 nach Karl Marx benannte Versuchsschule war die Verbindung von Organisations- und Unterrichtsreform. Kennzeichnendes Merkmal des organisatorischen Umbaus war die schrittweise Zusammenfassung verschiedener Schulformen (Realgymnasium, Deutsche Oberschule, Volksschule, Aufbauschule, Arbeiter-Abiturientenkurse) zu einem Schulenkomples unter gemeinsamer Leitung, den man heute als kooperative Ge-

165 *Fritz Karsen* (ursprüngl. Krakauer, 1885-1951), in Breslau als Sohn eines Gymnasiallehrers geboren, wuchs in einem assimilierten jüdischen Elternhaus auf. Auf Veranlassung des Vaters wurde Karsen im Alter von 14 Jahren evangelisch getauft, wenig später erfolgte die Namensänderung. Er studierte in seiner Heimatstadt Germanistik und Anglistik, erwarb darüber hinaus die Lehrbefähigung für Philosophische Propädeutik, Französisch und Turnen. Sein Studium schloss er mit einer Dissertation zur Geschichte des historischen Romans ab. Nach dem Referendariat unterrichtete er zunächst an Schulen in Liegnitz und Magdeburg, ab 1918 in Berlin. Im Mai 1919 trat Karsen der SPD bei und war wenige Monate später einer der Mitbegründer des Bundes Entschiedener Schulreformer. Als Vertreter des Bundes nahm er 1920 an der Reichsschulkonferenz im Ausschuss zum Thema „Einheitsschule“ teil. Nach dem frühen Scheitern eines ersten Reformversuchs in einer ehemaligen Kadettenanstalt in Berlin-Lichterfelde bekam Karsen als Mitarbeiter im Preußischen Kultusministerium die Chance, die zeitgenössischen Schulreformversuche intensiv zu studieren; vgl. Karsen, Deutsche Versuchsschulen, a.a.O. (Anm. 141) und ders. (Hg.), Die neuen Schulen in Deutschland, Langensalza o.J. [1924]. Bis 1933 leitete Karsen die Karl-Marx-Schule, ab 1930 wirkte er zudem als Lehrbeauftragter für Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Friedrich-Wilhelms-Universität Berlin. Aufgrund seines öffentlichen Einsatzes für eine dezidiert demokratisch-sozialistische Schulreform war er nach Machtübertragung an die Nationalsozialisten gezwungen, Deutschland zu verlassen. Zur weiteren Biographie → Beitrag: Schule; vgl. G. Radde, Fritz Karsen. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit, erw. Neuausg., Frankfurt/M. 1999.

samschule bezeichnen würde.¹⁶⁶ Bei der Neu- ausrichtung des Unterrichts verarbeitete Karsen den didaktischen Diskurs vor und unmittelbar nach dem Weltkrieg, hatte aber zudem die Möglichkeit, auf Studienreisen die internationalen Reformbemühungen, vor allem in den USA und in der jungen Sowjetunion, kennenzulernen und für die eigene Versuchsschule nutzbar zu machen. Einen wesentlichen Bezugspunkt der an der Karl-Marx-Schule zwischen 1922 und 1933 realisierten Reformen bildete darüber hinaus das im *Bund Entschiedener Schulreformer* (BESch) entwickelte Konzept der „Produktionsschule“.¹⁶⁷ Während *Paul Oestreich* (1878-1959) als Vorsitzender des Bundes das Modell einer „Einheits-, Lebens- und Produktionsschule“ als konkrete Utopie einer Schule entworfen hatte, die erst in einer zukünftigen Gesellschaft mit veränderten Besitz- und Machtverhältnissen zu realisieren sei, vertrat Karsen die Auffassung, dass ein Schulversuch auch unter den gegebenen politischen und ökonomischen Bedingungen sinnvoll sei, um – trotz aller Widersprüche und Kompromisse – zumindest einige Elemente einer neuen Pädagogik modellhaft erproben zu können, aber auch, um Kinder aus der Arbeiterschaft an höhere Bildung heranzu-

führen und damit für gesellschaftliche Führungsfunktionen zu qualifizieren. Den Übergangscharakter seines Schulexperiments fasste er im Begriff der „Schule der werdenden Gesellschaft“, sein pädagogisches Konzept in der Formel der „sozialen Arbeitsschule“. Von der Mehrheit der übrigen Versuchsschulen der Weimarer Zeit unterschied sich die Karl-Marx-Schule durch die ausdrückliche Orientierung an den Zielen der Demokratisierung und des Abbaus sozialer Ungleichheit.

Im Rahmen seiner systematischen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen „methodischen Schulversuchen“¹⁶⁸ bewertete Karsen Gaudigs Ansatz der „freien geistigen Schularbeit“ besonders kritisch, da er zwar Techniken und Methoden vermittele, aber letztlich im Sinne bloßer „Kräftebildung“ formal bleibe. Zugleich wandte er sich gegen die Idee einer auf Ein- und Unterordnung setzende „staatsbürgerlichen Erziehung“, wie sie Georg Kerschensteiner propagiert hatte. Sein eigenes Arbeitsschulkonzept war ursprünglich stark beeinflusst durch die Hamburger Versuchsschulen und erlebnispädagogische Anregungen, beinahe zeitgleich mit Zeidler begann jedoch auch Karsen auf die Widersprüche und Grenzen einer Pädagogik „vom Kinde aus“ hinzuweisen.¹⁶⁹ Seine Position lief auf die Frage zu, wie die Bedürfnisse und Rechte des Individuums und die Herausforderungen einer zu demokratisierenden Gesellschaft in der Schule pädagogisch verantwortungsvoll aufeinander bezogen werden konnten.

166 Realgymnasium und Deutsche Oberschule führten als höhere Schulen mit unterschiedlichem Curriculum direkt zum Abitur. In der Aufbauschule konnten begabte Volksschüler nach der 7. Klasse in einer auf sechs Jahre angelegten Kurzform der höheren Schule die Hochschulreife erwerben. Die Arbeiter-Abiturientenkurse boten Volksschulabsolventen mit abgeschlossener Berufsausbildung und gesellschaftspolitischem Engagement die Chance, in einem dreijährigen Lehrgang die Hochschulzugangsberechtigung nachzuholen. Ab 1929/30 war den Schulen zum Zweck einer reformierten Lehrerausbildung ein Versuchsseminar für Studienreferendare angegliedert. Für weitere Informationen zum bildungspolitischen Umfeld, Aufbau und Konzept der Karl-Marx-Schule; → Beitrag: Schule.

167 Zum Konzept der „Produktionsschule“ → Beitrag: Arbeit. Im Gesamtzusammenhang des innere und äußere Schulreform verbindenden Konzepts der „Elastischen Einheitschule“ des BESch; → Beitrag: Schule. Die Idee einer auch ökonomisch verwerteten Schülerarbeit wurde vor 1933 in Deutschland durch den früh-sowjetischen Pädagogen *Pawel Blonskij* (1884-1941) bekannt. Einen Schulversuch im Umfeld des Bundes auf dieser Grundlage unternahm in Hamburg der Lehrer August E. Krohn mit potentiellen Hilfsschulkindern; → Beitrag: Heilpädagogik.

168 Vgl. Karsen, *Deutsche Versuchsschulen*, a.a.O. (Anm. 141), S.16-55.

169 Vgl. F. Karsen, *Die Schule der werdenden Gesellschaft*, Stuttgart/Berlin 1921. Eine zusammenfassende Darstellung des Konzepts der Karl-Marx-Schule konnte Karsen angesichts des unvermittelten Abbruchs der Reformarbeit nicht mehr vorlegen. Vgl. stattdessen: F. Karsen, *Sinn und Gestalt der Arbeitsschule*, in: A. Grimme u.a. (Hg.), *Wesen und Wege der Schulreform*, Berlin 1930, S.100-119, in Auszügen wieder abgedruckt in: Hansen-Schaberg, *Die Praxis der Reformpädagogik*, a.a.O. (Anm. 3), S.50-59; F. Karsen, *Vorwort zu einem Lehrplan*, in: *Aufbau* 4(1931), S.33-41, wieder abgedruckt in: I. Hansen-Schaberg/B. Schönig (Hg.), *Basiswissen Pädagogik: Reformpädagogische Schulkonzepte*, Bd. 1: *Reformpädagogik. Geschichte und Rezeption*, Baltmannsweiler 2002, S.128-138.

Im Unterschied zu den herkömmlichen Arbeitsschulrichtungen ging es Karsen in der „sozialen Arbeitsschule“ daher auch nicht in erster Linie um den Erwerb methodischer Kompetenzen, manueller Fertigkeiten oder die möglichst effektive Vermittlung vorgegebener Unterrichtsstoffe. Vielmehr stand im Mittelpunkt seines Konzepts

„die Einübung einer Haltung, die auf rationale Durchdringung sowie selbsttätige, selbstbestimmte, kooperative, zugleich jedoch an sachlichen Notwendigkeiten orientierte Bearbeitung gesellschaftlicher Wirklichkeit zielte, und zwar zum Zwecke ihrer Weiterentwicklung in einem demokratisch-sozialistischen Sinne.“¹⁷⁰

Unterrichtsmethodisch spiegelte sich diese Ausrichtung besonders in der Projektarbeit, die Karsen während seiner Studienaufenthalte in den USA bzw. der Sowjetunion in unterschiedlichen Varianten kennengelernt hatte und als zukunftsweisend für eine demokratische Erziehung bewertete.¹⁷¹ Ausgehend zunächst von der Aufbauschule, an der aufgrund der vergleichsweise offenen behördlichen Vorgaben sowie der besonderen Motivation der Schülerinnen und Schüler neuartige Arbeitsformen besonders gut erprobt werden konnten, gehörten seit Ende der 1920er Jahre die sog. „projects“, verstanden als „planvolles Handeln mit sozialem Bezug“ im

Sinne Kilpatricks, zum Kernbestand der Unterrichtsarbeit an seiner Reformschule. Anders als in der heute vielfach üblichen Praxis waren die Projekte kein Additum zum übrigen Unterricht, sondern standen im Mittelpunkt des schulischen Curriculums. Komplexe „Lebensgebiete“ aus dem unmittelbaren Erfahrungsfeld der Schülerinnen und Schüler und zugleich mit offensichtlicher Bedeutung für die spätere Lebensbewältigung wurden in Form langfristig ausgerichteter Unterrichtsvorhaben untersucht und arbeitsteilig in den verschiedenen Jahrgängen und Klassen bearbeitet. Als ein typisches Beispiel erwähnt Karsen in seinem Vorwort zu einem Lehrplan aus dem Jahr 1931, also mitten in der Weltwirtschaftskrise, das „Problem der Arbeitslosigkeit“.¹⁷² Daneben existierte ein an fachlicher Systematik und dem Erwerb spezifischer Methoden ausgerichteter Unterricht (z.B. in Mathematik, Deutsch oder den Fremdsprachen), bei dem arbeitsunterrichtliche Verfahren und lebensweltliche Bezüge jedoch so weit wie möglich integriert sowie Zusammenhänge zu den projektartigen Arbeitsformen immer wieder hergestellt wurden.¹⁷³

Am Anfang der praktischen Umsetzung eines Projekts stand zu Beginn des Schuljahres die Besprechung des Gesamtvorhabens der Schule in einer Konferenz der Lehrer/innen mit Vertreter/innen aller Klassen. Anschließend wurde in den Klassen mit allen hier unterrichtenden Lehrpersonen und Schüler/innen über die Bearbeitung in den verschiedenen Fächern beraten und Einzelaufgaben an die Kinder und Jugendlichen vergeben, die hierbei ihre Interessen einbringen konnten, allerdings auch immer den Bezug zur gemeinsam zu bewältigenden Aufgabe im Blick haben mussten. Die Verschiedenheit der möglichen Aufgaben bot, so Karsen, die Chance, auf äußere Differenzierungsmaßnahmen weitestgehend zu verzichten.

170 W. Keim, Gesamtschule mit reformpädagogischem Profil. Zur Aktualität von Fritz Karsens Konzept der Einheits- und sozialen Arbeitsschule, in: *Die Deutsche Schule* 94(2002)3, S.355-368, hier S.362.

171 Wichtige Anregungen erhielt Karsen durch den sog. „Komplexplan“, der Mitte der 1920er Jahre in der Sowjetunion eingeführt wurde und den unmittelbaren Bezug zum regionalen Arbeits- und Wirtschaftsleben betonte, sowie durch die zeitgenössische US-amerikanische Reformpädagogik, insbesondere durch *John Dewey* (1859-1952), *Helen Parkhurst* (1886-1973) und *Carleton Washburne* (1889-1968), zu denen er während seiner Studienreise 1927 Kontakt aufgenommen hatte. Vgl. F. Karsen, Das russische Unterrichtsprogramm, in: *Pädagogisches Zentralblatt* (1926)3, S.178-186; ders., Individualisierende und kooperative Pädagogik, in: *Sozialistische Erziehung* (1929)8, S.60-62; ders., Neue amerikanische Methoden – und wir, in: *Aufbau* 4(1931), S.161-171; ders., Sinn und Gestalt der Arbeitsschule, a.a.O. (Anm. 169). Zusammenfassend zu Karsens Verständnis der Projektmethode: Radde, a.a.O. (Anm. 165), S.113-117.

172 Karsen, Vorwort zu einem Lehrplan, in: Hansen-Schaberg/Schonig, a.a.O. (Anm. 169), S.135.

173 Siehe etwa für den Geschichts- und Deutschunterricht: K. Sturm, Der Geschichtsplan der Karl-Marx-Schule (zuerst 1931); A. Ehrentreich, Grundsätze und Arbeitsformen im deutschen Unterricht (zuerst 1928), beide in: Hansen-Schaberg, *Die Praxis der Reformpädagogik*, a.a.O. (Anm. 3), S.72-76 u. S.190-195.

Persönliche Wünsche, sachliche Notwendigkeiten und vom Lehrer mit Blick auf einzelne Schüler/innen formulierte pädagogische Intentionen in Einklang zu bringen, dürfte im Prozess der Arbeitsverteilung und -durchführung nicht immer leicht gefallen sein und verlangte vom Lehrpersonal ein hohes Maß an fachlicher und pädagogischer Kompetenz.¹⁷⁴

Bei der Durchführung des Unterrichts wechselten Erarbeitungssituationen in Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit mit Präsentations- und Gesprächsphasen, in denen Schülervorträge gehalten oder Aussprachen in Kleingruppen und der gesamten Klasse stattfanden. Je nach Aufgabe widmeten sich die Schüler/innen klassischen kognitiv ausgerichteten Arbeiten mit Lehrbuch, Nachschlagewerk oder Atlas, führten Experimente, Befragungen oder Beobachtungen durch oder arbeiteten manuell, z.B. bei der Herstellung von Modellen oder auch bei künstlerischen Darstellungen. Als wesentliche Bausteine der Projektarbeit dienten an der Karl-Marx-Schule die Studienfahrten,¹⁷⁵ die besonders im Rahmen des gesellschaftskundlich angelegten Geschichtsunterrichts durchgeführt wurden, sowie künstlerische Veranstaltungen, vor allem im Rahmen der intensiv betriebenen Theaterarbeit.¹⁷⁶

Dokumentiert wurden die Arbeitsergebnisse, soweit nicht andere Produkte hergestellt wurden, in Protokollen für einzelne Stunden bzw. längere Arbeitsabschnitte, die von Schülerinnen und Schülern geführt und von der gesamten Lerngruppe verabschiedet werden mussten. Darüber hinaus hatte jeder Schüler einen persönlichen Bericht über seine Erfahrungen und

seine Leistungen während eines Jahres zu verfassen. In diesen Selbst- und Arbeitsberichten sollte zum einen sachlich beschrieben werden, welchen Aufgaben man sich gewidmet hatte und welche Ergebnisse erzielt wurden. Zum anderen wurden Bewertungen des Arbeitsprozesses, inkl. kritischer Einschätzungen der eigenen Tätigkeit sowie die der Mitschüler und Lehrer vorgenommen wurde. Die Berichte wurden sowohl der Lehrperson als auch der Klasse vorgelegt und diskutiert. Soweit keine Abschlusszertifikate erteilt werden mussten, bildeten sie die einzige Form von Zeugnissen. Andere Formen der Dokumentation der Lernergebnisse ergaben sich aus produktorientierten Arbeitsweisen, etwa bei der Herstellung einer Schulzeitung oder bei handwerklichen und künstlerischen Erzeugnissen, die im Rahmen von Ausstellungen gemeinsam mit den in Buchform gebundenen Protokollen und Berichten der gesamten Schulöffentlichkeit vorgestellt wurden. Auch hier ging es nicht darum, „vor Eltern oder Außenstehenden mit Leistungen zu glänzen“, sondern darum, dass „die einzelnen Klassen an ihren Leistungen gegenseitig Kritik üben“ und dadurch „die ganze Schule ... aus ihrem gegenseitigen Verantwortungsgefühl heraus auf ein höheres Niveau“¹⁷⁷ zu heben.

Von den oben erwähnten Dokumentationen haben sich Unterrichtsprotokolle, von Lehrer/innen und Schulleitung erstellte Arbeitspläne sowie Arbeits- und Selbstberichte von Schülerinnen und Schülern erhalten. Gemeinsam mit Hospitationsberichten, die im Rahmen von Besuchen interessierter Gäste, aber auch offizieller Visitationen der Schulaufsicht entstanden, bieten diese Quellen die Möglichkeit, neben der konzeptionellen Ausrichtung auch die Praxis der „sozialen Arbeitsschule“ in den Blick zu nehmen.¹⁷⁸ Die Auswertung dieser Dokumente legt den Schluss nahe, dass es der Karl-Marx-Schule tatsächlich gelang, unter den Bedingungen einer großstädtischen Pflichtschule ein anspruchsvolles Arbeitsschulkonzept erfolgreich umzusetzen und dabei sowohl die institutionel-

174 Vor allem Schülerinnen und Schüler, die in zuvor besuchten Schulen den Drill und die Methoden der „alten Schule“ verinnerlicht hatten, fiel die Umgewöhnung auf den auf Eigenverantwortlichkeit und Selbsttätigkeit setzenden Unterricht an der Karl-Marx-Schule z.T. schwer; vgl. Benner/Kemper, Theorie und Geschichte, a.a.O. (Anm. 34), S.271. Siehe auch die bei Radde, a.a.O. (Anm. 165), S.342-350 sowie Benner/Kemper, Quellentexte, a.a.O. (Anm. 161), S.422-433 dokumentierten Arbeitsberichte von Schülerinnen und Schülern.

175 Vgl. Radde, a.a.O. (Anm. 165), S.124-134.

176 Siehe einige inzwischen wieder leicht zugängliche zeitgenössische Berichte in Hansen-Schaberg, Die Praxis der Reformpädagogik, a.a.O. (Anm. 3), S.260-268; → Beitrag: Darstellendes Spiel.

177 Karsen, Sinn und Gestalt der Arbeitsschule, a.a.O. (Anm. 169), S.57.

178 Vgl. Radde, a.a.O. (Anm. 165), S.342-350; Benner/Kemper, Quellentexte, a.a.O. (Anm. 161), S.434-457.

len Bedingungen der Schule als auch die gesellschaftliche Einbindung des schulischen Lernens zu berücksichtigen.¹⁷⁹

So betonte Karsen immer wieder, dass die „soziale Arbeitsschule“ nicht als unterrichtsmethodisches Experiment missverstanden werden dürfe, sondern untrennbar an ein konkretes gesellschaftliches Umfeld und eine spezifische Schülerschaft gebunden sei, die die Schule besuchte:

„Annähernd rein kann sie [die „soziale Arbeitsschule“] nur in Arbeiterbezirken entstehen, wo Arbeiterkinder sie besuchen, in denen jener Trieb zur sozialen Umgestaltung als Erfolg der Arbeit lebendig ist, der das Wesen der Arbeiterbewegung und der echten Arbeitsschule ausmacht. Man muß das Beispiel einer bürgerlichen Schule und einer von den Kindern des Proletariats besuchten Schule nebeneinander sehen. Wenn diese Schulen selbst in genau denselben Formen arbeiten, ja gerade dann ist der Unterschied schlagend. Dieselben Sozialformen der Arbeit und eine ganz andere soziale Triebkraft, die dahinter steht.“¹⁸⁰

Zu einer langfristigen Erprobung und intensiven Auswertung der in Neukölln gewonnenen Erfahrungen kam es jedoch nicht mehr. Die von Karsen projektierte Errichtung einer ersten integrierten Gesamtschule, für die schulorganisatorische und architektonische Planungen bereits vorlagen, ließ sich aufgrund der Weltwirtschaftskrise nicht mehr realisieren.¹⁸¹ Schon Anfang der 1930er Jahre sah sich die Schule massiven Anfeindungen von rechts und links ausgesetzt. Dass Karsens dezidiert gesellschaftskritische und auf Demokratisierung zielende Position in offenem Widerspruch zu allen Ansätzen einer autoritären Vereinnahmung stand, liegt auf der Hand. Be-

reits im Februar 1933 musste er aus Deutschland fliehen, seine Schule wurde von den Nationalsozialisten gleichgeschaltet.¹⁸²

c. „Didaktik des Arrangements“ – der Jenaplan Peter Petersens

Eine prominente und bis heute besonders heftig umstrittene Rolle innerhalb des reformpädagogischen Unterrichtsdiskurses spielt die Jenaplan-Pädagogik Peter Petersens. Ihre Besonderheit liegt in der Verbindung einer umfassenden theoretischen Fundierung mit einer breit entfaltenen pädagogischen Praxis sowie einem in der Weimarer Republik einzigartigen Schulforschungsansatz, der sog. Pädagogischen Tatsachenforschung.¹⁸³ 1924 wandelte Petersen als neuberufener Ordinarius für Erziehungswissenschaft die zuvor von dem Herbartianer Wilhelm Rein geleitete Übungsschule der Universität Jena zu einer reformpädagogischen Versuchsschule um. Das anlässlich der „IV. Internationalen Konferenz des Arbeitskreises für Erneuerung der Erziehung“ in Locarno (1927) in einer kleinen Broschüre publizierte Konzept erlangte anschließend weltweite Bekanntheit.¹⁸⁴ Der Jenaplan ist in der Literatur

182 D. Mischon-Vossellmann, Das Ende der Karl-Marx-Schule, in: G. Radde u.a. (Hg.), Schulreform – Kontinuitäten und Brüche. Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln, Bd. 1: 1912 bis 1945, Opladen 1993, S.346-357.

183 Vgl. K. Kleinespel, Schulpädagogik als Experiment. Der Beitrag der Versuchsschulen in Jena, Chicago und Bielefeld zur pädagogischen Entwicklung der Schule, Weinheim/Basel 1998. In kritischer Bewertung: Benner/Kemper, Theorie und Geschichte, a.a.O. (Anm. 34), S.227-237.

184 Vgl. P. Petersen, Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule, Langensalza 1927 (ab 7./8. Aufl. 1936 auch als „Kleiner Jena-Plan“). Schon zwei Jahre zuvor, in Form eines ersten Erfahrungsberichts: P. Petersen/H. Wolff, Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule, Weimar 1925. Der „Große Jena-Plan“ erschien ab 1930 in drei Bänden: P. Petersen, Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung, Weimar 1930; ders./A. Förtsch, Das gestaltende Schaffen im Schulversuch der Jenaer Universitätsschule 1925-1930, Weimar 1930; P. Petersen (Hg.), Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan, Weimar 1934. Die Literatur zu Petersen und zum Jenaplan ist inzwischen kaum noch überschaubar; vgl. Literaturdokumentation Peter Petersen und der

179 Vgl. auch die auf Auswertung der o.g. Quellen beruhende Einschätzung bei Benner/Kemper, Theorie und Geschichte, a.a.O. (Anm. 34), S.279. Allerdings betonen die Autoren stärker den Aspekt der „Normalisierung der Reformpädagogik“ in der Karl-Marx-Schule gegenüber ihrem innovativen Potential.

180 Karsen, Sinn und Gestalt der Arbeitsschule, a.a.O. (Anm. 169), S.118.

181 Vgl. F. Karsen, Die einheitliche Schule in Neukölln (Pädagogik und Schulhaus), in: Die Dammwegsschule Neukölln, Berlin 1928, S.3-25, wieder abgedruckt in: Hansen-Schaberg, Die Praxis der Reformpädagogik, a.a.O. (Anm. 3), S.112-137; Radde, a.a.O. (Anm. 165), S.180-193.

als „praktisch gewordene Synthese der großen Anstöße der Schulreformbewegung“¹⁸⁵ und sogar als „Quintessenz der reformpädagogischen Schuldiskussion“¹⁸⁶ beschrieben worden. Tatsächlich bündelt der Plan eine Vielzahl reformpädagogischer Einflüsse, die Petersen als Lehrer in der Hamburger Reformbewegung, als Wissenschaftler und Mitglied in zahlreichen reformorientierten Vereinigungen und Organisationen aufgenommen hatte.¹⁸⁷ Die intensive wissenschaftliche Auseinandersetzung der vergangenen Jahre mit dem Jenaplan hat jedoch deutlich gemacht, dass das Schulreformkonzept zwar vordergründig als eine Zusammenfassung verschiedener Reformimpulse in einem Organisationsmodell verstanden werden kann, in seiner Substanz letztlich aber nur als Ergebnis eines spezifischen Verständnisses von Erziehung, Schule und Gesellschaft zu begreifen ist.

Einig ist sich die historische Bildungsforschung heute in der Feststellung der zentralen Funktion, die der Gemeinschaftsbegriff für die philosophische und gesellschaftstheoretische Grundlegung der Pädagogik Petersens besitzt.¹⁸⁸ Während „Gesellschaft“, negativ konnotiert, als

„Herrschaftsgebiet der Ratio, des klugen und klügelnden, des rechnenden und berechnenden Verstandes“¹⁸⁹ begriffen und vor allem im Hinblick auf wirtschaftliche Konkurrenz und politischen Wettbewerb kritisch gegen die bestehenden Verhältnisse in Stellung gebracht wird, zielt „Gemeinschaft“ nach Petersen als soziale Praxis und als politische Vision auf ein harmonisches „geistiges Verbundensein“ unter den „höchsten sittlichen Ideen“ wie Freundschaft, Religion, Vaterland.¹⁹⁰ Soziale Hierarchien, widerstreitende Einzel- und Machtinteressen spielen in ihr keine Rolle, vielmehr zeige eine Gemeinschaft eine

„ganz anders freie Dynamik ihrer Innenstruktur. Die von ihr umschlossenen Einzelmenschen ordnen sich in voller Freiheit um eines Geistigen willen ihr ein und der geistigen Idee unter. Diese geistige Idee wird durch Führer repräsentiert, um die sich jene Menschen wie eine Art Gefolge freiwillig scharen. Darum gibt es nun auch hier keinerlei soziale Rangordnung; denn der Geist treibt nicht in Menschen, weil sie besonderen ‚Klassen‘, ‚Parteien‘, ‚Geschlechtern‘, ‚Nationen‘, ‚Stämmen‘ usf. angehören, sondern schlechthin in Menschen, und er verleiht die Gnadengabe der Führung, ohne sich um soziale Ordnungen zu kümmern, die ihm gegenüber stets Gebilde zweiter Ordnung sind. ... Demnach stehen Menschen, die auf Gemeinschaft miteinander leben, zueinander wie Brüder, wie Kameraden gleicher Gesinnung, und ordnen danach für alle auftretenden Aufgaben die Art und Weise ihrer Erledigung so, daß damit der geistigen Idee am besten und reinsten gehorcht wird. Es ist deswegen auch gleichgültig, *wer* die Ausführung übernimmt, d.h. für sie sich bestimmt fühlt oder bestimmt wird; alles aber kommt darauf an, in welcher Reinheit und Treue der Gesinnung gegen die Idee der Gemeinschaft sie erledigt wird.“¹⁹¹

Die Problematik der politischen Ausfüllung einer solchen harmonistisch gedachten Gemeinschaftsvorstellung liegt auf der Hand. Sie wird bei Petersen noch dadurch verschärft, dass die Gemein-

Jenaplan: <http://www.jenaplan-archiv.de/literatur.html>. (15.08.2012). Grundlegend zur Biographie, wenn auch im Umgang mit kritischen Positionen z.T. einseitig: H. Retter, Reformpädagogik und Protestantismus im Übergang zur Demokratie. Studien zur Pädagogik Peter Petersens, Frankfurt/M. 2007.

185 W. Flitner/G. Kudritzki (Hg.), Die deutsche Reformpädagogik, Bd. II: Ausbau und Selbstkritik, Düsseldorf/München 1962, S.279.

186 J. Oelkers, Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim/München 1992², S.120.

187 Als langjähriger Geschäftsführer des „Bundes für Schulreform“ (seit 1915 „Deutscher Ausschuss für Erziehung und Unterricht“) hatte Petersen innerhalb des deutschen Reformdiskurses eine Schlüsselfunktion inne; vgl. vor allem: Deutscher Ausschuss für Erziehung und Unterricht. Im Auftr. hg. u. eingel. v. Peter Petersen, Der Aufstieg der Begabten. Vorfragen, Leipzig 1916. Enge Kontakte zur experimentellen Pädagogik ergaben sich durch die Mitarbeit an dem von Ernst Meumann geleiteten „Institut für Jugendkunde“. Nachhaltige pädagogische Eindrücke hinterließen nach eigener Auskunft vor allem Erfahrungen im Landerziehungsheim am Ammersee (vgl. Petersen, Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule, a.a.O., Anm. 184, S.3). Zur Biographie → Beitrag: Schule.

188 → Beitrag: Gemeinschaft und Gesellschaft.

189 P. Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, Berlin/Leipzig 1924, S.26.

190 Ebd., S.28.

191 Petersen, Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule, a.a.O. (Anm. 184), S.10f.

schaftsidee mit einer nativistischen Anthropologie und Volksmetaphysik einhergeht, in der „Anlage und völkische Eigenart als vermeintliche Naturkategorien gefasst und anschließend ohne jede Prüfung zu praktischen Normkategorien erhoben“¹⁹² werden.

Ausgehend von diesem Verständnis ist Schule für Petersen zuallererst „Erziehungsgemeinschaft“ und damit ein Ort unmittelbarer personaler Erfahrung. In diesen „Erlebnisraum von Gemeinschaft“¹⁹³ ordnet sich der vom Lehrer absichtsvoll geplante „Schulunterricht immer erst als das Zweite“¹⁹⁴ ein. Daher sind veränderte Unterrichtskonzeptionen oder gar Methoden und Inhalte nur kleine Bausteine einer umfassenden Reform der „Schule als Strukturgefüge“¹⁹⁵. Tragende Pfeiler dieser lange vor jeglicher Unterrichtsplanung ansetzenden „Didaktik des Arrangements“¹⁹⁶, so die treffende Formulierung von Ralf Koerrenz, sind dagegen die Zusammensetzung der Lerngruppe, die Strukturierung der Zeit

und die Gestaltung des Schulraums: Petersen tritt im Jenaplan für eine in vielfältiger Hinsicht *heterogene Lerngruppe* ein, in der Jungen und Mädchen, Kinder unterschiedlichen Alters, „jeden Standes und Bekenntnisses, jeder Begabung“¹⁹⁷ zusammengefasst werden. Letzteres gilt ausdrücklich auch für potentielle Hilfsschüler und für hochbegabte Kinder und Jugendliche.¹⁹⁸ Ziel ist ein möglichst getreues Abbild der sozialen Schichtung des Volkes und der „mannigfaltigen Züge“¹⁹⁹ des Menschenlebens. In der bis zum 10. Schuljahr konzipierten allgemeinen Gemeinschaftsschule werden die Jahrgangsklassen durch altersgemischte „Stammgruppen“ ersetzt: Die Untergruppe (1.-3. Schuljahr), die Mittelgruppe (4.-6. Schuljahr), die Obergruppe (6./7.-8. Schuljahr) und die Jugendlichen-Gruppe (8./9.- 10. Schuljahr). Ein Sitzenbleiben ist nicht vorgesehen, stattdessen ein durch den individuellen Entwicklungsgrad bestimmtes Vorrücken in die nachfolgende Gruppe. Aus der Zusammensetzung der „Stammgruppe“ ergibt sich die Notwendigkeit der Individualisierung von Lernprozessen; das Leistungsgefälle bietet aber auch Anlass zu Patenschaften und Helferdiensten, wobei die von Jahr zu Jahr neue Zusammensetzung der Gruppen den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit eröffnet, sich in unterschiedlichen Rollen wahrzunehmen und zu erproben.

Der für alle Kinder verbindliche Stundenplan mit identischen Inhalten wird durch einen *individualisierten Wochenplan* mit unterschiedlichen Kursen und Phasen der Einzel- bzw. Gruppenarbeit ersetzt. Schulzeit ist allerdings nicht mit Lernzeit im engeren Sinne identisch. Der Schultag wird durch den Wechsel von kognitiven und praktischen Anforderungen, durch die Integration von Spiel- und Bewegungsphasen rhythmisiert, die Schulwoche durch unterschiedliche Nachmittagsaktivitäten und „Gemeinschaftsformen“ (Montagsmorgen- und Wochenschlussfeier) gegliedert.²⁰⁰

192 Benner/Kemper, Theorie und Geschichte, a.a.O. (Anm. 34), S.218. Petersen unterscheidet drei durch biologische Anlage determinierte Menschentypen: Den mit Nietzsche als „Eingeweidetyp“ bezeichneten Typus, dessen „vorherrschendes Interesse“ darin bestehe, „zu essen und zu trinken oder sich das Universalmittel für Essen und Trinken usw.“, nämlich Geld, „zu verschaffen“; die „Relativ-Passiven“, die auf die „Geistigkeit ihres Volkes“ eingestellt seien, aber keine höhere Verantwortung übernehmen könnten, und die kleine Gruppe der „Tätigen“, „Schöpferischen“ und innerhalb dieser schließlich „der ganz kleine Kreis der ‚Führer‘ im engeren Sinne dieses Wortes“ (Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a.a.O., Anm. 189, S.261ff.). Die Zuordnung ist jedoch nicht als Beschreibung sozialer Hierarchie zu verstehen; vielmehr geht Petersen davon aus, dass die beschriebenen Menschengruppen in allen sozialen Schichten zu finden sind. Diese Typisierung kehrt in leicht gewandelter Form auch in der Beschreibung der Gemeinschaftsgruppe des Jenaplan wieder, wenn zwischen „Führern“, „Aktiven“, und „mehr oder weniger nur Aufnehmenden“ unterschieden wird; Petersen, Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule, a.a.O. (Anm. 184), S.11.

193 R. Koerrenz, Schulmodell: Jena-Plan. Grundlagen eines reformpädagogischen Programms, Paderborn u.a. 2012, S.67.

194 Petersen, Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule, a.a.O. (Anm. 184), S.8.

195 Koerrenz, Schulmodell: Jena-Plan, a.a.O. (Anm. 193), S.83.

196 Ebd., S.63-101.

197 Petersen, Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule, a.a.O. (Anm. 184), S.12.

198 Zu den Grenzen dieses integrativen Verständnisses: → Beitrag: Heilpädagogik.

199 Petersen, Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule, a.a.O. (Anm. 184), S.16.

200 Ein exemplarischer Wochenarbeitsplan: → Beitrag: Schule.

Die Strukturierung der Zeit korrespondiert mit der *Gestaltung des Schulraums*. An die Stelle der Massenschule sollen kleine, überschaubare Einheiten mit bis zu 250 Schülerinnen und Schülern treten, in denen jede Klasse einen eigenen Raum mit großen Wandtafel­flächen, Aquarien und Terrarien besitzt, der als „Schulwohnstube“ mit Blumen- und Wand­schmuck von den Kindern und Jugendlichen ausgestaltet werden und einen persönlichen Charakter annehmen soll. Flexibel einsetzbares Mobiliar für unterschiedliche Sozialformen und ohne feste Plätze für einzelne Kinder ersetzt die Schulbänke. Neben der „Schulwohnstube“ soll jede Klasse die Möglichkeit der Nutzung von zwei Werkräumen, eines naturwissenschaftlichen Fachraums sowie eines Turn- und eines Gymnastiksaals besitzen, wobei jeder Raum nicht nur durch seine Funktion im engeren Sinne bestimmt ist, sondern durch ein spezifisches Ethos, das etwa den Arbeits- vom Wohnraum unterscheidet. Der materiale Raum besitzt für Petersen also immer zugleich pädagogisch-appellativen Charakter, indem er bestimmte Verhaltenserwartungen repräsentiert.²⁰¹

Die Zusammensetzung der Lerngruppe, die Zeit- und Raumgestaltung liefern wesentliche Voraussetzungen für die vom Lehrer intentional geplanten Lernprozesse. Noch nicht in der ersten Auflage des Jenaplans, sondern erst in späteren Fassungen unterscheidet Petersen hier mit Philipp Hördt vier „Urformen pädagogischen Handelns“: Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier²⁰² und eröffnet damit ein breites Spektrum unterrichtlicher Inszenierungsmuster, wobei die Steuerung von Lernprozessen von Petersen eher im Ausnahmefall als direkte „Vermittlung“, in der Regel dagegen als Ermöglichung „problemhaltiger, Kinder und Jugendliche auf natürliche Weise zum Lernen anreizender Situationen“²⁰³ interpretiert wird. Curricular verbindet sich mit dem Anspruch auf Individualisierung für jedes Fach die Notwendigkeit der Identifikation von „Mindestlernstoffen“ und von elementa-

ren Kenntnissen und Arbeitstechniken („Elementargrammatik“) als Voraussetzung für selbstgesteuerte Lern- und Arbeitsprozesse.²⁰⁴

Die bis in die heutigen Reformdebatten wirk­same Überzeugungskraft des Schulentwicklungsmodells Jenaplan ergibt sich aus der Zusammenführung vielfältiger Aspekte von Erziehungs- und Lernprozessen in der Schule und aus der hieraus abgeleiteten konsequenten Verknüpfung von Organisations- und Unterrichtsreform. Seine Attraktivität verdankt der Jenaplan aber vor allen Dingen der Tatsache, dass er nicht an die besonderen Bedingungen einer Versuchsschule gebunden, sondern als „Reformmodell der Normalschule“²⁰⁵ konzipiert ist und in der Regelschule in unterschiedlicher Intensität adaptiert werden kann. Vor dem Hintergrund äußerst problematischer Begründungszusammenhänge fällt die historische Bewertung des Schulmodells in der aktuellen bildungshistorischen Debatte jedoch ausgesprochen ambivalent aus: So konstatiert Petersens Biograph Hein Retter zwar „demokratiethoretische Mängel“ und eine Neigung Petersens, „den Gemeinschaftsgedanken zu hypertrophieren“²⁰⁶, gelangt aber zu der Einschätzung, dass pädagogische Prinzipien Petersens (wie das wechselseitige Helfen in der Lerngemeinschaft altersheterogener Gruppen, die Bedeutung von Arbeit, Spiel, Gespräch, Feier für die Gestaltung pädagogischer Situationen oder der hohe Stellenwert von Arbeitsmitteln für die Selbsttätigkeit der Schüler) „auch heute kaum etwas von ihrer Bedeutung verloren haben“²⁰⁷. Ralf Koerrenz deutet die von Petersen propagierte „Erziehungsgemeinschaft“ als „Gegenöffentlichkeit“ bzw. als „Schutz- und Schonraum“ gegenüber einer als problematisch

201 Vgl. Koerrenz, Schulmodell: Jena-Plan, a.a.O. (Anm. 193), S.75f.

202 Vgl. ausführlich: P. Petersen, Führungslehre des Unterrichts, Langensalza u.a. 1937, S.110-119.

203 Petersen, Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule, a.a.O. (Anm. 184), S.38.

204 Vgl. zu Kriterien der Stoffauswahl bereits früh: Petersen/Wolff, a.a.O. (Anm. 184), S.16f. Eine systematische Entfaltung der im Jenaplan entwickelten didaktischen Überlegungen legte Petersen in seinem schulpädagogischen Hauptwerk „Führungslehre des Unterrichts“, a.a.O. (Anm. 202) vor. Hier allerdings mit deutlichen (nicht nur begrifflichen) Anpassungen an die NS-Ideologie.

205 Oelkers, Reformpädagogik, a.a.O. (Anm. 186), S.121.

206 Retter, Reformpädagogik und Protestantismus, a.a.O. (Anm. 184), S.868 und S.871.

207 Ebd., S.871.

wahrgenommenen außerschulischen gesellschaftlichen Realität und stellt den Jenaplan damit in den Kontext des pädagogisch wie politisch außerordentlich breiten Spektrums (kultur-)kritisch basierter „Modelle von Schule, die mit einer Differenz zur vorfindlichen ‚Gesellschaft‘“ operieren.²⁰⁸ Vor diesem Hintergrund erscheint es ihm selbstverständlich, dass der Jenaplan auch aktuell als „Grundlage für die zeitgemäße Gestaltung von Schule“²⁰⁹ dienen kann. Zu fragen bleibt allerdings, ob mit diesen Hinweisen von Retter und Koerrenz die Spezifik des Schul- und Unterrichtsverständnisses Petersens tatsächlich erfasst wird. Kritiker dagegen bezweifeln, dass Petersens Konzept als Grundlage einer demokratischen Erziehung dienen kann. Dietrich Benner und Herwart Kemper etwa halten Petersen zugute, dass er im Unterschied zu anderen Richtungen der Reformpädagogik „zwar keine Mystifizierung des Kindes zum neuen Menschen und bloß freizulassenden, unschuldigen Heiligen“, stattdessen aber „eine Mystifizierung des schulischen Gemeinschaftslebens“ betrieben und eine „auf naturalistischen Fehlschlüssen“ basierende Begründung des Jenaplans geliefert habe.²¹⁰ Robert Döpp interpretiert Petersens Gemeinschaftsverständnis bereits in der Weimarer Republik als „antipluralistisch“ und „antidemokratisch“²¹¹ und sieht in der ursprünglichen Theoriebildung die Voraussetzung dafür, dass Petersen nach 1933 Anschluss an die nazistische Erziehungsideologie suchte und den Jenaplan als Modell einer von ihm erwarteten umfassenden NS-Schulreform propagierte.²¹²

208 Koerrenz, Schulmodell: Jena-Plan, a.a.O. (Anm. 193), S.101.

209 Ebd., S.8.

210 Benner/Kemper, Theorie und Geschichte, a.a.O. (Anm. 34), S.223 und S.227.

211 R. Döpp, Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zum Ende der Eindeutigkeit, Münster u.a. 2003, S.169.

212 Vgl. Döpp, a.a.O. (Anm. 211), S.694-699; → Beiträge: Konservative Revolution; Erziehungswissenschaft; Gemeinschaft und Gesellschaft. Petersens Rolle im Nationalsozialismus ist in den vergangenen Jahren zum Gegenstand heftiger Kontroversen geworden. Vgl. auf der einen Seite: B. Ortmeier, Mythos und Pathos statt Logos und Ethos. Zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit: Eduard Spranger, Herman Nohl, Erich Weniger und Peter Petersen,

4. Reformpädagogische Unterrichtsvorstellungen auf dem Weg in die Regelschule – das Beispiel Arbeitsunterricht

Durch eine Reihe quellenerschließender Studien hat die bildungshistorische Forschung seit Ende der 1980er Jahre erheblich vertiefte Einblicke in die Unterrichtspraxis reformpädagogischer Versuchsschulen gewinnen können. Hierbei ist deutlich erkennbar geworden, dass Alternativen zur „alten Schule“ des Kaiserreichs nicht nur konzeptionell propagiert, sondern in der Schul- und Unterrichtswirklichkeit tatsächlich realisiert, von Schülerinnen und Schülern wahrgenommen und in der Regel ausgesprochen positiv bewertet wurden.²¹³ Sehr viel schwieriger ist

Weinheim u.a. 2009; T. Schwan, „Ich werde rücksichtslos gegen den Liberalismus, Demokratie und das Judentum schreiben und reden“. Zum Rassismus und Antisemitismus in der Jenaplan-Pädagogik nach 1933, in: ZfPäd 56(2010)3, S.414-436. Dagegen: H. Retter, Die Universitätsschule Jena. Zufluchtsort für bedrohte Kinder im Nationalsozialismus. Zugleich eine Kritik der Fragwürdigkeiten jüngster „Petersen-Forschung“, Jena 2010.

213 Vgl. zur Schülerperspektive auf den Unterricht der Versuchsschulen: zu den Hamburger Lebensgemeinschaftsschulen Rödler, a.a.O. (Anm. 152), S.188-199; zur Karl-Marx-Schule: Radde, a.a.O. (Anm. 165), S.342-350 und Benner/Kemper, Quellentexte, a.a.O. (Anm. 161), S.423-464. In ihrer Breite bis heute einzigartig ist die Quellensammlung zur Versuchsschularbeit des Lehrers *Fritz Müller* (1887-1968) an der Humboldt-Schule in Chemnitz: A. Pehnke (Hg.), Reformpädagogik aus Schülersicht. Dokumente eines spektakulären Chemnitzer Schulversuchs der Weimarer Republik, Baltmannsweiler 2002. Zur Wahrnehmung durch die Eltern: C. Stark, Idee und Gestalt einer Schule im Urteil des Elternhauses. Eine Dokumentation über die Odenwaldschule zur Zeit ihres Gründers und Leiters Paul Geheeb (1910-1934), Bibliothek der Päd. Hochschule Heidelberg 2010, <http://opus.bsz-bw.de/phhd/volltexte/2010/7507/>. (01.02.2012). Eine interessante Quelle stellen Werkstattberichte von Lehrerinnen und Lehrern dar, die zur Jenaplan-Schule bereits früh publiziert wurden: vgl. z.B. Petersen/Wolff, a.a.O. (Anm. 184); Petersen, Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule und ders., Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan, a.a.O. (beide Anm. 184). Als beispielhafte jüngere Untersuchung mit besonders geschärftem Blick für mögliche Widersprüche zwischen konzeptionellem An-

die Frage zu beantworten, inwieweit sich die Unterrichtsrealität in den Regelschulen nach 1918 veränderte. Tragfähige verallgemeinerbare Aussagen über die Unterrichtspraxis der Weimarer Regelschulen sind angesichts des aktuellen Forschungsstands nicht möglich; nicht zuletzt, weil es „die Praxis“ nicht gegeben hat und vor allem von erheblichen regionalen und schulformspezifischen Differenzen auszugehen ist. Stattdessen soll nachfolgend zunächst der Versuch unternommen werden, wichtige Initiativen für eine Implementierung reformpädagogischer Unterrichtsvorstellungen in die Regelschule nachzuzeichnen. Hierbei soll exemplarisch der Arbeitsunterricht in den Blick genommen werden, den die Weimarer Verfassung seit 1919 verbindlich gemacht hatte. Anschließend werden erste Forschungsbefunde zur Praxis des Arbeitsunterrichts vorgestellt.

Einen Höhepunkt der in den politischen Raum hineinwirkenden Debatten um die Arbeitsschule stellt die „Reichsschulkonferenz“ im Jahr 1920 dar. Ausgehend von der Bestimmung der Reichsverfassung (Artikel 148,3: „Staatsbürgerkunde und Arbeitsunterricht sind Lehrfächer der Schulen“)²¹⁴ wurde der Arbeitsunterricht zu einem der Hauptberatungspunkte dieser bedeutendsten Versammlung von Experten und Bildungspolitikern in der Zeit der Weimarer Republik.²¹⁵ Die Konferenz bündelte

noch einmal die Kontroversen der Vorkriegszeit und führte diese in insgesamt zwölf Leitsätzen zusammen, die als pragmatischer Kompromiss der in den vorangegangenen Jahrzehnten entwickelten Positionen zu lesen sind, der – angesichts der weiterhin bestehenden Gegensätze kaum überraschend – konkrete Festlegungen so weit wie möglich vermied: Den Ausgangspunkt der Beschlüsse bildete der Gedanke der sozial-integrativen Funktion der „erzieherliche[n] Arbeitsgemeinschaft“ für den Bestand der „Volks-einheit“. Arbeitsunterricht wurde im doppelten Sinne als „Unterrichtsprinzip“ und als eigenständiges Fach („Werkunterricht“) verstanden. Die wichtigsten Forderungen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen.

- Neuausrichtung des gesamten Unterrichts im Sinne eines Lernens „als bewußte[m] Arbeitsvorgang“. Anerkennung der Gleichwertigkeit von motorischen und geistigen Arbeits- und Lernprozessen; auch im Hinblick auf die Auswahl der Lehrstoffe und Unterrichtsmittel.
- Bindung der Schulträger an gesetzlich fixierte Mindeststandards, ansonsten aber Erhaltung möglichst umfassender pädagogischer Freiräume für die Einzelschulen. Verzicht auf inhaltliche und methodische Festlegungen durch verbindliche Lehrpläne.
- Einrichtung einer Schulwerkstatt und Schulküche in jeder Schule. Wo das nicht möglich sei, solle „Werkunterricht“ auch als „Klassenzimmerarbeit“ realisiert werden können.
- Reform der gesamten Lehrerbildung im Sinne der Prinzipien des Arbeitsunterrichts sowie Einbeziehung des Werkunterrichts in die Fachlehrerinnen- und Fachlehrer-Ausbildung.

spruch und pädagogischer Praxis: D. Haubfleisch, *Schulfarm Insel Scharfenberg. Mikroanalyse der reformpädagogischen Unterrichts- und Erziehungsrealität einer demokratischen Versuchsschule im Berlin der Weimarer Republik*, 2 Bde., Frankfurt/M. u.a. 2001. Vgl. darüber hinaus die um einen Überblick bemühten Quellensammlungen von Hansen-Schauberg, *Die Praxis der Reformpädagogik*, a.a.O. (Anm. 3) und D. Hoof, *Die Schulpraxis der Pädagogischen Bewegung des 20. Jahrhunderts. Berichte und Unterrichtsbilder*, neu hg. v. G. Barth, Baltmannsweiler 2010; hier auch eine Übersicht über Textsammlungen und schulpraktische Berichte im pädagogischen Schrifttum des 19. und 20. Jahrhunderts; → Beitrag: Schule.

214 Die Schulartikel der Verfassung des Deutschen Reiches (1919), a.a.O. (Anm. 146), S.236.

215 Die Konferenz war ursprünglich dazu einberufen worden, Vorschläge für weitere schulgesetzliche Regelungen des Reiches und der Länder zu entwickeln. Aufgrund der Mehrheitsverhältnisse im Reichstag kam das in der Verfassung vorgesehene Reichsschulgesetz je-

doch bis 1933 nicht zustande; → Beitrag: Schule. Als Berichterstatter zum Thema Arbeitsschule wirkte – neben dem Philosophen *Paul Natorp* (1854-1924) und dem Leipziger Mathematikdidaktiker und Seminaroberlehrer *Johannes Kühnel* (1869-1928) – *Robert Seidel* in führender Funktion mit. Als Teilnehmer von den bereits vor dem Krieg hervorgetretenen Lehrern u.a. Hugo Gaudig, Oskar Seinig und Fritz Gansberg, aber auch weitere prominente Reformpädagogen, wie der Leiter der Odenwaldschule, *Paul Geheeb* (1870-1961), der Sprecher des Verbandes sozialistischer Lehrer und Lehrerinnen, der spätere Vorsitzende der Kinderfreunde, *Kurt Löwenstein* (1885-1939), und der Worpsweder Maler und Mitbegründer der Arbeitsschule „Barkenhoff“, *Heinrich Vogeler* (1872-1942).

- Unterstützung der Kollegien durch sachkundige Experten und Beratungsstellen sowie Einrichtung einer Reichsstelle für den Arbeitsunterricht zur Sammlung der Erfahrungen und Organisation eines systematischen Austauschs.
- Einrichtung einer möglichst großen Zahl von Versuchsschulen.²¹⁶

Bei aller Unbestimmtheit der während der Reichsschulkonferenz verabschiedeten Leitsätze, welche vor allem denjenigen Reformern Anlass zu Kritik lieferte, die eine umfassende Umgestaltung der äußeren Strukturen des Schulwesens anstreben, kann aus heutiger Sicht festgehalten werden, dass die Empfehlungen zum Arbeitsunterricht Grundlage und Bezugspunkt für eine Vielzahl von Initiativen zur Unterrichtsreform im Verlauf der 1920er Jahre bildeten.²¹⁷ Darüber hinaus ist bemerkenswert, wie nah die Leitsätze einem modernen Verständnis pädagogischer Schul- und Unterrichtsentwicklung sind, das den Zusammenhang von Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung, einschließlich der notwendigen Unterstützungs- und Beratungssysteme bis hin zur wissenschaftlichen Begleitung, besonders betont.²¹⁸

Die Tatsache, dass das traditionelle drei- bzw. viergliedrige Schulsystem und damit die Trennung von höherer und niederer (praktisch orientierter) Bildung sowie die Jahrgangsklasse als internes Organisationsprinzip in der Weimarer Republik erhalten blieben, machte weitreichende Veränderungen des schulischen Lernens im Sinne der „sozialen Arbeitsschule“ Fritz Karsens oder des Jena-plans für die Regelschule letztlich unmöglich und beschränkte die Reformmöglichkeiten auf den

Bereich der didaktischen Innovation im Rahmen des Fachunterrichts. Die Grundlage für eine Reform des Unterrichts in den Regelschulen im Sinne arbeitsunterrichtlicher Prinzipien bildeten die weiterhin schulform- und jahrgangsspezifisch ausgerichteten *Richtlinien und Lehrpläne*. Innerhalb dieser Grenzen allerdings lässt sich ein deutlicher Einfluss reformpädagogischer Impulse erkennen. Bereits die Vorgaben des Reichsinnenministeriums, die als Grundlage für die Bestimmungen der Länder im Jahr 1921 verabschiedet wurden, machen deutlich, dass vor allem die neugeschaffene Grundschule im Sinne arbeitsunterrichtlicher Prinzipien angelegt sein sollte:

„Ihr Ziel ist die allmähliche Entfaltung der kindlichen Kräfte aus dem Spiel- und Bewegungstrieb zum sittlichen Arbeitswillen, der sich innerhalb der Schulgemeinschaft betätigt. Ihr einheitliches Arbeitsgebiet ist die aufnehmende und gestaltende Erfassung der räumlichen und geistigen Kinderheimat unter besonderer Berücksichtigung der Pflege des kindertümlichen sprachlichen Ausdrucks und der planmäßigen Schulung von Auge und Hand durch die werktätige Arbeit sowie durch Beobachtung von Natur, Arbeit und Arbeitsstätten.“²¹⁹

Ein arbeitsunterrichtlich geprägtes Unterrichtsverständnis setzte sich auch in den höheren Jahrgängen der Volksschule fort. So hieß es in den preußischen Richtlinien des Jahres 1922:

„Wie in der Grundschule muß auch der Unterricht der oberen Jahrgänge auf der Eigentätigkeit der Schüler, der geistigen sowohl wie der körperlichen aufgebaut werden. Die Mitarbeit der Schüler darf nicht in der Hauptsache im Aufnehmen der Bildungsstoffe bestehen, sondern die Unterrichtsergebnisse sind unter Führung des Lehrers durch Beobachtung, Versuche, Schließen, Forschen und selbständiges Lesen zu erarbeiten. Die Handbetätigung der Kinder ist in möglichst weitem Umfang nutzbar zu machen. Gelegenheit dazu bieten das Anfertigen von Skizzen, Zeichnungen, Lehr- und Lernmitteln (insbesondere für Raumlehre, Erdkunde und Naturkunde), das Anlegen von Sammlungen, das Anstellen von Versuchen aus

216 R. Seyfert, Der Arbeitsunterricht, in: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin (Hg.), Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen (zuerst 1920), unver. Nachdruck, Vaduz 1987, S.99-113, hier S.111ff.

217 → Beitrag: Schule.

218 Die Forderung nach wissenschaftlicher Begleitung der Arbeitsschulexperimente wurde nicht explizit in die Leitsätze aufgenommen, in den Beratungen des Ausschusses jedoch ausdrücklich betont; vgl. Seyfert, Der Arbeitsunterricht, a.a.O. (Anm. 216), S.108. Vgl. als knappen Überblick zum aktuellen Verständnis von Unterrichts- und Schulentwicklung T. Bohl, Theorien und Konzepte der Schulentwicklung, in: S. Blömeke u.a. (Hg.), Handbuch Schule, Köln u.a. 2009, S.553-559.

219 Aus den Richtlinien des RMdI. V. 25. Februar 1921 (Zentrbl. S.202), in: Landé, a.a.O. (Anm. 63), S.52-54, hier S.52f.

dem Gebiet der Naturkunde, die Pflege von Tieren und Terrarien, Aquarien, Insektarien, die Blumenpflege und die Schulgartenarbeit, der Werkunterricht sowie der Unterricht in Nadelarbeit und Hauswirtschaft.²²⁰

Anders als vor dem Krieg beließen die Richtlinien in den reformorientierten Ländern der Weimarer Republik den Volksschulen allerdings ein erhebliches Maß an Gestaltungsspielraum.²²¹ Geschuldet war dies zum einen den außerordentlich schwierigen materiellen Bedingungen, unter denen die große Mehrheit der Schulen arbeiten musste, so dass die Voraussetzungen an Lehrpersonal, Räumen, Ausstattung und Material für den Arbeitsunterricht vielfach nicht gegeben waren. Zugleich wird eine grundsätzliche Problematik offensichtlich: dass auf Demokratisierung, Eigenverantwortlichkeit und Selbsttätigkeit zielende Veränderungen nicht von oben herab verordnet werden konnten und ohne die aktive Mitwirkung der Lehrerinnen und Lehrer vor Ort ins Leere zu laufen drohten. So enthielten die preußischen Richtlinien für die Grund- bzw. die Volksschule von 1921/22 keine Unterrichtsbeispiele und Stoffsammlungen mehr. Auch ein von der Verfassung eigentlich vorgesehenes eigenes Unterrichtsfach wurde nicht verbindlich gemacht. Stattdessen stand der „Werkunterricht“ unter dem Vorbehalt der dafür zu schaffenden „äußeren Voraussetzungen“.²²²

220 Richtlinien des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung für die Lehrpläne der Volksschulen ..., 9., erg. Aufl., Breslau 1928, S.34.

221 Vgl. den knappen, aber instruktiven Überblick bei Geißler, Schulgeschichte, a.a.O. (Anm. 28), S.442-445; → Beitrag: Schule.

222 Richtlinien des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung für die Lehrpläne der Volksschulen, a.a.O. (Anm. 220), S.35. Vgl. auch die vor allem durch die Mitwirkung des Schulreformers Carl Götze deutlich reformpädagogisch geprägten Vorgaben für die Hamburger Volksschulen von 1926: Oberschulbehörde (Hg.), Richtlinien für den Arbeitsplan der hamburgischen Volksschule, Hamburg 1926. Anders stellte sich die Situation für den Nadelarbeitsunterricht der Mädchen dar, dem unter arbeitsunterrichtlichen Perspektiven eine neue, auf Selbsttätigkeit zielende Ausrichtung zugeschrieben wurde. In den preußischen Grund- bzw. Volksschulen war er ab der 3. Klasse verbindlich. Die

Zusammenfassend galt damit für die Volksschule eine Verordnungslage, die den Unterricht für reformpädagogische Konzepte öffnete, diese jedoch nicht verpflichtend machte.²²³

Auch in den Richtlinien und Lehrplänen für das höhere Schulwesen in Preußen spielte der Arbeitsunterricht eine bedeutsame Rolle. So spiegeln die Vorgaben von 1925 ein Verständnis, das deutlich am Konzept der „freien geistigen Schularbeit“ orientiert und damit einem traditionell kognitiv und lehrplanorientierten Ansatz am nächsten ist, darüber hinaus aber auch kooperative Momente der Unterrichtsarbeit betont:

„Das Prinzip des Arbeitsunterrichts macht es nötig, die Klassenarbeit zu einer Zusammenarbeit der Schüler in wechselseitigem Geben und Nehmen unter Leitung des Lehrers zu gestalten. Es kommt darauf an, dieser Arbeit eine Richtung zu geben, die zugleich dem Wesen des Schülers und dem Bildungsziel der Schule entspricht. Die natürliche Spannung zwischen dem Erwerb siche-

Hamburger Grundschulrichtlinien sahen vor, dass auch Jungen am Nadelarbeitsunterricht teilnehmen konnten. Vgl. als Übersicht: A. Mundorff, Der Nadelarbeitsunterricht, in: Karstädt, a.a.O. (Anm. 64), S.497-500; E. Marquardt-Timm, Strömungen und Strebungen im Nadelarbeitsunterricht, in: ebd., S.501-504; M. Seitz, Nadelarbeitsunterricht, in: A. Rude (Hg.), Die Neue Schule und ihre Unterrichtslehre, Bd. 3.2, Osterwieck-H./Leipzig 1929, S.568-613. Ähnlich wie der Werkunterricht konnte sich der Hauswirtschaftliche Unterricht dagegen in Preußen nicht als Pflichtfach in der Volksschule etablieren. In Hamburg war er für die Klassen 8 und 9 verbindlich. Vgl. D. Lamers, Hauswirtschaftlicher Unterricht, in: Rude, a.a.O., Bd. 3.2, S.614-631; G. Fangauf, Hauswirtschaftlicher Unterricht, in: Karstädt, a.a.O. (Anm. 64), S.504-506. Ein knapper Überblick über Geschichte und Zielsetzungen: K. Schlegel-Matthies, „Im Haus und am Herd“. Der Wandel des Hausfrauenbildes und der Hausarbeit 1880-1930, Stuttgart 1995, S.79-116. Im Nohl-Pallatschen Handbuch der Pädagogik, Bd. 3: Allgemeine Didaktik und Erziehungslehre, Berlin/Leipzig 1930, S.444-457 sind beide Fächer bezeichnenderweise unter dem Beitragstitel „Die Erziehung zur Hausfrau und Mutter“ abgehandelt. Der Artikel wurde von der Oberin der Frauenoberschule an der katholischen Königin-Luise-Schule in Köln, Maria Müller, verfasst.

223 Vgl. Geißler, Schulgeschichte, a.a.O. (Anm. 28), S.445.

ren Wissens, ohne das höhere geistige Tätigkeit nicht möglich ist, und dem Erwerb der Fähigkeit selbständigen Arbeitens, ohne die bloßes Wissen unfruchtbar bleibt, zu überbrücken, ist die ernste und große Aufgabe des Arbeitsunterrichts. ... Auf allen Klassenstufen aber wird der Schüler eine zweckmäßige Arbeitstechnik gewinnen müssen. Die Stoffauswahl wird vielfach nach der Eignung der betreffenden Stoffe für bestimmte Arbeitsmethoden erfolgen können.²²⁴

Ähnliche, wenn auch vielfach noch deutlich zurückhaltender formulierte Tendenzen einer vorsichtigen Öffnung zu schüleraktivierenden Methoden lassen sich auch an den amtlichen Vorgaben für die höheren Schulen anderer Länder feststellen. Die „systematische Aneignung eines Gegenstandes im jeweiligen Fach“ blieb „der Ausgang und das Ziel allen Lernens“.²²⁵ Hierzu bedürfte der Schüler „der Autorität, die ihm in den Wissenschaften und deren Systematik, in der kulturellen Überlieferung und vermittelt durch den Lehrer“²²⁶ entgegentrat. Dass methodische Innovation im Sinne reformpädagogischer Konzepte des Arbeits- und Gesamtunterrichts durchaus mit einer dezidiert konservativen inhaltlichen Orientierung einhergehen konnte, belegen die Richtlinien der sog. Deutschen Oberschule, die unter Federführung des Ministerialrats im preußischen Kultusministerium, *Hans Richert* (1869-1940), entstanden.²²⁷

224 Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens. Mit Anmerkungen und Literaturnachweisen hg. v. Ministerialrat Rickert, 1. Teil: Grundsätzliches und Methodisches, Berlin 1925, S.7f.

225 Geißler, Schulgeschichte, a.a.O. (Anm. 28), S.444.

226 Ebd., S.445.

227 Die neu geschaffene Deutsche Oberschule bildete ein Kernstück der sog. Richertschen Reform von 1924/25, die die jahrzehntelangen Debatten um die Gleichstellung der verschiedenen Formen des höheren Schulwesens für Preußen vorläufig abschloss. Das Zentrum des Unterrichts in der Deutschen Oberschule bildete ein auf nationale Identitätsstiftung zielender „deutschkulturkundlicher“ Gesamtunterricht, der die Fächer Religion, Deutsch, Geschichte, Staatsbürger- sowie Erdkunde umfasste (vgl. Richtlinien für einen Lehrplan der Deutschen Oberschule und der Aufbauschulen. Amtl. Ausgabe, hg. v. Ministerialrat Richert, Berlin 1924); → Beiträge: Schule; Sprache und Literatur.

Neben der *Lehrerausbildung*, in der sich in den 1920er und frühen 30er Jahren prominente Arbeitsschulpädagogen wie Richard Seyfert²²⁸ und Otto Scheibner engagierten, waren Fortbildung und Beratung der Kollegien weitere tragende Pfeiler des Reformprozesses. Nach den Beschlüssen der Reichsschulkonferenz sollte die „Reichsberatungsstelle für Arbeitsunterricht“ hier eine wichtige Rolle spielen. Ihre Aufgabe sollte darin bestehen, die in den Ländern gesammelten Erfahrungen zu bündeln, den Erfahrungsaustausch zu organisieren, Unterrichtsbeispiele zu sammeln und der pädagogischen Öffentlichkeit zugänglich zu machen sowie Lehrgänge zur Einführung in die Unterrichtspraxis zu organisieren. Die unklar bleibende Trägerschaft und die wirtschaftlichen Probleme der Nachkriegszeit führten dazu, dass die Beratungsstelle erst 1923 ihre Tätigkeit aufnahm, allerdings nicht als eigenständige Einrichtung, sondern in Verbindung mit dem „Seminar des deutschen Vereins für werktätige Erziehung“ in Leipzig. Die ihr zugeordnete Funktion konnte die Beratungsstelle jedoch nie ausfüllen.²²⁹ Sehr viel größere Breitenwirkung erzielte

228 *Seyfert*, ursprünglich Lehrer und Seminardirektor, wurde nach dem Ersten Weltkrieg als Mitglied der linksliberalen Deutschen Demokratischen Partei kurzzeitig sächsischer Kultusminister einer SPD-geführten Koalitionsregierung in Sachsen. Während der Reichsschulkonferenz stand er dem Ausschuss für Arbeitsunterricht vor. Ab 1922 Vorsitzender des „Deutschen Vereins für Werktätige Erziehung“, leitete er zwischen 1923 und 1930 das Pädagogische Institut der Technischen Hochschule Dresden und setzte sich hier vor allem für die Akademisierung der Volksschullehrerbildung ein. 1933 wurde ihm von den Nationalsozialisten die Lehrbefugnis entzogen. Publizistisch näherte sich Seyfert dennoch später dem NS-Regime an. Zu seinen wichtigsten Veröffentlichungen zählen: R. Seyfert, Schulpraxis. Lehre vom Unterricht der Volksschule, Leipzig 1921; ders. u.a. (Hg.), Allgemeine praktische Bildungslehre. Handbuch der deutschen Lehrerbildung, München/Berlin 1930. Autobiographisch: R. Seyfert, Lebensbuch eines Lernenden. Lebenserinnerungen, Leipzig 1935. Grundlegend für die weitere Forschung: H. Keppeler-Schrimpf, Bildung ist nur möglich auf der Grundlage des Volkstums. Eine Untersuchung zu Richard Seyferts volkstümlicher Bildungstheorie als volksschuleigene Bildungskonzeption, Münster 2005. Zur Ausstrahlung der Reformpädagogik in die Lehrerausbildung insgesamt: → Beitrag: Schule.

229 Ein kurzer Abriss der Geschichte der Beratungsstelle bei H. Denzer, Reichsberatungsstelle für Werkunter-

hingegen das bereits 1915 gegründete „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht“ in Berlin.²³⁰ Allein bis 1925 führte das Zentralinstitut 66 Arbeitsschullehrgänge mit mehreren zehntausend Teilnehmerinnen und Teilnehmern durch – die prominentesten von ihnen dürften die in Leipzig durchgeführten „Pädagogischen Wochen“ zur Theorie und Praxis der freien geistigen Schularbeit und des Arbeitsunterrichts in der Volksschule gewesen sein, die 1921 und 22 von jeweils mehr als 500 Lehrerinnen und Lehrern besucht wurden.²³¹ In Ausstellungen wurden verschiedene Aspekte der Arbeitsschule beleuchtet und in zahlreichen Vorträgen, Publikationen und Handreichungen für die Praxis aufbereitet.²³² Konzeptionell knüpfte das

Zentralinstitut vor allem an die Ansätze von Gaudig und Kerschensteiner an.²³³

Als wichtiges Medium der Verbreitung arbeitsschulpädagogischer Ideen und Prinzipien in der Lehrerschaft dienten eine Vielzahl von *didaktischen Handbüchern und Publikationsreihen mit methodischen Handreichungen* für zahlreiche Fächer und sämtliche Schulformen. Herausgegeben von Lehrerinnen und Lehrern, Schulverwaltungsbeamten oder Dozenten lehrerbildender Einrichtungen, erschienen diese auf praktische Nutzung zielenden Veröffentlichungen z.T. in zahlreichen Auflagen.²³⁴ Darüber hinaus spielte der Arbeitsunterricht in *unterrichtsmethodischen Standardwerken* eine herausragende Rolle.²³⁵ Wichtigstes Periodikum blieb auch nach dem Ersten Weltkrieg die *Zeitschrift „Die Arbeitsschule“*, in der neben konzeptionell angelegten Artikeln der Herausgeber,

richt, in: Die Arbeitsschule 45(1931)4, S.281-289. Vgl. auch das vom Vorsitzenden der Beratungsstelle, Oskar Frey, herausgegebene „Mitteilungsblatt“, das als Beilage der ungleich haltvolleren und einflussreicheren Zeitschrift „Die Arbeitsschule“ veröffentlicht wurde. Ab Ende 1925 erschien die Publikation nur noch als „Mitteilungsblatt des Deutschen Vereins für Werkstätige Erziehung“.

- 230 Ursprünglich auf Initiative des preußischen Staates gegründet, entwickelte sich die Stiftung in den 1920er Jahren zu einer vom Reich und den Ländern (mit Ausnahme Bayerns) getragenen Einrichtung. Unter ihren Leitern Ludwig Pallat (1867-1946) und Franz Hilker (1881-1969) wurde sie durch eine Vielzahl von Tagungen, Ausstellungen, Lehrgängen, Studienfahrten und Publikationen zur wichtigsten außeruniversitären Schnittstelle zwischen Bildungspolitik, Wissenschaft und pädagogischer Praxis in der Weimarer Republik. Vgl. G. Böhme, Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht und seine Leiter, Neuburgweier/Karlsruhe 1971; H.-E. Tenorth, Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft zwischen Politik, Pädagogik und Forschung, in: G. Geißler/U. Wiegmann (Hg.), Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft in Deutschland. Versuch einer historischen Bestandsaufnahme, Frankfurt/M. 1996, S.113-135. Die Aktivitäten des Instituts wurden in den Jahrbüchern des Zentralinstituts dokumentiert; vgl. Böhme, a.a.O., S.315; → Beitrag: Schule.
- 231 Gaudig, Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis, a.a.O. (Anm. 134). Das Programm der Tagung von 1922, in: Die Arbeitsschule 36(1922)6, S.231f.
- 232 „Die Schrift in der Arbeitsschule“ (1920), „Erzeugnisse der lettischen Arbeitsschule“ (1923), „Die Arbeitsschule auf dem Lande“ (1924), „Deutsch- und Geschichtsunterricht in der Arbeitsschule“ (1925); vgl. Böhme, a.a.O. (Anm. 230), S.62.

233 Vgl. Gaudig, Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis, a.a.O. (Anm. 134); Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hg.), Theorie und Praxis der Arbeitsschule, Berlin 1922; L. Pallat (Hg.), Werkarbeit für Schule und Leben, Breslau 1926; H. Lauber, Der Werkunterricht als Klassenzimmer- und Werkstattarbeit in der Hilfsschule. Handbuch der Hilfsschulpraxis, Heft 1, Frankfurt/M. 1926.

234 Hier nur exemplarisch – für die Grundschule: K. Eckhardt, Die Grundschule. Bilder und Entwürfe aus dem Gesamtgebiete des Grundschulunterrichts, Bd. 1: Das erste Schuljahr in der Arbeitsschule, Langensalza 1930¹³. Für die Volksschule: C. L. A. Pretzel/E. Hylla, Neuzeitliche Volksschularbeit. Winke zur Durchführung der neuen preußischen Lehrplanchrichtlinien, 7. u. 8., teilw. neubearb. Aufl., Langensalza 1928. Für die höheren Schulen: K. Kesseler u.a., Arbeitsunterricht in Religion, Deutsch, Geschichte und in den alten und neueren Sprachen, Leipzig 1928 und das 11 Hefte umfassende Handbuch des Arbeitsunterrichts für höhere Schulen, hg. v. Fr. A. Jungbluth, Frankfurt/M. 1926ff. Ein sehr umfassender, systematisch angelegter Überblick über verschiedene Formen und Methoden des Arbeitsunterrichts für verschiedene Schulformen bei P. Ficker, Didaktik der neuen Schule. Eine Gesamtdarstellung arbeitsunterrichtlicher Technik, Osterwieck/H. 1930. Für den Werkunterricht: G. Stiehler, Zur Organisation des Werkunterrichts, Leipzig 1926.

235 Vor allem Karstädt's Methodische Strömungen der Gegenwart, a.a.O. (Anm. 64), die 1931 bereits in 19. Auflage erschienen, sowie A. Rude, Die Neue Schule und ihre Unterrichtslehre, 4., verb. u. verm. Aufl., Osterwieck-H./Leipzig 1932.

unter ihnen u.a. Aloys Fischer, Georg Kerschensteiner, Ludwig Pallat, Otto Scheibner und Richard Seyfert, auch zahlreiche praxisnahe Beiträge mit Arbeitsbeispielen erschienen, während in eher theoretisch orientierten Bilanzierungen die konzeptionellen Positionierungen noch einmal deutlich herausgearbeitet wurden.²³⁶

Die bemerkenswerte Breite und Vielfalt des öffentlichen Arbeitsschuldiskurses lässt jedoch noch keine hinreichenden Rückschlüsse auf die Praxis der Regelschulen zu. Statistische Daten liegen leider nur in sehr geringem Umfang vor. Eine in dieser Hinsicht aufschlussreiche, aber bisher nur unvollständig ausgewertete Quelle stellen die „Jahresberichte der höheren Lehranstalten in Preußen“ dar.²³⁷ Danach berichteten im Schuljahr 1927/28 von den knapp 400 höheren Lehranstalten in Preußen 87 von arbeitsunterrichtlichen Aktivitäten. Diese reichten von der Brieftaubenzucht über das Marionettentheater, die Schulfeuerwehr und den Aufbau von Wetterstationen bis zur Arbeit mit Fotografien und dem damals noch jungen Medium Radio. Die Vorhaben wurden sowohl im Fachunterricht als auch in freiwilligen Arbeitsgemeinschaften durchgeführt. Darüber hinaus wurden auch traditionelle Unterrichtsinhalte in arbeits-

unterrichtlicher Weise behandelt.²³⁸ Wie weit es sich hierbei um vereinzelte Initiativen oder bereits fest in den Schulen verankerte Arbeitsschwerpunkte handelte, lässt sich allerdings nur schwer beurteilen.

Sehr viel aussagekräftiger sind dagegen statistische Erhebungen, die sich auf die Einführung eines eigenständigen Faches „Werkunterricht“ und damit auf eine institutionell gesicherte Reform beziehen. Auch hier liegen bisher nur sehr begrenzte Daten für wenige Jahre zu dem in dieser Frage besonders fortschrittlichen Land Sachsen vor.²³⁹ Demnach wurde 1923 gerade einmal an 11,5% der sächsischen Volksschulen Knabenhandfertigkeitunterricht erteilt, 156 der 2.150 Schulen besaßen eine eigene Werkstatt. Der Anteil der Volksschüler, die während ihrer Volksschulzeit überhaupt einmal am Werkunterricht teilgenommen hatten, lag unter 10%. Relativ weit fortgeschritten war der Werkunterricht an vollausgebauten, mindestens achtstufigen städtischen Volksschulen, während die ländlichen Regionen deutlich zurückblieben. Schwerpunkt des Unterrichts waren auch im Klassenraum durchzuführende Papier- und Papparbeiten. Mit Holz konnte in immerhin knapp 60% der Schulen gearbeitet werden, mit Metall dagegen in weniger als 5%. Verbindliche Festlegungen zu Inhalten und methodischem Vorgehen existieren nicht. Auch zu Beginn der 1930er Jahre hatte sich die Situation nicht wesentlich verbessert, so dass der „Deutsche Verein für werktätige Erziehung“ in einer Denkschrift feststellen musste, dass „der Ausbreitung und dem Umfang der Literatur über werktätige Erziehung ... keineswegs die praktische Durchführung“ entspreche und die „Hauptaufgabe, die praktische Verwirklichung des Werkunterrichts, ... noch zu erfüllen“ sei.²⁴⁰

236 Auch hier nur exemplarisch: J. Kühnel, Schularbeit und Arbeitsschule. Beiträge zur Schulreform, Dresden 1922; K. Rößger, Der Weg der Arbeitsschule. Historisch-kritischer Versuch, Leipzig 1927; O. Scheibner, Zwanzig Jahre Arbeitsschule in Idee und Gestalt, Leipzig 1930²; L. Pallat, Werkerziehung, in: H. Nohl/L. Pallat (Hg.), Handbuch der Pädagogik, Bd. 3: Allgemeine Didaktik und Erziehungslehre, Berlin/Leipzig 1930, S.429-443; Das Kapitel „Arbeitsschulbewegung“ in Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland, a.a.O. (Anm. 7), S.326-335. Aus dem Kreis der Entschiedenen Schulreformer: A. Siemsen, Beruf und Erziehung, Berlin 1926; P. Oestreich, Der Einbruch der Technik in die Pädagogik, Leipzig/Berlin 1930.

237 Es wurden insgesamt drei Jahresberichte für die Schuljahre 1921/22, 1922/23 und 1927/28 veröffentlicht. Vgl. zu den Jahresberichten: D. Haubfleisch/Ch. Ritzl, Schulprogramme – zu ihrer Geschichte und ihrer Bedeutung für die Historiographie des Erziehungs- und Bildungswesens, in: I. Siebert (Hg.), Bibliothek und Forschung. Die Bedeutung von Sammlungen für die Wissenschaft, Frankfurt/M. 2011, S.165-205.

238 Vgl. H. Schmitt, Topographie der Reformschulen in der Weimarer Republik. Perspektiven ihrer Erforschung, in: Amlung u.a., a.a.O. (Anm. 148), S.9-31.

239 Vgl. B. Mager, Zur Arbeitserziehung in der Volksschule der Weimarer Republik, dargestellt am Beispiel des Werkunterrichts in Sachsen, in: Autorenkollektiv unter der Leitung von R. Alt und W. Lemm, a.a.O. (Anm. 87), Bd. XI, S.107f. Als Überblick: B. Poste, Schulreform in Sachsen 1918-1923. Eine vergessene Tradition deutscher Schulgeschichte, Frankfurt/M. u.a. 1993, S.340-344.

240 Deutscher Verein für werktätige Erziehung. Denkschrift über die praktische Durchführung des Werk-

Die für Sachsen vorgelegten Ergebnisse sind bisher nicht für andere Länder des Reiches überprüft worden. Es ist jedoch davon auszugehen, dass sich die Situation außerhalb des traditionellen Reformzentrums tendenziell eher noch problematischer darstellte. Eine wesentliche Ursache dafür, dass die auf der Reichsschulkonferenz formulierte Forderung nach Einrichtung eines eigenen Unterrichtsfaches nicht realisiert wurde, dürfte, wie schon erwähnt, in den außerordentlich schwierigen wirtschaftlichen Verhältnissen der Nachkriegsjahre (bis 1923) und der Weltwirtschaftskrise (ab 1929) zu suchen sein, die gerade dem finanziell aufwändigen Mehrbedarf an Lehrkräften und der Einrichtung von Schulwerkstätten im Wege stand. Darüber hinaus darf jedoch auch die Reserve innerhalb der in der „alten Schule“ sozialisierten Lehrerschaft gegenüber der manuellen Arbeit nicht unterschätzt werden. So lehnte der Deutsche Lehrerverein, in dem die Mehrheit der Volksschullehrerschaft organisiert war, 1921 – wie schon vor dem Weltkrieg – einen eigenständigen Werkstättenunterricht ausdrücklich ab und wollte ihn fakultativ nur dort zulassen, „wo die häusliche Erziehung nicht die nötige praktische Schulung der körperlichen Arbeit gewährleistet“.²⁴¹

Sehr viel weniger äußere Hindernisse standen dagegen der Anwendung arbeitsunterrichtlicher Prinzipien innerhalb des traditionellen Fachunterrichts entgegen. Die fachdidaktisch ausgerichtete historische Forschung hat sich der Frage der Umsetzung reformpädagogischer Vorstellungen in die Regelschule bisher allerdings nur punktuell zugewandt.²⁴² Zumindest für den Geschichts-

unterricht an höheren Schulen lassen sich inzwischen aber erste, empirisch gründlich fundierte Aussagen machen.²⁴³ Die auf umfangreiche unveröffentlichte Dokumente (Prüfungsakten, u.a. mit Unterlagen zu Lehrproben, Visitationsberichte, Beurteilungen, Inspektions- und Jahresberichte) zurückgreifende Studie von Knut Engeler kommt zu dem Ergebnis, dass eine erhebliche Diskrepanz zwischen der Bedeutung reformpädagogischer Positionen innerhalb des geschichtsdidaktischen Diskurses und einer weitgehend traditionell ausgerichteten Unterrichtspraxis bestand. Trotz arbeitsunterrichtlich ausgerichteter Richtlinien-Vorgaben in der Mehrzahl der untersuchten Länder blieb in der Realität der Geschichtsstunden die Lehrerzentrierung offensichtlich ungebrochen. Unterrichtsphasen, in denen sich Schülerinnen und Schüler selbstständig Wissen erarbeiteten, stellten noch immer eine seltene Ausnahme dar. Vor allem in der Unterstufe häufige erlebnisorientierte Erzählungen sind daher eher als Variante eines weiterhin lehrerdominierten Unterrichts einzuschätzen. Dennoch wurde die methodische Monokultur des Unterrichts zuweilen aufgebrochen. Besonders das freie Unterrichtsgespräch erhielt gegenüber dem Lehrervortrag bzw. der im Frage-Antwort-Schema ablaufenden Wiederholung zunehmend an Bedeutung. Befördert vor allem durch die preußischen Richtlinien von 1925, fanden arbeitsunterrichtliche Elemente (Schüler-vorträge, vereinzelt auch Quellenarbeit) langsam

unterrichts, 21. März 1930, Leipzig 1930, S.2, zit. n. Mager, a.a.O. (Anm. 239), S.110.

241 Mitteilungen. Beschlüsse der 29. Vertreterversammlung des Deutschen Lehrervereins in Stuttgart, in: Die Deutsche Schule 25(1921)6, S.268f., hier S.269 und C. L. A. Pretzel, Die Stuttgarter Tagung des Deutschen Lehrervereins, in: ebd., S.241-246.

242 Für die traditionell der Reformpädagogik affinen Fächer: → Beiträge: Musik; Kunstunterricht; Sprache und Literatur; Leibübungen. Zumindest Anhaltspunkte für weitere Fächer liefern die folgenden Studien, die zugleich unterschiedliche forschungsstrategische Zugriffe repräsentieren. R. Lehberger, „Collect all the English inscriptions you can find in our city“. Englischunterricht an Hamburger Volksschulen 1870-1945, Augsburg 1990; C. Selter, Schulpädagogik und

Fachdidaktik. Zur Aktualität des Werkes von Johannes Kühnel (1869-1928), Bochum 1997; H. R. Biermann, Praxis des Mathematikunterrichts 1750-1930. Längsschnittstudie zur Implementation und geschichtlichen Entwicklung des Mathematikunterrichts am Ratsgymnasium Bielefeld, Berlin 2010; K. K. Kronhagel, Religionsunterricht und Reformpädagogik. Otto Eberhards Beitrag zur Religionspädagogik in der Weimarer Republik, Münster 2004. Zur Religionspädagogik zuletzt auch M. Wermke (Hg.), Religionspädagogik und Reformpädagogik. Brüche, Kontinuitäten, Neuanfänge, Jena 2010. Eine differenzierte Übersicht über den Stand der didaktischen Debatte in den verschiedenen Fächern zu Beginn der 1930er Jahre bei Karstädt, a.a.O. (Anm. 64), S.165-506.

243 K. Engeler, Geschichtsunterricht und Reformpädagogik. Eine Untersuchung zur Praxis des Geschichtsunterrichts an höheren Schulen der Weimarer Republik, Berlin 2009. Jacobmeyer, a.a.O. (Anm. 85).

Eingang in die Referendarsausbildung, so dass für den Geschichtsunterricht an höheren Schulen in Preußen, aber auch in Hamburg und Bremen zu Beginn der 1930er Jahre von „stärkerer Akzeptanz“ und „größeren Anteilen am Unterricht“ gesprochen werden kann.²⁴⁴

Ähnliche Befunde, allerdings um knapp zehn Jahre vorversetzt, lassen sich aus unveröffentlichten Jahresberichten von Bezirksschulräten an sächsischen Volksschulen ableiten. Auch hier wird die zunehmende Bedeutung des Arbeitsschulgedankens konstatiert und festgestellt, dass es vor allem jüngere Lehrer/innen waren, die sich um eine praktische Erprobung bemühten. Zudem lassen die Berichte erkennen, dass von spezifischen Reformmilieus in besonders progressiven Kommunen, z.T. sogar einzelnen Schulamtsbezirken, auszugehen ist, denen weitgehend reformresistente Regionen gegenüberstanden. Als wesentliches Element nachhaltiger Reformbemühungen ist die Berufung ausgewiesener Schulreformer auf Schulaufsichts- und -verwaltungspositionen zu bewerten, die durch u.U. vorhandene Versuchsschulen zusätzliche Impulse erhielten.²⁴⁵

5. Abbruch, Weiterführung und Rezeption nach 1933

Angesichts der Vielfalt und Breite reformpädagogischer Unterrichtsreflexion und -praxis vor 1933 ist es an dieser Stelle nur möglich, einige zentrale Stränge der Rezeption bzw. Weiterführung zu skizzieren. Vor allem über reformpädagogische Einflüsse auf die Weiterentwicklung der Schulpraxis in der Regelschule lassen sich bisher keine fundierten Aussagen machen, aber auch Aneignung und Verarbeitung der Reformpädagogik in Lehrerverbänden, in Schulaufsicht/Schulverwaltung und Bildungspolitik sind

bisher kaum aufgearbeitet worden.²⁴⁶ Nur sehr schwer zu fassen ist überdies das weite Feld stark praktisch ausgerichteter Unterrichtslehren bzw. der methodischen Ratgeber- und Rezeptliteratur, in der bis heute häufig Bezüge zur Reformpädagogik postuliert werden, allerdings ohne den Anspruch einer vertieften Analyse der historischen Referenzen.²⁴⁷ Gesichertere Aussagen lassen sich hingegen in Bezug auf die langfristige Wahrnehmung der Reformpädagogik innerhalb der Erziehungswissenschaft seit den 1920er Jahren machen. Für die Weiterführung reformpädagogischer Traditionen in der Unterrichtspraxis bietet sich zudem noch einmal ein Blick auf reformpädagogische Versuchs- und Modellschulen an.

Nach 1933 galten in den Regelschulen in NS-Deutschland zunächst die Weimarer Richtlinien formaljuristisch weiter. Erst zwischen 1937 und 1939 kamen neue Vorgaben für die verschiedenen Schulformen heraus, in denen Versatzstücke des reformpädagogischen Diskurses der Weimarer Zeit wiedererkennbar sind, so die für die Volksschule aufgestellte Forderung, „dem natürlichen Drängen der kindlichen Kräfte nach selbsttätiger und selbständiger Arbeit ... Rechnung zu tragen“²⁴⁸, für die Mittelschule, der „wirklichen Betätigung“²⁴⁹ im Spektrum verschiedener Methoden Raum zu geben. In den höheren Schulen wurde als Unterrichtsgrundsatz ein „maßvoller, gebundener Arbeitsunterricht“²⁵⁰ festgeschrieben. Allerdings war diese punktuelle Anknüpfung an reformpädagogische Unterrichtstraditionen in den Richtlinien durchweg

244 Engeler, a.a.O. (Anm. 243), S.370.

245 Vgl. Poste, a.a.O. (Anm. 239), S.342ff. Der große Einfluss der Personalpolitik auf die Reformpraxis ist, wie einschlägige Regionalstudien zeigen, über Sachsen hinausgehend auch für andere Regionen deutlich nachweisbar; vgl. für Berlin: Radde u.a., a.a.O. (Anm. 182); für Hamburg: H.-P. de Lorant/V. Ullrich (Hg.), „Der Traum von der freien Schule“. Schule und Schulpolitik in der Weimarer Republik, Hamburg 1988.

246 Zu den Fachdidaktiken: → Beiträge: Musik; Kunstunterricht; Sprache und Literatur; Leibesübungen.

247 Ein knapper Überblick für die Nachkriegszeit bei M. Bönsch, Unterrichtsgestaltung im Kontext der Allgemeinen Didaktik in Westdeutschland, in: Kiel/Zierer, a.a.O. (Anm. 1), S.161-184.

248 Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, Richtlinien für die Volksschule (1939), zit. n. R. Fricke-Finkelburg (Hg.), Nationalsozialismus und Schule. Amtliche Erlasse und Richtlinien 1933-1945, Opladen 1989, S.31-52, hier S.34.

249 Bestimmungen über Erziehung und Unterricht in der Mittelschule (1939), zit. n. Fricke-Finkelburg, a.a.O. (Anm. 248), S.60-71, hier S.64.

250 Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule (1938), zit. n. Fricke-Finkelburg, a.a.O. (Anm. 248), S.105-122, hier S.112.

verknüpft mit den inhumanen und rassistischen Zielsetzungen der NS-Ideologie und dem in ihr begründeten Zwang „einer bedingungslosen Unterordnung des einzelnen unter den Führungsanspruch der Lehrerautorität. Schülerorientierung konnte nur so weit und so lange erwünscht sein, als sie diesen Anspruch nicht gefährdete.“²⁵¹ Entgegen der Annahme einer durchgängigen und einheitlichen Nazifizierung des Schulwesens ist allerdings auch für die NS-Zeit von einem Auseinanderklaffen von ideologischem Verfügungsanspruch und Unterrichtsrealität auszugehen. Zahlreiche autobiographische Veröffentlichungen und Lokalstudien legen nahe, dass das Vorhandensein pädagogischer Nischen in hohem Maße abhängig von lokalen politischen Bedingungen und an den Schulen selbst von personellen Konstellationen innerhalb der Lehrer- und Schülerschaft war. Dennoch blieb die Weiterführung eines reformpädagogisch ausgerichteten Unterrichts, der nicht nur auf *Selbsttätigkeit*, sondern auf *Selbstbestimmung*, gleichberechtigte Kooperation und Teilhabe sowie nichthierarchische Kommunikationsziele, in der NS-Zeit auf einige wenige Refugien außerhalb der Regelschule beschränkt.²⁵²

Während dezidiert als demokratisch oder gar sozialistisch ausgewiesene Modellschulen, wie die Karl-Marx-Schule oder die Hamburger Versuchsschulen, nach 1933 konsequent zerschlagen, mindestens jedoch ihres spezifischen Reformprofils beraubt wurden, konnten politisch indifferente bzw. schon zuvor demokratiekritisch positionierte Einrichtungen auch nach der Machtübergabe an die Nationalsozialisten weitergeführt werden; allerdings um den Preis er-

zwungener oder selbst vorgenommener Anpassung an das NS-Regime.²⁵³ Dies gilt z.B. für die Jenaplan-Schulen, die Berthold-Otto-Schule, die Mehrheit der bürgerlichen Landerziehungsheime, aber auch die z.T. bis 1941 fortbestehenden Waldorfschulen.²⁵⁴ Inwieweit diese Einrichtungen die verbliebenen Handlungsspielräume nutzten, um reformpädagogische Errungenschaften nicht nur äußerlich zu erhalten, ist bis heute heftig umstritten.²⁵⁵ In einer ähnlich schwierigen Situation zwischen „Taktieren, Paktieren und Opponieren“²⁵⁶ befanden sich Versuche, im Windschatten der Gleichschaltungspolitik der Nazis reformpädagogische Unterrichtspraxis in abgelegenen Landschulen weiterzuführen: *Adolf Reichwein* und *Friedrich Copei* waren in der Weimarer Zeit durch ihr Engagement für eine reformpädagogisch profilierte Volksschullehrerbildung hervorgetreten und 1933 aus ihren Ämtern an den Pädagogischen Akademien in Halle/Saale bzw. Kiel entlassen worden und zogen sich daraufhin als Lehrer an kleine Dorfschulen in Tiefensee (Brandenburg) und Haus-tenbeck (Lippe) zurück.²⁵⁷ Vor allem Reich-

253 → Beitrag: Schule.

254 A. Leschinsky, Waldorfschulen im Nationalsozialismus, in: Neue Sammlung 23(1983), S.255-278.

255 Die bis heute am intensivsten geführte und zugleich kontroverste Diskussion betrifft die Jenaplan-Pädagogik; vgl. Anm. 212.

256 W. Keim, Erziehung unter der Nazi-Diktatur, Bd. I: Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung, Darmstadt 1995, S.117-123.

257 *Adolf Reichwein* wurde 1898 in Bad Ems geboren. Er engagierte sich früh in der hessischen Wandervogelbewegung. Den Ersten Weltkrieg, an dem er als Kriegsfreiwilliger teilnahm, erlebte er als traumatische Erfahrung. 1918 begann Reichwein sein Studium in Frankfurt/M. und Marburg, das er mit einer Dissertation über „China und Europa im 18. Jahrhundert“ abschloss. Zunächst in der Erwachsenenbildung und als persönlicher Referent des preußischen Kultusministers Carl-Heinrich Becker tätig, wurde er 1930 als Professor für Geschichte und Staatsbürgerkunde an die Pädagogische Akademie in Halle/S. berufen. Dem Kreis der religiösen Sozialisten um Paul Tillich und Carl Mennicke nahestehend, wurde er wenige Monate nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten aus seinem Amt entlassen. Auf eigenen Wunsch ging er anschließend an die einklassige Landschule in Tiefensee. 1939 wurde Reichwein Leiter der Abteilung „Schule und Museum“ am Staatlichen Museum für deutsche Volks-

251 W. Keim, Unterrichtsgestaltung im Nationalsozialismus, in: Kiel/Zierer, a.a.O. (Anm. 1), S.133-144, hier S.140. Vgl. zur Grundschule: M. Götz, Die Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus. Eine Untersuchung der inneren Ausgestaltung der vier unteren Jahrgänge der Volksschule auf der Grundlage amtlicher Maßnahmen, Bad Heilbrunn 1997.

252 Vgl. exemplarisch U. Rotte, Schulwirklichkeit im Nationalsozialismus. Die Umsetzung von NS-Schulrichtlinien und -lassen, aufgezeigt am Beispiel einer oberbayerischen Volksschule, Neuried 2000; W. Schmidt, Hamburger Schulen im „Dritten Reich“, 2 Bde., Hamburg 2010, S.315-339. Eine knappe Zusammenfassung bei Keim, Unterrichtsgestaltung, a.a.O. (Anm. 251).

weins Berichte über den Unterricht in Tiefensee vermitteln plastische Eindrücke von einer außerordentlich ambitionierten Schulpraxis, in der er die Weimarer Erfahrungen mit reformpädagogischen Unterrichtsversuchen systematisch verarbeitete, aber auch von den Widersprüchen und Ambivalenzen eines „Doppellebens“ unter den Bedingungen der NS-Diktatur.²⁵⁸ Weder Reichwein noch Copei überlebten die Nazi-Zeit. Als Mitglied der Widerstandsorganisation „Kreisauer Kreis“ wurde Reichwein 1944 zum Tode verurteilt und hingerichtet, Copei starb im Frühjahr 1945 als Soldat bei den Kämpfen um Berlin.

Als ständig durch Repressalien und Übergriffe bedrohte „Inseln“ reformpädagogisch ausgerichteter Schul- und Unterrichtspraxis sind die in der NS-Zeit existierenden jüdischen Schulen von der Forschung lange Zeit unberücksichtigt geblieben. Zu nennen sind hier in erster Linie die jüdischen Landschulheime Caputh (bei Potsdam) und Herr-

lingen auf der Schwäbischen Alb. Aufgrund des Charakters dieser Schulen als Rückzugsorte für eine von der Mehrheitsgesellschaft diskriminierte Minderheit besaßen reformpädagogische Unterrichtsprinzipien wie Kind- und Erfahrungsorientierung eine weit über didaktische Fragen hinausreichende existentielle Bedeutung. Ähnliches gilt für reformpädagogische Schulen, die ab 1933 im Exil gegründet wurden.²⁵⁹

Nach 1945 knüpfte die staatliche Bildungspolitik nicht an die breit angelegte öffentliche Versuchsschulpraxis der Weimarer Zeit an. Die Konsequenz war, dass reformpädagogische Unterrichtswirklichkeit in den folgenden Jahrzehnten zunehmend mit Schulkonzepten außerhalb des staatlichen Bildungssystems identifiziert wurde. Nachhaltige Wirksamkeit entfalten hierbei vor allem jene Ansätze, die in der Weimarer Zeit im Schulbereich noch eine wenig beachtete Rolle gespielt hatten, als konsequent bewahrte „Lehren“ über viele Jahrzehnte hinweg jedoch in kaum veränderter Weise tradiert wurden und über prominente Gründerfiguren auch medial einen hohen Wiedererkennungswert besitzen: die Waldorf- und die Montessoripädagogik.²⁶⁰ Didaktisch werden mit der Montessorischule vor allem die Methode der Freiarbeit und das didaktische Material verbunden; mit der Waldorfschule der Epochenunterricht und das Fach Eurythmie. Wichtiger für die ungebrochene Attraktivität bei bildungsbewussten Eltern dürften jedoch weniger spezifische didaktische Arrangements sein als die Tatsache, dass beiden Konzepten ein je eigenes Entwicklungs- und Lernverständnis zugrunde liegt, das bis heute als „kindgerechte“ Alternative zum Regelschulunterricht wahrgenommen wird. Dass nicht erst die modernen Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie bzw. der Lehr-Lernforschung zahlreiche Annahmen Montessoris

kunde in Berlin. Vgl. A. Reichwein, *Pädagogische Schriften*, 5 Bde., Bad Heilbrunn 2011-2013; U. Amlung, *Adolf Reichwein 1898-1944. Ein Lebensbild des Reformpädagogen, Volkskundlers und Widerstandskämpfers*, 2., vollst. überarb. u. aktual. Aufl., Frankfurt/M. 1999.

Friedrich Copei wurde 1902 in Lage (Lippe) geboren. Im Anschluss an eine Volksschullehrerausbildung studierte er in Münster und Berlin u.a. bei Eduard Spranger. Seine Dissertation „Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess“ (Leipzig 1930) erlebte nach dem Zweiten Weltkrieg zahlreiche Neuauflagen. Ab 1931 an den Pädagogischen Akademien in Dortmund und Kiel lehrend, wurde er von den Nationalsozialisten aus dem Staatsdienst entlassen. Ab 1934 arbeitete er als Lehrer in der Senne-Gemeinde Haustenbeck, nördlich von Paderborn. Vgl. F. Copei, *Zur Grundlegung des Gesamtunterrichts*, in: *Die Erziehung* 7(1932)10/11, S.610-618; Lippischer Heimatbund u.a. (Hg.), *Friedrich Copei 1902-1945. Dokumente seiner Forschungen aus Pädagogik, Schule und Landeskunde*, zusammengest. u. bearb. v. V. Wehrmann, Detmold 1982.

258 Vgl. Reichwein, a.a.O. (Anm. 257), Bd. 4: *Tiefenseer Schulschriften*. 1937-1939, hg. v. K. Ch. Lingelbach u. U. Amlung, Bad Heilbrunn 2011; U. Amlung, *Adolf Reichweins Alternativschulmodell Tiefensee 1933-1939. Ein reformpädagogisches Gegenkonzept zum NS-Erziehungssystem*, in: ders. u.a., a.a.O. (Anm. 148), S.268-288; mit deutlich kritischer Bewertung: Ch. Hohmann, *Dienstbares Begleiten und später Widerstand. Der nationale Sozialist Adolf Reichwein im Nationalsozialismus*, Bad Heilbrunn 2007.

259 H. Feidel-Mertz/A. Paetz, *Das Jüdische Kinder- und Landschulheim Caputh (1931-1938)*. Ein verlorenes Paradies, 3., erw. Aufl., Bad Heilbrunn 2009; L. Schachne, *Erziehung zum geistigen Widerstand. Das Jüdische Landschulheim Herrlingen 1933-1939*, Frankfurt/M. 1986; H. Feidel-Mertz (Hg.), *Schulen im Exil. Die verdrängte Pädagogik nach 1933*, Reinbek b. Hamburg 1983; → Beitrag: Schule.

260 → Beiträge: Einführung; Vorschulerziehung; Schule.

und Steiners als überholt und hinsichtlich vielfältiger Aspekte als fragwürdig erscheinen lassen, tut dieser Bewertung offensichtlich keinen Abbruch. Als besondere Pointe reformpädagogischer Unterrichtspraxis ist darüber hinaus zu bemerken, dass mit dem Kulturstufenlehrplan der Herbartianer ein von den Reformpädagogen besonders scharf kritisierendes Element der „alten Schule“ in der Waldorfpädagogik bis heute weiterlebt, während es in der Regelschule seit vielen Jahrzehnten keinerlei Rolle mehr spielt.²⁶¹

Obwohl der Jenaplan in den 1950er Jahren in Westdeutschland auch in reformorientierten staatlichen Schulen intensiv rezipiert wurde, so dass Herbert Chiout in seiner Darstellung der Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland von 1955 feststellte, dass „kaum eine tragende und beständige Erneuerungsarbeit in der Volksschule ... nicht in irgendeiner ... Weise mit dem Jenaplan konform“²⁶² ging, ist die Zahl der Schulen, die heute offiziell nach dem Jenaplan arbeiten, vergleichsweise gering.²⁶³ Dagegen spielt er in der wissenschaftlichen Debatte der historischen Bildungsforschung eine bedeutende Rolle. Die Rezeption der Jenaplan-Pädagogik kann im Vergleich zu allen anderen Konzepten der Reformpädagogik als ungewöhnlich gut erforscht gelten.²⁶⁴

Für die *Erziehungswissenschaft* lassen sich verschiedene Forschungs- und Diskurszusammenhänge unterscheiden, in denen die Rezeption reformpädagogischer Unterrichtskonzepte und -erfahrungen eine Rolle spielt.²⁶⁵ Auf die

bereits vor dem Ersten Weltkrieg bestehende Kooperation von empirischer Erziehungswissenschaft und Reformpädagogik ist am Beispiel Wilhelm Lays, des Leipziger Lehrervereins und Peter Petersens bereits hingewiesen worden. Die mit ihrer Zusammenarbeit verbundenen Erwartungen wurden allerdings enttäuscht, schon bevor die empirische Pädagogik im Verlauf der Weimarer Republik zunehmend marginalisiert wurde.²⁶⁶ Deutlich langfristige Wirkung hatte die Nutzung der in der Reformpädagogik gesammelten Erfahrungen für die erziehungs-, bildungs- und schultheoretische Reflexion, nicht zuletzt für die didaktische Theoriebildung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, der seit den 1920er bis in die 60er Jahre dominierenden erziehungswissenschaftlichen Richtung in (West-)Deutschland.²⁶⁷ Die von *Theodor Litt* (1880-1962) vor dem Hintergrund der Schulreformbemühungen der frühen Weimarer Republik formulierte Alternative von „Führen oder Wachsenlassen“²⁶⁸ bildete einen der erziehungstheoretischen Fixpunkte des zeitgenössischen Grenzen-Diskurses und markierte zugleich die Differenz zwischen praktischer Schulreform und kritischer wissenschaftlicher Positionierung.²⁶⁹ Die von *Erich Weniger* (1894-1961) formulierte „Theorie des Bildungsinhalts“ im berühmten „Handbuch der Pädagogik“ nimmt ihren Ausgang ausdrücklich von der Auseinandersetzung mit der „Verwirrung“, der „gedanklichen Unklarheit“ und der „begrifflichen Unsicherheit“ der „Pädagogischen Bewegung“, deren „Ertrag zu sichern und der gesamten Erzie-

261 → Beitrag: Schule.

262 H. Chiout, *Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland*, Dortmund 1955, S.165.

263 Eine (allerdings nicht ganz vollständige) Übersicht der „Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik in Deutschland“ verzeichnet gegenwärtig 40 Schulen; vgl. http://www.jenaplan.eu/Schulen_26.01.11.htm (15.07.2012).

264 Vgl. T. Schwan, *Die Petersen-Rezeption in der Bundesrepublik Deutschland 1960 bis 1984. Die Jenaplan-Pädagogik zwischen „defensiver Rezeption“ und einsetzender „Petersen-Kritik“*, Frankfurt/M. u.a. 2007; ders., „... um die aus der Weimarer Zeit übernommene Substanz zu sichern“? Peter Petersen, der Nationalsozialismus und die defensiven Traditionen aktueller Rezeptionsentwicklungen, Frankfurt/M. 2011.

265 Vgl. als instruktiven Überblick über die zeitgenössische Rezeption: F.-M. Konrad, *Von der „Zu-*

kunftpädagogik“ und der „Reformpädagogischen Bewegung“. Zur Konstitution einer Epoche in ihrer Zeit, in: *ZfPäd* 41(1995)5, S.803-825.

266 Zu den Gründen: → Beitrag: Erziehungswissenschaft.

267 Vgl. zur Rezeption ausführlich: Benner/Kemper, *Theorie und Geschichte*, a.a.O. (Anm. 34), S.315-366; E. Matthes, *Geisteswissenschaftliche Pädagogik nach der NS-Zeit. Politische und pädagogische Verarbeitungsversuche*, Bad Heilbrunn 1998.

268 T. Litt, „Führen“ oder „Wachsenlassen“. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems, Leipzig/Berlin 1927 (in 13. Aufl., Stuttgart 1976).

269 Vgl. P. Dudek, *Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert*, Bad Heilbrunn 1999; → Beitrag: Macht und Grenzen der Erziehung.

hungsarbeit zugänglich zu machen“²⁷⁰ beabsichtigt wird:

„... die pädagogische Bewegung bedarf unter diesen Umständen heute einer besonnenen Theorie, die ihre Erfahrungen und Zielsetzungen in Begriffen so verdeutlicht, daß das Verhältnis von Ziel und Mitteln, Förderung und Widerstand, daß auch die geistige Haltung, mit der man ihren Anforderungen gerecht wird, anschaulich zur Darstellung kommt und damit allgemein zugänglich wird. Denn der Erfolg der Bewegung hängt schließlich ab von dem Vorhandensein sicherer Überlieferung für die Lehrer und Erzieher und fester Formen für die erzieherischen Vorgänge, die einer Vielheit von Amtsträgern anvertraut werden müssen, auf deren schöpferische Kräfte nicht gerechnet werden kann Aufgaben gegenüber, deren Gelingen in keiner Weise Zufälligkeiten überlassen werden darf.“²⁷¹

Die von *Herman Nohl* (1879-1960) verfassten Handbuch-Beiträge „Die Theorie der Bildung“ und „Die pädagogische Bewegung in Deutschland“ folgten identischen Zielsetzungen, wobei Letzterer für mehrere Jahrzehnte die zentralen Deutungsmuster für die Geschichtsschreibung der Reformpädagogik in der Bundesrepublik lieferte.²⁷²

Lange Zeit kaum beachtet wurde von der bildungshistorischen Forschung, dass sich auch Vertreter der *Erziehungswissenschaft im „Dritten Reich“* darum bemühten, reformpädagogische Impulse für die Entfaltung einer NS-konformen Didaktik nutzbar zu machen. So verband *Karl Friedrich Sturm* (?-1942) in der 1935 erschienenen dritten Auflage seiner Darstellung einer „Deutschen Erziehung im Werden“ die „pädagogische Reformbewegung“ mit der Genese der neuen „völkischen und politischen Erziehung“. Zwar grenzte er sich von „Verstiegenheiten“ eines „pädagogische[n] Subjektivismus und Individualismus“ ab, glaubte aber eine in der Tradition *Berthold Ottos* stehende „Erziehung vom Kinde aus“ und den Arbeitsschulgedanken durch die „Eingliederung in die Weltanschauung des Natio-

nalsozialismus“ nutzbar machen zu können.²⁷³ *Philipp Hördt* (1891-1933) wies in seinem Versuch einer völkischen Didaktik ausdrücklich darauf hin, dass er die „anschauliche Grundlage“ seiner Ausführungen in der Odenwaldschule Paul Geheeb und in der Universitäts-Übungsschule Peter Petersens erhalten hatte,²⁷⁴ und betrachtete den Jenaplan als wegweisend für die zukünftige Unterrichtsentwicklung. Hördts bereits 1932 veröffentlichte Didaktik war in der NS-Zeit außerordentlich erfolgreich und erlebte bis 1939 immerhin acht Auflagen. Und auch *Ernst Krieck* (1882-1947), neben Alfred Bäumler der wohl prominenteste und einflussreichste Erziehungswissenschaftler des „Dritten Reiches“, stellte für die von ihm erhoffte „völkische Schulreform“ fest:

„Auch sie fordert Selbsttätigkeit, Selbständigkeit, Selbstbildung, Selbsterarbeitung, aber nicht in den leeren gesetz- und ziellosen Raum des Subjektivismus und Psychologismus hinein, sondern ... im Zusammenhang des völkischen Lebensganzen mit seinen festumrissenen rassischen Werten. Damit wendet sie sich gegen den ziel- und uferlosen Reformismus, der nur auflösen kann: ... Es gibt für sie auch nicht den bloßen Formalismus der Kraftbildung und der leeren Persönlichkeitsentfaltung. Ihr Ziel ist der wirkliche völkische Mensch in gegebener geschichtlicher Lage und Aufgabe – der völkische Mensch in seiner höchsten Ausprägung im Zusammenhang seines Lebensraums.“²⁷⁵

Mit Blick auf die verschiedenen reformpädagogischen Unterrichtskonzepte ließen sich ähnliche Versuche der Integration in einen neuen ideologischen Kontext ebenso aufzeigen wie im Rahmen der Fachdidaktiken.²⁷⁶ Eine systemati-

273 H. Steinhaus, „Von der pädagogischen Reformbewegung zur völkischen und politischen Erziehung“. Der Erziehungswissenschaftler Karl Friedrich Sturm und der Nationalsozialismus, in: *Pädagogische Rundschau* 41(1987)6, S.693-719.

274 Ph. Hördt, *Grundformen volkhafter Bildung*, Frankfurt/M. 1932, S.IV.

275 E. Krieck, *Nationalpolitische Erziehung*, Leipzig 1935¹⁹, S.118f.

276 Vgl. z.B. W. Hasberg/M. Seidenfuß (Hg.), *Geschichtsdidaktik(er) im Griff des Nationalsozialismus?* Münster 2005; W. Viëtor, *Reformpädagogik und Deutscher Unterricht. Eine gesellschaftlich-historische Analyse des Deutscherunterrichts vom ausgehenden 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart*, Leer 1989, S.119ff.

270 E. Weniger, *Theorie der Bildungsinhalte*, in: Nohl/Pallat, a.a.O. (Anm. 236), Bd. 3: *Allgemeine Didaktik und Erziehungslehre*, S.3-55, hier S.3f.

271 Ebd., S.5.

272 Vgl. Anm. 7.

sche historische Aufarbeitung dieser Bezüge ist bisher jedoch nicht erfolgt.

Die erziehungswissenschaftliche Rezeption der Reformpädagogik in der *Sowjetisch Besetzten Zone und in der DDR* entwickelte sich nach dem Zweiten Weltkrieg in Abhängigkeit von Entwicklungsverläufen des politischen Systems und den mit ihnen verbundenen ideologischen Vorgaben und Kontroversen. Für den Zeitraum von 1945 bis 1989 sind in der Forschung fünf Phasen unterschieden worden: „kritisch-konstruktive *Rezeption* in der antifaschistisch-demokratischen Schulreform 1946, politisch motivierter *Abbruch* der reformpädagogischen Diskussion 1948/49, erneute *Erinnerung* reformpädagogischer Auffassungen Mitte der 50er Jahre anlässlich der Diskussion zu Perspektiven und Inhalten der Schule unter den Bedingungen des zeitweiligen Endes der Stalin-Ära, nachfolgende *Verdrängung* als revisionistisch und sozialismusfremd, wiederum *Aufbruch* der Auseinandersetzung um Reformpädagogik mit der Perestrojka in der Sowjetunion.“²⁷⁷

Unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg wirkten reformpädagogische Einflüsse vor allem aufgrund personeller Kontinuitäten. Mit *Heinrich Deiters* (1887-1966), *Otto Karstädt* (1876-1947), *Gertrud Rosenow* (1889-1976), *Robert Alt* (1905-1978), aber auch Peter Petersen waren zahlreiche durch die Reformpädagogik der Weimarer Republik geprägte Pädagoginnen und Pädagogen am Neuaufbau der Pädagogischen Fakultäten und der Lehrerbildung in der sowjetisch besetzten Zone beteiligt. Konzepte der Arbeitsschule

spielten in der didaktischen Diskussion zunächst eine bedeutende Rolle.²⁷⁸ Im Zuge des verschärften Ost-West-Gegensatzes wurden diese Traditionen jedoch aus politischen Gründen konsequent zurückgedrängt und auch von den nun dominierenden Positionen innerhalb der Erziehungswissenschaft pauschal mit dem Signum „spätbürgerlich“, „reaktionär“ bzw. „imperialistisch“ belegt.²⁷⁹ Reformpädagogik wurde als „Hemmnis für sozialistische Schulentwicklung“ definiert und aus dem „Verständnis von Erbe und Tradition in der Historischen Pädagogik der DDR ausgegrenzt.“²⁸⁰ Dennoch konnten in den verschiedenen „Tauwetterphasen“ immer wieder einzelne anspruchsvolle Studien entstehen, die in Westdeutschland allerdings kaum wahrgenommen wurden.²⁸¹

277 Ch. Uhlig, Reformpädagogik contra Sozialistische Pädagogik – Aspekte der reformpädagogischen Diskussion in den vierziger und fünfziger Jahren, in: D. Hoffmann/K. Neumann (Hg.), *Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR*, Bd. 1: Die Teilung der Pädagogik (1945-1965), Weinheim 1994, S.251-274, hier S.253. Vgl. auch: dies., Zur Rezeption der Reformpädagogik in der DDR in den 70er und 80er Jahren vor dem Hintergrund der Diskussion um Erbe und Tradition, in: E. Cloer/R. Wernstedt (Hg.), *Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung*, Weinheim 1994, S.134-151; A. Pehnke, Zur Reformpädagogik-Rezeption in der SBZ (1945-49), der DDR (1949-90) und den neuen deutschen Bundesländern (seit 1990), in: P. Korte (Hg.), *Kontinuität, Krise und Zukunft der Bildung. Analysen und Perspektiven*, Münster 2004, S.313-326.

278 Vgl. für diese erste Phase vor allem H. Deiters, Die Stellung des Lehrers in der Auffassung der pädagogischen Reformbewegung, in: *Pädagogik* 1(1946)3, S.163-170 und R. Alt, Zum Problem der Unterrichtsmethode in der demokratischen Schule, in: *Pädagogik* 2(1947)8, S.449-462.

279 Vgl. z.B. G. Hohendorf, Die pädagogische Bewegung in den ersten Jahren der Weimarer Republik, Berlin 1954. Zusammenfassend in der historischen Rückschau: E. Drefenstedt, Sozialistische Unterrichtstheorie. Entwicklung in der DDR von 1945 bis 1965, Berlin (Ost) 1977.

280 A. Pehnke, Reformpädagogik – ein Stiefkind der pädagogischen Historiographie in der DDR. Anmerkungen zum Umgang mit Reformpädagogik vor der „Wende“, in: K. Himmelstein/W. Keim (Red.), *Jahrbuch für Pädagogik 1992. Erziehungswissenschaft im deutsch-deutschen Vereinigungsprozeß*, Frankfurt/M. u.a. 1992, S.233-246, hier S.236.

281 So in den 1950er Jahren die bereits erwähnten Arbeiten von Günther, a.a.O. (Anm. 134) und Ahrbeck, a.a.O. (Anm. 51), in den 1980er Jahren die Studien von Pehnke, Studien, a.a.O. (Anm. 55) und Schulpolitische und pädagogische Auffassungen, a.a.O. (Anm. 70), Ulm, a.a.O. (Anm. 70), Steinhöfel, a.a.O. (Anm. 139) sowie zur Fachdidaktik: I. Wiltshch, *Methodische Grundauffassungen, Verfahren und Mittel innerhalb der Reformbewegung des neusprachlichen Unterrichts an höheren Schulen des imperialistischen Deutschland von 1882-1902. Eine kritische Analyse*, Diss., Potsdam 1987; R. Klütz, *Neusprachlicher Arbeitsunterricht an den höheren Schulen Deutschlands in der Weimarer Republik*, Diss., Berlin (Ost) 1986. Vgl. zur Wirkung reformpädagogischer Einflüsse auf die Unterrichtspraxis in der DDR: J. Jung, *Der Heimatkundeunterricht in der DDR. Die Entwicklung des Faches in den unteren*

In der Tradition Wenigers und Litts führte u.a. deren Schüler *Wolfgang Klafki* (*1927) die Auseinandersetzung mit reformpädagogischen Unterrichtsvorstellungen in der *Bundesrepublik* in den 1950er Jahren im Rahmen der Allgemeinen Didaktik fort. In seiner Studie „Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“, einem der Standardwerke der bildungstheoretischen Didaktik, lieferte die kritische Auseinandersetzung mit Kerschensteiner, Petersen, Gaudig, Seyfert und Otto einen der wesentlichen Bezugspunkte für die Entwicklung eines modernen Allgemeinbildungsbegriffs.²⁸² Die Studie Klafkis kann jedoch auch als Abschluss einer ersten Phase der Rezeption im Zusammenhang allgemeindidaktischer Theoriebildung eingeschätzt werden, da sie die Erträge und Defizite des historischen Diskurses in überzeugender Weise verarbeitete und damit zugleich als abgeschlossenes Kapitel der Geschichte der didaktischen Diskussion historisierte. Die Debatten der allgemeinen Didaktik arbeiteten sich in der Bundesrepublik von nun an in der Regel an konkurrierenden Modellen der Nachkriegsdidaktik bzw. des internationalen Diskurses und nur noch in Ausnahmefällen an den reformpädagogischen „Vorläufern“ ab. Verstärkt wurde der Trend zur Historisierung durch einen Generationswechsel im Kreis der Erziehungswissen-

schaftler/innen, die in der Regel die Reformpädagogik der Weimarer Zeit nun nicht mehr aus eigener Erfahrung kennengelernt hatten,²⁸³ vor allem aber durch den wissenschaftlichen Paradigmenwechsel der 1960er Jahre, der dazu führte, dass die Geisteswissenschaftliche Pädagogik als Bewahrerin reformpädagogischer Traditionen in ihrer ursprünglichen Ausprägung an den „Ausgang ihrer Epoche“²⁸⁴ gelangte. Im Rahmen der universitären Lehre, insbesondere der Lehrerbildung, spielte die Auseinandersetzung mit der Reformpädagogik jedoch auch weiterhin eine bedeutsame Rolle. Eine quantitative Analyse der erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen an westdeutschen Universitäten zeigt, dass in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre mehr als ein Viertel der mit Namen von Pädagoginnen und Pädagogen verbundenen Veranstaltungstitel der historischen Reformpädagogik zuzuordnen sind. In den folgenden beiden Jahrzehnten sank der Anteil zwar, stabilisierte sich jedoch bei immerhin ca. 20%,²⁸⁵ wobei besonders die Arbeitsschulpäda-

vier Jahrgangsstufen der Polytechnischen Oberschule zwischen 1945 und 1989, Bad Heilbrunn 2011; mit Blick auf den Polytechnischen Unterricht: → Beitrag: Arbeit. Zur wechselseitigen Wahrnehmung der Didaktik in Ost- und Westdeutschland bis 1989: L. Klingberg, Östliches und Westliches in der deutschen Didaktik-Landschaft. Anmerkungen zum deutsch-deutschen Didaktiker-Dialog, in: *Pädagogik und Schulalltag* 51(1996)4, S.502-508.

282 W. Klafki, *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*, Weinheim/Bergstr. 1959, S.211-289. Für die am Ende der 1950er Jahre noch maßgebliche Wahrnehmung ist Klafkis Bemerkung kennzeichnend, dass mit der Reformpädagogik der „pädagogische Gedankenkreis der Gegenwart“ (ebd., S.211) angesprochen sei. Die Arbeitsschulpädagogik lege mit dem Prinzip der methodischen Bildung einen Versuch zur Lösung des gesamten Bildungsproblems vor, „an dem keine neue Bemühung um die Frage der Bildung vorbeigehen kann.“ (ebd.)

283 Nohl, Weniger, Litt und Spranger, die als wichtigste Repräsentanten der in sich allerdings durchaus heterogenen Geisteswissenschaftlichen Pädagogik gelten, starben innerhalb weniger Jahre (1960-1962). Ihre bekanntesten Schüler, Wolfgang Klafki, *Herwig Blankertz* (1927-1983) und *Klaus Mollenhauer* (1928-1998), gingen bereits in der NS-Zeit zur Schule. Sie öffneten die Geisteswissenschaftliche Pädagogik hin zur Kritischen Erziehungswissenschaft.

284 I. Dahmer/W. Klafki (Hg.), *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche*. Erich Weniger, Weinheim u.a. 1968.

285 Vgl. H. Hauenschild u.a., *Die Lehrgestalt der westdeutschen Erziehungswissenschaft von 1945 bis 1990*, Göttingen 1993, S.84. Unter den in den Veranstaltungstiteln genannten Pädagogen rangiert Kerschensteiner zwischen 1955 und 1962 hinter Herbart, Pestalozzi und Rousseau, aber vor Comenius und Humboldt, an vierter Position. Zwischen 1963 und 1971 rutscht er auf Rang acht ab und ist danach nicht mehr unter den ersten zehn zu finden (vgl. ebd., Tab. 42). Für eine breite Rezeption reformpädagogischer Unterrichtskonzepte zumindest bis in die 1970er Jahre hinein spricht zudem die Tatsache, dass einschlägige Quellensammlungen, die bereits am Ende der Weimarer Republik, z.T. aus der unmittelbaren Verwendung im Rahmen der Lehrerbildung entstanden waren, nach 1945 wiederaufgelegt wurden und über Jahrzehnte hinweg zahlreiche Neuauflagen erlebten. Vgl. vor allem G. Geißler

gogik Georg Kerschensteiners einen breiten Raum einnahm. Innerhalb des wissenschaftlichen Unterrichtsdiskurses wurde auf reformpädagogische Konzepte vor allem im Rahmen von Ansätzen „Handlungsorientierten“ und „Offenen Unterrichts“ seit den 1980er Jahren wieder verstärkt verwiesen, allerdings ohne dass in diesem Zusammenhang von einer intensiven systematischen Auseinandersetzung mit den historischen Bezugspunkten gesprochen werden kann.²⁸⁶ Ähnliches gilt aktuell, wenn im Kontext „konstruktivistischer Didaktik“ und der Debatten um „neue Lernkulturen“ Bezüge zur Reformpädagogik vor 1933 hergestellt werden.²⁸⁷

Mit Blick auf die bildungshistorische Forschung zum reformpädagogischen Unterricht ist im Verlauf der vorangegangenen Darstellung bereits auf wichtige Studien und noch nicht

hinreichend geklärte Fragen hingewiesen worden. Zusammenfassend soll hier noch einmal auf drei zentrale Desiderata aufmerksam gemacht werden:

- Die Notwendigkeit der Erschließung bisher nur in ersten Anfängen genutzter Quellen ergibt sich bei dem Versuch, der Frage der Umsetzung reformpädagogischer Unterrichtsvorstellungen in die Schulpraxis, insbesondere in der Regelschule nachzugehen. Die in den vergangenen Jahren von der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung publizierten Jahresberichte und Schulprogramme preußischer höherer Schulen liefern hierzu eine Vielzahl von Anregungen, aber selbst die Möglichkeiten der Schulbuchanalyse sind bei weitem noch nicht ausgeschöpft. Mit Blick auf die Breite unterrichtsrelevanter Quellen und die Differenziertheit des methodischen Instrumentariums kann die historische Forschung vom inzwischen erreichten Reflexionsniveau der empirischen Unterrichtsforschung erheblich profitieren.²⁸⁸ Festzustellen ist allerdings, dass die Gräben zwischen historischer Bildungsforschung, (fach-)didaktischer Diskussion und Lehr-Lernforschung bisher noch zu selten überschritten werden.
- Für eine präzisere Konturierung der reformpädagogischen Unterrichtsdebatte und vor allem für ihre gesellschaftliche Verortung wäre es wünschenswert, über die prominenten Konzepte und Protagonisten hinaus, Untersuchungen zur Verbreitung und Akzentuierung reformpädagogischer Positionen in verschiedenen Diskurszusammenhängen vorzunehmen und den Blick über den begrenzten Rahmen der staatlichen Regelschule hinaus auszuweiten. Dies gilt für weitere Bereiche des Bildungssystems (wie z.B. das private Mädchenschulwesen, die Hilfsschule und die Universitäten), aber auch für zeitgenössische soziale Bewegungen, Organisationen und Netzwerke. Während für die Arbeiterbewegung inzwischen eine bahnbrechende

(Hg.), *Das Problem der Methode in der Schule*, Langensalza 1931, seit 1952 unter dem Titel „Das Problem der Unterrichtsmethode in der pädagogischen Bewegung“, Weinheim u.a. 1994⁹; T. Schwerdt, *Neuzeitlicher Unterricht. Analytische Didaktik in klassischen Unterrichtsbeispielen*, Paderborn 1933; ab der 2. Aufl. 1947 unter dem Titel „Kritische Didaktik in klassischen Unterrichtsbeispielen“, 1974 in 20. Aufl. Vgl. auch die jüngeren Sammlungen: A. Reble (Hg.), *Die Arbeitsschule. Texte zur Arbeitsschulbewegung*, Bad Heilbrunn 1964, 4., verb. Aufl. 1979; T. Dietrich (Hg.), *Unterrichtsbeispiele von Herbart bis zur Gegenwart*, Bad Heilbrunn 1962, 5., verb. Aufl. 1980.

286 Exemplarisch: H. Meyer, *Unterrichtsmethoden*, 2 Bde., Frankfurt/M. 1987; E. Jürgens, *Die „neue“ Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungslage*, Sankt Augustin 1994.

287 Vgl. zusammenfassend und mit kritischer Perspektive auf die historische Reformpädagogik: E. Terhart, *Allgemeine Didaktik. Traditionen, Neuanfänge, Herausforderungen*, in: *Zs. f. Erziehungswissenschaft* (2008) Sonderheft 9, S.13-34. Ähnlich auch die Situation in den Fachdidaktiken, auch wenn hier zumindest vereinzelt eine intensivere Beschäftigung mit reformpädagogischen Fachtraditionen anzutreffen ist. Vgl. z.B. E. Wortmann, *Verantwortung und Methode im wissenschaftspropädeutischen Pädagogikunterricht*, Bochum 1999 mit differenziertem Bezug zu Hugo Gaudig. Für die Religionspädagogik der Überblick in: Wermke, a.a.O. (Anm. 242); für den Fremdsprachenunterricht: G. Schlemminger, *Fremdsprachenunterricht und reformpädagogische Einflüsse*, in: R. Weskamp (Hg.), *Methoden und Konzepte des fremdsprachlichen Unterrichts*, Paderborn 2001, S.15-23.

288 Vgl. Überblicke in W. Helsper/J. Böhme (Hg.), *Handbuch der Schulforschung*, 2., durchges. u. erw. Aufl., Wiesbaden 2008.

Quellensammlung vorliegt,²⁸⁹ ist etwa über entsprechende Debatten in der Frauenbewegung und in den Lehrer/innen-Vereinigungen, aber auch in Gewerkschaften bzw. kirchlich getragenen pädagogischen Verbänden noch zu wenig bekannt. Die in den Sozialwissenschaften in den vergangenen Jahrzehnten entwickelten Instrumentarien der „neuen Ideengeschichte“ und der Diskursanalyse sind in der bildungshistorischen Forschung zur Reformpädagogik bisher kaum genutzt worden. Dies gilt auch für die Einbeziehung quantitativer Methoden, für die sich im Zeitalter elektronischer Datenerfassung und -verarbeitung neue Möglichkeiten der Erschließung von Diskursfeldern (z.B. im Hinblick auf rezeptionsgeschichtliche Fragen) eröffnen.

• Interessante neue Forschungsfragen sind zudem aus der Auseinandersetzung aktueller Ansätze der Gender-, Diversity- und Disability-Studies mit reformpädagogischen Konzepten und Praxisformen des Unterrichts zu erwarten,²⁹⁰ allerdings weniger im Sinne von übertragbaren Vorbildern für den unterrichtlichen „Umgang mit Heterogenität“,²⁹¹ als vielmehr im Hinblick auf die Schärfung des Blicks für zeitbedingte, aber damit auch als veränderbar erkennbare Wahrnehmungs- und Deutungsmuster unterschiedlicher Erscheinungsformen von „Differenz“ und mit ihnen verbundener Unterrichtsvorstellungen und -praktiken.

289 Vgl. Uhlig, Reformpädagogik: Rezeption und Kritik in der Arbeiterbewegung, a.a.O. (Anm. 118).

290 Vgl. W. Hoff u.a. (Hg.), Gender-Geschichte/n. Ergebnisse bildungshistorischer Frauen- und Geschlechterforschung, Köln 2008; G. Krell u.a. (Hg.), Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze, Frankfurt/M. 2007; E. Bösl u.a. (Hg.), Disability History. Konstruktionen von Behinderung in der Geschichte: Eine Einführung, Bielefeld 2010.

291 A. Pehnke, Historische Erfahrungswerte zum erfolgreichen Umgang mit Heterogenität, in: Journal für Schulentwicklung 7(2003)4, S.19-27.

6. Auswahlbibliographie

a. Quellen und Quellensammlungen

- Albert, W., Grundlegung des Gesamtunterrichts, Wien u.a. 1928.
- Alberts, H., Aus dem Leben der Berthold-Otto-Schule, Berlin 1925.
- Barth, G./Henseler, J. (Hg.), Berthold Otto. Pädagogische, psychologische und politische Schriften, Baltmannsweiler 2008.
- Benner, D. u.a. (Hg.), Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, Teil 2: Die pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik, Weinheim 2001.
- „Blätter für Knabenhandarbeit“, Zeitschrift (1886 bis 1912), danach weitergeführt als „Die Arbeitsschule“.
- Böttner, M./Vöhl, E., Fröhlicher Unterricht. Eine Auferstehung alter Grundsätze im Elementarschulwesen, Leipzig 1910.
- Burger, E., Arbeitspädagogik. Geschichte – Kritik – Wegweisung, Leipzig/Berlin 1914.
- Copei, F., Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess, Leipzig 1930.
- Dietrich, T. (Hg.), Unterrichtsbeispiele von Herbart bis zur Gegenwart, 5., verb. Aufl., Bad Heilbrunn 1980.
- Fischer, A., Die Krisis der Arbeitsschulbewegung, in: Die Arbeitsschule 38(1924)3, S.97-129.
- Friedemann, P. (Hg.), Der neue Lehrplan für die sächsischen Volksschulen, 2. Heft: Erläuterungen und Begründungen. Mit einem ausgeführten Lehrplanbeispiel für Naturwissenschaften als Lebenskunde, Leipzig 1913.
- Gansberg, F., Streifzüge durch die Welt der Großstadtkinder, Leipzig 1907.
- Gansberg, F., Schaffensfreude. Anregungen zur Belebung des Unterrichts, Leipzig/Berlin 1912⁴.
- Gaudig, H., Didaktische Ketzereien, Leipzig 1904.
- Gaudig, H., Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, 2 Bde., Leipzig 1917.
- Gaudig, H., Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis, Breslau 1922.

- Geißler, G. (Hg.), Das Problem der Unterrichtsmethode in der pädagogischen Bewegung, Weinheim u.a. 1994⁹.
- Hansen-Schaberg, I. (Hg.), Die Praxis der Reformpädagogik. Dokumente und Kommentare zur Reform der öffentlichen Schulen in der Weimarer Republik, Bad Heilbrunn 2005.
- Hoof, D., Die Schulpraxis der Pädagogischen Bewegung des 20. Jahrhunderts. Berichte und Unterrichtsbilder, neu hg. v. G. Barth, Baltmannsweiler 2010.
- Karsen, F., Sinn und Gestalt der Arbeitsschule, in: A. Grimme u.a. (Hg.), Wesen und Wege der Schulreform, Berlin 1930, S.100-119; in Auszügen wieder abgedruckt in: I. Hansen-Schaberg (Hg.), Die Praxis der Reformpädagogik. Dokumente und Kommentare zur Reform der öffentlichen Schulen in der Weimarer Republik, Bad Heilbrunn 2005, S.50-59.
- Karsen, F., Vorwort zu einem Lehrplan, in: Aufbau 4(1931), S.33-41; wieder abgedruckt in: I. Hansen-Schaberg/B. Schonig (Hg.), Basiswissen Pädagogik: Reformpädagogische Schulkonzepte, Bd. 1: Reformpädagogik. Geschichte und Rezeption, Baltmannsweiler 2002, S.128-138.
- Karstädt, O. (Hg.), Methodische Strömungen der Gegenwart, Berlin/Leipzig 1931¹⁹.
- Kerschensteiner, G., Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend, Erfurt 1909.
- Kerschensteiner, G., Begriff der Arbeitsschule, Leipzig/Berlin 1912.
- Kerschensteiner, G., Texte zum pädagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeitsschule, besorgt von G. Wehle, Paderborn 1968.
- Lippischer Heimatbund u.a. (Hg.), Friedrich Copei 1902-1945. Dokumente seiner Forschungen aus Pädagogik, Schule und Landeskunde, zusammengest. u. bearb. v. V. Wehrmann, Detmold 1982.
- Litt, T., „Führen“ oder „Wachsenlassen“. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems, Leipzig/Berlin 1927.
- Müllges, U., Quellen zur historischen Didaktik und Methodik, hg. v. J. J. Justin, Mannheim 1986.
- Neubert, W., Das Erlebnis in der Pädagogik, Göttingen 1925; neu hg., mit einem Vorw. v. K. Jauer u. einem Nachtrag v. J. Ziegen-speck, Lüneburg 1990.
- Otto, B., Beiträge zur Psychologie des Unterrichts, Leipzig 1903.
- Otto, B., Geistiger Verkehr mit Schülern im Gesamtunterricht, Groß-Lichterfelde 1907.
- Otto, B., Die Reformation der Schule, Groß-Lichterfelde 1912.
- Petersen, P., Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule, Langensalza 1927; ab der 7./8. Aufl. 1936 auch als „Kleiner Jena-Plan“.
- Petersen, P., Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung, Weimar 1930.
- Petersen, P. (Hg.), Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan, Weimar 1934.
- Petersen, P., Führungslehre des Unterrichts, Langensalza u.a. 1937.
- Petersen, P./Förtsch, A. (Hg.), Das gestaltende Schaffen im Schulversuch der Jenaer Universitätsschule 1925-1930, Weimar 1930.
- Petersen, P./Wolff, H. (Hg.), Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule, Weimar 1925.
- Reble, A. (Hg.), Die Arbeitsschule. Texte zur Arbeitsschulbewegung, 4., verb. Aufl., Bad Heilbrunn 1979.
- Reichwein, A., Pädagogische Schriften, 5 Bde., Bad Heilbrunn 2011-2013.
- Rein, W., Theorie der Didaktik, hg. v. R. Koerrenz, Jena 2006.
- Rude, A., Die Neue Schule und ihre Unterrichtslehre, 4., verb. u. verm. Aufl., Osterwieck-Harz/Leipzig 1932.
- Scharrelmann, H., Erlebte Pädagogik. Gesammelte Aufsätze und Unterrichtsproben, Hamburg/Berlin 1912.
- Scharrelmann, H., Herzhafter Unterricht, Hamburg 1902.
- Scheibner, O. Die typischen Ausprägungen des Arbeitsschulgedankens (zuerst 1929), in: O. Scheibner, Zwanzig Jahre Arbeitsschule in Idee und Gestaltung. Gesammelte Abhandlungen von Otto Scheibner, Leipzig 1930, S.71-90.
- Scheibner, O., Zwanzig Jahre Arbeitsschule in Idee und Gestaltung. Gesammelte Abhandlungen von Otto Scheibner, Leipzig 1930.

- Schenckendorff, E. v., *Der praktische Unterricht*, Breslau 1880.
- Scherer, H., *Der Werkunterricht in seiner soziologischen und physiologisch-pädagogischen Begründung*, Berlin 1902.
- Scherer, H., *Arbeitsschule und Werkunterricht. Beitrag zur Ausgestaltung der Volksschule als Erziehungs- und Bildungsschule*, Bd. 1: Grundlagen, Bd. 2: Ausbau, Leipzig 1912/13.
- Schwerdt, T., *Kritische Didaktik in klassischen Unterrichtsbeispielen*, Paderborn 1974²⁰.
- Seidel, R., *Der Arbeits-Unterricht, eine pädagogische und soziale Notwendigkeit, zugleich eine Kritik der gegen ihn erhobenen Einwände*, Tübingen 1885.
- Seidel, R., *Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule. Kritik des Vortrages von Stadtschulrat Dr. Kerschensteiner aus München*, 2., verm. Aufl., Zürich 1908.
- Seinig, O., *Die redende Hand. Wegweiser zur Einführung des Werkunterrichts und der Klassenzimmertechniken in Volksschule und Lehrerbildungsstätte, sowie anderen höheren Lehranstalten für Knaben und Mädchen*, Leipzig 1910.
- Seyfert, R., *Der Arbeitsunterricht*, in: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin (Hg.), *Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen (zuerst 1920)*, unveränd. Nachdruck, Vaduz 1987, S.99-113.
- Vilsmeier, F. (Bearb.), *Der Gesamtunterricht*, Weinheim/Bergstr. 1960.
- Zeidler, K., *Die Wiederentdeckung der Grenze. Beiträge zur Formgebung der werdenden Schule*, Jena 1926, neu hg. mit Kommentar u. pragmatischer Bibliographie v. U. Sandfuchs, Hildesheim/New York 1985.
- Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hg.), *Theorie und Praxis der Arbeitsschule*, Berlin 1922.
- b. Sekundärliteratur**
- Ahrbeck, R., *Die Beziehungen zwischen den gesellschaftlichen, psychologischen und pädagogischen Anschauungen Berthold Ottos. Ein Beitrag zur Pädagogik des deutschen Imperialismus*, Univ. Habil.-Schr., Halle 1955.
- Amlung, U., *Adolf Reichwein 1898-1944. Ein Lebensbild des Reformpädagogen, Volksschuldners und Widerstandskämpfers*, 2., vollst. überarb. u. akt. Aufl., Frankfurt/M. 1999.
- Autorenkollektiv unter der Leitung von R. Alt und W. Lemm, *Zur Geschichte der Arbeitserziehung in Deutschland*, 2 Teile (Monumenta Paedagogica, Reihe A, Bd. X u. XI), Berlin (Ost) 1971.
- Bienzeisler, R., *Der Bremer Reformpädagoge Fritz Gansberg. Ein Beitrag zur Historiographie der Reformpädagogik*, Bochum 1986.
- Chiout, H., *Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland*, Dortmund 1955.
- Döpp, R., *Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zum Ende der Eindeutigkeit*, Münster u.a. 2003.
- Engeler, K., *Geschichtsunterricht und Reformpädagogik. Eine Untersuchung zur Praxis des Geschichtsunterrichts an höheren Schulen der Weimarer Republik*, Berlin 2009.
- Flöter, J./Ritzi, Ch. (Hg.), *Hugo Gaudig – Schule im Dienst der freien geistigen Arbeit. Darstellungen und Dokumente*, Bad Heilbrunn 2012.
- Hackl, B., *Die Arbeitsschule. Geschichte und Aktualität eines Reformmodells*, Wien 1990.
- Klafki, W., *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*, Weinheim/Bergstr. 1959.
- Koerrenz, R., *Narrative Didaktik. Studien zur Pädagogik Heinrich Scharrelmanns*, Waltrop 1997.
- Koerrenz, R., *Schulmodell: Jena-Plan. Grundlagen eines reformpädagogischen Programms*, Paderborn u.a. 2012.
- O'Callaghan, P., *Reformpädagogische Praxis 1900-1914. Beispiele aus der deutschen Grundschule*, Weinheim 1997.
- Pehnke, A., *Schulpolitische und pädagogische Auffassungen des Reformpädagogen Heinrich Scharrelmann (1871-1940)*, Leipzig 1984.
- Pehnke, A., *Studien zur Entwicklung von Auffassungen in der Lehrerbewegung über die Aktivierung des Schülers im Unterricht der deutschen Volksschule von 1900 bis 1918*, Diss. B (Habilitationsschrift), Leipzig 1990.
- Protz, S./Zöllner, D., *Eine kurze Geschichte des Unterrichts. Problemgeschichtliche Studien*, Leipzig 2011.
- Radde, G., *Fritz Karsen. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit. Erweiterte Neu-*

- ausgabe. Mit dem „Bericht über den Vater“ von Sonja Karsen, Frankfurt/M. 1999.
- Retter, H., Reformpädagogik und Protestantismus im Übergang zur Demokratie. Studien zur Pädagogik Peter Petersens, Frankfurt/M. 2007.
- Rödler, K., Vergessene Alternativschulen. Geschichte und Praxis der Hamburger Gemeinschaftsschulen 1919-1933, Weinheim/München 1987.
- Steinhöfel, B., Zu den pädagogischen und schulpolitischen Auffassungen des Reformpädagogen Otto Scheibner (1877-1961), Diss., Leipzig 1992.
- Taubert-Striese, A., Der Leipziger Lehrerverein, ein bedeutender Vertreter der Reformpädagogik. Eine Studie zur geschichtlichen Entwicklung, seinen pädagogischen Leistungen und seinen praktischen Erfolgen, Frankfurt/M. u.a. 1996.
- Ulm, E., Die schulpolitischen und pädagogischen Auffassungen des Reformpädagogen Fritz Gansberg (1871-1950) unter besonderer Berücksichtigung der Subjektposition des Schülers, Diss. A, Leipzig 1987.
- Wermke, M. (Hg.), Religionspädagogik und Reformpädagogik. Brüche, Kontinuitäten, Neuanfänge, Jena 2010.

Arbeit

Christa Uhlig

1. Arbeitspädagogische Ansätze vor der Reformpädagogik
2. Die Verbindung von Arbeit und Bildung als Reflex auf Industrialisierung und Moderne
3. Reformpädagogische Arbeitsschulkonzepte vor dem Ersten Weltkrieg
4. Neuansätze in der Weimarer Republik
5. Rezeptionsgeschichte
6. Fazit
7. Auswahlbibliographie

Arbeit besitzt in der Reformpädagogik eine zentrale, aber keineswegs einheitlich definierte Bedeutung. Abhängig von anthropologischen Vorstellungen, aber auch von der funktionalen Bestimmung von Bildung und Erziehung in der Gesellschaft tritt Arbeit als Erziehungs- und/oder Bildungsmittel, als pädagogisches Handlungs- und Gestaltungsprinzip, als eigenständiger Bildungsbereich, als Unterrichtsmethode und/oder separates Unterrichtsfach oder gar als Alternative zu schulischer Bildung überhaupt in Erscheinung. Mit der Aufnahme des Arbeitsgedankens in die Pädagogik verbindet sich die Erwartung von pädagogischen wie von ökonomischen und politischen Effekten. Rationalisierung von Lern- und Lehrprozessen, Persönlichkeitsentfaltung und Selbstverwirklichung, Verbindung von Theorie und Praxis, Überwindung der Kluft zwischen Kopf- und Handarbeit, Zusammenführung von allgemeiner und beruflicher Bildung sind unter den reformpädagogischen Zielvorstellungen ebenso zu finden wie Sozialdisziplinierung, pädagogische Zurichtung für Wirtschaft und Markt und Projektionen einer „neuen“, aktiven, selbsttätigen, effektiven und flexiblen, durch das Wechselspiel von Arbeit und Bildung erziehbaren und sich selbst erziehenden Generation.

1. Arbeitspädagogische Ansätze vor der Reformpädagogik

Gleichwohl ist das Zusammendenken von Arbeit und Erziehung bzw. die Hereinnahme der Kategorie Arbeit in pädagogische Theoriesys-

teme keine originäre Leistung der Reformpädagogik, sondern geht vor allem in christlichen Kulturkreisen auf eine lange Tradition zurück, in der die Dualität von Last und Lust in unterschiedlichen Gewichtungen im Mittelpunkt pädagogischer Arbeitsauffassungen steht. Mit dem Übergang zum Kapitalismus gewannen unter dem Einfluss der protestantischen Ethik Arbeitspflicht und Arbeitsethos eine zentrale moralische Bedeutung.¹ Davon zeugen nicht zuletzt zahllose „Volkswisheiten“ und Sprichwörter, die in oft martialischem Ton über die Tugendhaftigkeit und Gottgewolltheit fleißigen Arbeitens belehren („Wer nicht arbeitet, soll auch nicht essen“; „Arbeit schändet nicht“; „Arbeit macht das Leben süß“; „Bete und arbeite“; „Arbeit macht frei“ u.a.). In diesem Sinne ging Arbeit auch in das pädagogische Denken ein. Varianten einer Erziehung zur Arbeit durch Arbeit, oft nach strengen Reglements, finden sich im Pietismus des ausgehenden 17. Jahrhunderts (August Hermann Francke), im Philanthropismus des späten 18. Jahrhunderts (Johann Bernhard Basedow, Joachim Heinrich

¹ M. Weber erklärt den Geist des Kapitalismus aus der protestantischen Ethik. Dieser Gedanke spiegelt sich auch hier, vgl. F. Haug, Arbeit, in: Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus, Bd. 1, hg. v. W. Haug, Hamburg 1994, S.401-421; vgl. G. Zimmer, Arbeitserziehung, in: Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus, Bd. 1, hg. v. W. Haug, Hamburg 1994, S.502-512; vgl. K. Eder, Arbeit, in: Ch. Wulf (Hg.), Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie, Weinheim/Basel 1997, S.718-726.

Campe, Christian Gotthilf Salzmann u.a.), in den sozialen Utopien des frühen 19. Jahrhunderts (Charles Fourier, Robert Owen), in den Auffassungen Jean Jacques Rousseaus (Handwerkslehre des Émile), Johann Heinrich Pestalozzis (Einheit von Kopf, Herz und Hand; Volksbildung und Industrie), Friedrich Fröbels (Aufwertung des Spiels als Tätigkeit bzw. kindliche Arbeit) oder in den Ende des 18. Jahrhunderts entstandenen Industrieschulen, in denen Kinderarbeit mit elementarer Wissensvermittlung verbunden wurde, die aber primär der quantitativen Ausdehnung billiger Lohnarbeit dienten.² Bei aller historisch bedingten Unterschiedlichkeit der arbeitspädagogischen Theorien und Konzepte bewegten sie sich in ihren Zielerwartungen zwischen Wirtschaftlichkeit (Überwindung von Armut, wirtschaftliche Selbständigkeit, ökonomische Verwertbarkeit, Gemeinnützigkeit u.a.) und Persönlichkeitsformung (Arbeitsmoral, Fleiß, Selbständigkeit, Pflichtbewusstsein, Gemeinsinn, Flexibilität u.a.) und orientierten somit auf basale „Tugenden“ kapitalistischer Modernisierung.

2. Die Verbindung von Arbeit und Bildung als Reflex auf Industrialisierung und Moderne

Mit der Veränderung des Charakters der Arbeit und ihrer zunehmenden Vergesellschaftung im Prozess der Industrialisierung im 19. und 20. Jahrhundert erhielt Arbeit auch in pädagogischen Zusammenhängen eine umfassendere, differenziertere und in vielem neue Bedeutung. Unter nunmehr zentralen Stichworten wie *Selbsttätigkeit*, *Aktivität*, *Kreativität* u.a. wurde die widersprüchliche Herausbildung moderner Industrie- und Arbeitsgesellschaften reflektiert und der damit einhergehenden strukturellen und inhaltlichen Krise des Bildungssystems durch Handarbeits-, Handfertigungs-, Werk- und Arbeitsunterricht zu begegnen versucht. Die Ent-

wicklung zu arbeitsorientierten Bildungskonzepten vollzog sich international, prägte aber zugleich mit der nationalstaatlichen Formierung im 19. Jahrhundert spezifische nationale Züge und wurde gerade in der deutschen Reformpädagogik mit breiter Resonanz aufgenommen. Zwischen *didaktisch-methodischer Modernisierung (a)*, *pädagogischer Anpassung an politisch-ökonomische Interessen (b)*, *sozialintegrativen pädagogischen Intentionen (c)* und *emanzipatorischen Erwartungen (d)* entwickelten sich Arbeitsvorstellungen unterschiedlichster Provenienz und Motivlagen, die unter einheitlichen pädagogischen, sozialen oder gesellschaftspolitischen Prämissen nicht zu erfassen sind. Auch hier spiegeln sich gesamtgesellschaftliche Differenzierungsprozesse in einer sich zunehmend ausdifferenzierenden Pädagogik.

a. Didaktisch-methodische Modernisierung

In Abgrenzung von einem einseitig auf geistige Bildung und rezeptives Lernen fokussierten Bildungsverständnis, das für das 19. Jahrhundert als typisch angenommen und häufig unter dem unscharfen Begriff der Lernschule gefasst wurde, zielt der Arbeitsgedanke auf Eigentätigkeit und Ganzheitlichkeit durch die Aktivierung und den Gebrauch *aller* Sinne. Die Einführung der *Handbetätigung* in die Schule wurde besonders durch psychologische Erkenntnisse und Argumentationen gestützt. Oskar Seinig entwickelt sein Konzept der „redenden Hand“, Aloys Fischer entwirft eine „Psychologie der Arbeit“. Für Adolphe Ferrière ist die Hand als „Urwerkzeug des Menschen“ auch für die Charakterbildung bedeutend, Maria Montessori hebt die „sinnstiftende Funktion der Hand“ im Prozess individueller Selbstgestaltung hervor, Kerschensteiner stellt der „Buchsule“ die an das kindliche Spiel anschließende „Arbeitsschule“ gegenüber. John Dewey entwirft mit der *Projektmethode* das Konzept „learning by doing“.³

2 Vgl. R. Alt/W. Lemm (Hg.), *Zur Geschichte der Arbeitserziehung in Deutschland*, 2 Bde., Berlin (Ost) 1970/71; R. Alt (Hg.), *Kinderausbeutung und Fabrik-schulen in der Frühzeit des industriellen Kapitalismus*, Berlin (Ost) 1958; P. Gonon, *Arbeitsschule und Qualifikation. Arbeit und Schule im 19. Jahrhundert*, Kerschensteiner und die heutigen Debatten zur beruflichen Qualifikation, Bern u.a. 1992.

3 Vgl. O. Seinig, *Die redende Hand. Wegweiser zur Einführung des Werkunterrichts und der Klassenzimmer-techniken in Volksschule und Lehrerbildungsstätte*, sowie anderen höheren Lehranstalten für Knaben und Mädchen, Leipzig 1910; A. Fischer, *Psychologie der Handarbeit*, in: *Die Arbeitsschule* 39(1925)1/2, S.1-

Das kindliche Tun wird in den Rang von Arbeit erhoben, die Akzeptanz und Respekt verdient. Die Verbindung von Lernen und Arbeiten gilt zugleich als eine Brücke zwischen Theorie und Praxis, zwischen Schule und Leben und als ein Weg, Bildung lebensnah, kindorientiert und interessanter zu vermitteln. Dieses neue Verständnis von Arbeit traf sich mit der Forderung nach Reform der künstlerisch-ästhetischen Bildung und trug zur Revision des Zeichenunterrichts⁴ ebenso bei wie zur Verbreitung des Werkunterrichts und neuer Formen praktischen Lernens. Den Heranwachsenden sollten Betätigungsräume für eigenes Tun und Denken und zugleich für interaktive Gemeinschaftsarbeit eröffnet werden. Unter den weit gefassten Begriffen von Selbsttätigkeit, Aktivität, Kreativität, sinnlicher Wahrnehmung u.a. etablierte sich Arbeit als pädagogisches Gestaltungsprinzip und beförderte damit vor allem eine didaktisch-methodische Modernisierung von Schule und Unterricht.

b. Pädagogische Anpassung an politisch-ökonomische Interessen

Das Tempo industrieller, technischer und wirtschaftlicher Entwicklungen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts erhöhte die Erwartungen an die von Schule und öffentlicher Bildung zu erbringenden Vorleistungen und ließ zugleich bildungstheoretische und bildungssystemische Widersprüche deutlicher hervortreten. Techni-

sche Kenntnisse und Fertigkeiten, gepaart mit manuellem Geschick und in modernen Produktionsabläufen unabdingbar notwendigen Verhaltensweisen und Arbeitseinstellungen (Ausdauer, Disziplin, Tempo, Verantwortungsbewusstsein, Gemeinschaftsdenken, Unterordnung u.a.) gewannen rasch an Bedeutung und stellten vor allem die Volksschule, in der die Masse der zukünftigen Industriearbeiter ausgebildet wurde, vor Herausforderungen, auf die mit der Integration von Arbeit in den Bildungsprozess auf spezifische Weise reagiert wurde. Stellte sich beispielsweise bei Kerschensteiner und Seidel die Zukunft der Schule einerseits als Arbeitsschule dar, die ihre pädagogische Gestaltung aus den Anforderungen und Perspektiven der Arbeitswelt bezieht und sich konstitutiv in die Arbeitsgesellschaft einfügt, blockierte andererseits die dem Neuhumanismus verpflichtete deutsche Bildungstradition sowohl eine rasche Überführung des Arbeitsprinzips in die Schule als auch eine Zusammenführung von beruflicher und allgemeiner Bildung. Die Schule als Anstalt geistiger Bildung, gegen Ende des 19. Jahrhunderts wegen ihrer Einseitigkeit zunehmend als „Lernschule“ kritisiert, blieb im pädagogischen Denken dominant. Diese Widersprüchlichkeit charakterisiert die Schul- und Bildungsentwicklung in Deutschland besonders im höheren Schulwesen nachhaltig, beeinflusste aber gleichermaßen die Volksschulbildung. Obgleich arbeitspädagogische Ideen gerade unter Volksschullehrern mit einer wachsenden Anhängerschaft rechnen konnten, die Pfingsttagung des Deutschen Lehrervereins (DLV) 1900 in Köln beispielsweise sogar ganz dem Thema „Volksbildung und wirtschaftliche Entwicklung“ gewidmet und der Zusammenhang von wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit und Volksbildung ausdrücklich betont wurde, fand die allgemeine Einführung des Arbeitsprinzips (z.B. als Handfertigkeit- oder Werkunterricht) in den Lehrplan der Volksschule vor dem Ersten Weltkrieg keine Mehrheit.

c. Sozialintegrative pädagogische Intentionen

Mit dem Anwachsen der Lohnarbeit im 19. Jahrhundert fielen Arbeit und Lebenswelt vieler

17/65-76; A. Ferrière, Schule der Selbstbetätigung oder Tatschule, Weimar 1928, S.171; M. Montessori, Die Intelligenz und die Hand, in: Das kreative Kind, Freiburg u.a. 1972, S.134; G. Kerschensteiner, Grundfragen der Schulorganisation, Leipzig 1907, S.94; J. Dewey/W. H. Kilpatrick, Der Projektplan, zit. n. W. Scheibe, Die reformpädagogische Bewegung 1900-1932, Weinheim/Basel 1999, S.196f., vgl. J. Dewey, Werke in vier Bänden, mit einer Einl. bzw. einem Nachw. von R. Horlacher u. J. Oelkers, Zürich 2002 bis 2004; F. Bohnsack, John Dewey: ein pädagogisches Porträt, Weinheim u.a. 2005; → Beiträge: Selbsttätigkeit, Unterricht.

4 Vgl. C. Götze, Das Kind als Künstler. Zur Reform des Zeichenunterrichts, H. 2, Hamburg 1898; für die internationale Diskussion J. Liberty Tadd, Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Zeichnen – Handfertigkeit – Naturstudium – Kunst. Für Deutschland hg. v. der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg, Leipzig 1900.

Menschen zunehmend auseinander. Vor allem das Industrieproletariat erlebte unter dem Fordismus der Produktionsabläufe Arbeit immer mehr als existentiellen Zwang. Marx spricht von entfremdeter Arbeit, Engels von ihrem demoralisierenden Charakter:

„Wenn die freiwillige produktive Tätigkeit der höchste Genuß ist, den wir kennen, so ist die Zwangsarbeit die härteste, entwürdigendste Qual. Nichts ist fürchterlicher, als alle Tage von morgens bis abends etwas tun zu müssen, das einem widerstrebt. Und je menschlicher der Arbeiter fühlt, desto mehr muß ihm seine Arbeit verhaßt sein, weil er den Zwang, die Zwecklosigkeit für ihn selbst fühlt, die in ihr liegen.“

Es sei

„die reine Langeweile, das ertötendste, abmatendste, was es gibt – der Fabrikarbeiter ist dazu verurteilt, seine körperlichen und geistigen Kräfte gänzlich in dieser Langeweile verkommen zu lassen, er hat den Beruf, sich von seinem achten Jahre an den ganzen Tag zu langweilen. ... Diese Verdammung zum Lebendbegrabenwerden in der Fabrik, zum steten Achtgeben auf die unermüdete Maschine wird von den Arbeitern als die härteste Tortur empfunden.“⁵

Den Demoralisierungstendenzen industriekapitalistischer Arbeit entgegenzuwirken, ihnen ihre politisch-soziale Sprengkraft zu entziehen und zugleich begünstigend auf Arbeitsqualität, Arbeitsmoral und Wirtschaftlichkeit hinzuwirken brachte arbeitspädagogische Denkmodelle hervor, in denen das erzieherische Moment in den Mittelpunkt rückt. *Erziehung zur Arbeit durch Arbeit* sollte bereits in der Volksschule beginnen, durch Berufsausbildung befördert, durch sozialpädagogische Begleitung und staatsbürgerliche Erziehung stabilisiert werden und schließlich zur effektiven Integration des Einzelnen in die Arbeitswelt beitragen. Arbeitserziehung und Sozialerziehung gingen dabei oft Hand in Hand und zielten auf eine die Gesellschaft normierende Arbeitsethik, die Arbeit als Pflicht und Lebenssinn erscheinen lässt.⁶ Sol-

chen arbeitserzieherischen Intentionen folgten Anhänger der Arbeitsschulidee unterschiedlichster Provenienz. Sie bestimmten linke, der Arbeiterbewegung nahe stehende reformpädagogische Kreise ebenso wie die Pädagogik der Landerziehungsheime, die katholisch geprägte Arbeitsschulvariante Franz Weigls⁷ oder die Arbeitsschulauffassung Georg Kerschensteiners, der, wie Alwin Pabst in Leipzig, Impulse auch von John Deweys projektbezogenem Arbeitsschulkonzept bezog, ohne allerdings zugleich dessen demokratische Gesamtidee auf Deutschland zu übertragen.⁸

d. Emanzipatorische Erwartungen

Die Überwindung der negativen Folgen der Trennung von geistig-intellektuell-planender und körperlich-ausführender Arbeit sowie die Freisetzung der emanzipatorischen Potentiale einer Synthese von Bildung und Arbeit für die harmonische Entfaltung der Persönlichkeit bestimmte vor allem sozialistische, an den Marxschen Arbeitsbegriff anschließende pädagogische Überlegungen (→ Beitrag: Arbeiterbewegung). Aufhebung der Entfremdung des Menschen in der Arbeit erlangte hier ebenso Geltung wie die Erzeugung von Disponibilität und Souveränität. Marx sah in der Trennung von körperlicher und geistiger Arbeit nicht nur die Ursache für Klassenunterschiede, sondern auch für eine Scheidung von Wissen und Arbeit, die Reduzierung des Arbeiters auf eine Teilfunktion eines Produktionsprozesses, den zu überschauen er nicht mehr in der Lage ist und der ihm deswegen als eine fremde, ihn beherrschende Macht gegenübertritt. Dies, aber auch sein Verständnis von Arbeit als „Prozeß zwischen Mensch und Natur, worin der Mensch seinen Stoffwechsel mit der Natur durch seine eigene Tat vermittelt, regelt und kontrolliert“ und dabei „zugleich seine eige-

um die Jahrhundertwende und deren pädagogische Bedeutung, in: J. Oelkers/F. Osterwalder (Hg.), *Die neue Erziehung. Beiträge zur Internationalität der Reformpädagogik*, Bern u.a. 1999, S.157-180.

5 F. Engels, *Zur Lage der arbeitenden Klasse in England*. MEW, Bd. 2, Berlin (Ost) 1957, S.346 u. S.397.
6 Vgl. hierzu P. Gonon, *Die Arbeit als Thema der öffentlichen Auseinandersetzung. Befindlichkeiten*

7 Vgl. F. Weigl, *Wesen und Gestaltung der Arbeitsschule*, Paderborn 1921.

8 Vgl. S. Bittner, *Learning by Dewey? John Dewey und die deutsche Pädagogik 1900-2000*, Bad Heilbrunn 2001.

ne Natur“⁹ ändert, begründeten die *pädagogische Bedeutung der Tätigkeit* für die Entwicklung des Menschen sowohl als Gattungswesen als auch als Individuum. Die Vereinigung von geistiger und körperlicher Erziehung mit einer „polytechnischen Ausbildung, die die allgemeinen Prinzipien aller Produktionsprozesse vermittelt und gleichzeitig das Kind und die junge Person einweihet in den praktischen Gebrauch und in die Handhabung der elementaren Instrumente aller Arbeitszweige“¹⁰, war für Marx gerade *nicht* ein primär ökonomischer Modernisierungsfaktor, sondern ein Weg aus der durch Arbeitsteilung entstandenen Entfremdung und Vereinseitigung des Menschen. Betrachtete er es einerseits als „Pflicht der Gesellschaft“, „das Recht der Kinder und Jugendlichen“ gegen jegliche ausbeuterische Absichten zu schützen¹¹, sah er andererseits gerade „aus dem Fabrikssystem“ den „Keim der Erziehung der Zukunft“ sprießen,

„welche für alle Kinder über einem gewissen Alter produktive Arbeit mit Unterricht und Gymnastik verbinden wird, nicht nur als eine Methode zur Steigerung der gesellschaftlichen Produktion, sondern als die einzige Methode zur Produktion vollseitig entwickelter Menschen.“¹²

Dieser Gedanke war bei Marx wie auch bei nachfolgenden, an diese Denkweise anschließenden Arbeitsschulmodellen mit der Überzeugung von der physischen und psychischen Vorteilhaftigkeit wechselnder Arbeitstätigkeiten verknüpft. Durch eine gerechte Verteilung der Arbeit auf alle und dadurch erzielbaren Freizeitgewinn für jeden Einzelnen sollte Raum für vielfältige Interessen und Tätigkeiten eröffnet und der „Genuss“ freiwilliger produktiver Arbeit erfahrbar werden. Damit liegt zugleich ein Versuch vor, Entwicklungserfordernisse der „materiellen Existenzproduktion“ mit „individueller Subjektwerdung“ zu vereinbaren.¹³

9 K. Marx, *Das Kapital*. MEW, Bd. 23, Berlin (Ost) 1962, S.192.

10 K. Marx, *Instruktion für die Delegierten des Provisorischen Zentralrates zu den einzelnen Fragen*. MEW, Bd. 16, Berlin (Ost) 1962, S.194f.

11 Ebd., S.194.

12 K. Marx, *Das Kapital*. MEW, Bd. 23, a.a.O. (Anm. 9), S.507f.

13 Vgl. B. Hackl, *Die Arbeitsschule. Geschichte und Aktualität eines Reformmodells*. Mit einem Vorwort

3. Reformpädagogische Arbeits-schulkonzepte vor dem Ersten Weltkrieg

Ideen und Projekte zur Arbeitsschule konnten, wie zu zeigen versucht wurde, aus ganz unterschiedlichen Denkkonzeptionen entstehen. Die Differenziertheit der Motive und Intentionen spiegelt sich – bei aller Überlagerung und Vermischung im Einzelnen – auch im Prozess ihrer pädagogischen Etablierung und Institutionalisierung, scheidet bürgerliche von sozialistischen, wirtschaftsorientierte von „nur“ pädagogisch intendierten, praktisch-pragmatische von theoretisch-projizierenden Richtungen.

Eine erste internationale Präsentation erlebte die Arbeitsschulidee auf dem *Ersten internationalen Lehrerkongress* im französischen Le Havre vom 6. bis 10. September 1885.¹⁴ Die Einführung des Handfertigkeitsunterrichts in die Elementarschule wurde hier als Thema internationaler Pädagogik formuliert und als eine moderne internationale Gegentendenz zur einseitigen Buchschule und darüber hinaus als ethisch erzieherische Alternative zum herkömmlichen konfessionellen Religionsunterricht dargestellt.

In diese Zeit fällt auch die erste Phase der Ausarbeitung theoretischer Modelle und praktischer Ausformungen einer Arbeitsschulpädagogik in Deutschland. Bereits 1881 hatte sich in Leipzig ein *Zentralkomitee für Handfertigkeiten und Hausfleiß* (ab 1886 *Deutscher Verein für Knabenhandarbeit und Werkunterricht*) unter der politischen Obhut des Reichstagsabgeordneten *Emil von Schenckendorff* (1837-1915) und

von H.-J. Gamm, Wien 1990, S.17. Vor diesem Hintergrund ist auch die häufig zitierte und missverständliche Aussage von Karl Marx auf dem Genfer Kongress der I. Internationale 1866 zur Kinderarbeit zu verstehen: „Wir betrachten die Tendenz der modernen Industrie, Kinder und junge Personen beider Geschlechter zur Mitwirkung an dem Werke der gesellschaftlichen Produktion heranzuziehen, als eine fortschrittliche, gesunde und berechnete Tendenz, obgleich die Art und Weise, auf welche diese Tendenz unter der Kapitalherrschaft verwirklicht wird, eine abscheuliche ist.“ MEW, Bd. 16, a.a.O. (Anm. 10), S.194.

14 Einen Bericht hierüber gab R. Seidel in der Schrift „Streiflichter über Frankreich und Deutschland, zugleich Bericht über den I. Internationalen Lehrerkongress zu Le Havre 1885“, Hamburg 1887.

unter der pädagogischen Leitung des Direktors des Leipziger Seminars für Knabenhandarbeit Alwin Pabst konstituiert, das die Aufnahme von manueller Arbeit und technischen Kenntnissen in die Volksschule förderte und Volksschullehrer methodisch für diese Aufgabe schulte. Als Vorbild wird in der Literatur häufig auf die *nordeuropäische Hausfleißbewegung* verwiesen, ohne dabei jedoch deren Verwobenheit in komplexere Reformbewegungen, die auch mit der Entstehung der typischen Sozialstaatsmodelle dieser Länder in Verbindung gebracht werden können, hinreichend zu beachten.¹⁵

Träger der frühen Arbeitsschulpraxis waren vor allem einige avantgardistische Strömungen in den zu dieser Zeit bereits professionell etablierten Volksschullehrervereinen. Mit der 1886 gegründeten, ab 1912 vom *Deutschen Verein für Knabenhandarbeit und Werkunterricht* (später *Verein für werktätige Erziehung*) herausgegebenen Zeitschrift „Die Arbeitsschule“ stand dem pädagogischen Diskurs ein eigenes Medium zur Verfügung. Der DLV diskutierte das Thema Arbeit auf allen seinen großen Lehrerversammlungen zwischen 1900 und 1912. Bereits vordem hatten sich einzelne Lehrerverbände mit speziellen Beiträgen zur Entwicklung des Arbeitsschulgedankens profiliert. In Hamburg stand, geprägt durch die 1896 unter dem Einfluss des Leiters der Hamburger Kunsthalle *Alfred Lichtwark* (1852-1914) gegründete *Vereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung*, vor allem die kreativ-künstlerische Arbeit und die Entwicklung der bildlichen Ausdrucksfähigkeit im Zentrum pädagogischer Praxis.¹⁶ Die *Methodische Abteilung des Leipziger Lehrervereins* (LLV) befasste sich mit arbeitsunter-

richtlichen Verfahren im Gesamt- und Sachunterricht, durch die das passive Aufnehmen von Wissensstoff reduziert und die geistige Aktivität der Lernenden angeregt werden sollten.¹⁷ Gegen anfänglichen Widerstand der Schulbehörde setzten die Hauptakteure des LLV *Otto Erler* (1881-?), *Karl Rößger* (1880-1960), *Rudolf Sieber* (1880-1914) und *Paul Vogel* (1878-?) ihre Ideen allein im Zeitraum von 1911 bis 1913 in 24 Reformversuchsklassen an 21 Leipziger Volksschulen mit insgesamt 1.433 angemeldeten Schülern in die Praxis um.¹⁸

Einen der ersten theoretisch-systematischen Versuche, Arbeit pädagogisch zu erfassen, unternahm der in Zürich lehrende sozialdemokratische Erziehungswissenschaftler *Robert Seidel* (1850-1933) mit seiner 1885 erschienenen Schrift „Der Arbeitsunterricht, eine pädagogische und soziale Notwendigkeit, zugleich eine Kritik der gegen ihn erhobenen Einwände“. Seidel entwickelt darin eine sozialpädagogisch intendierte Arbeitsschultheorie, die Arbeit als produktiv gestaltende, persönlichkeitsbildende und zugleich sozialintegrative Tätigkeit auffasst. In sozialpädagogischer Hinsicht stellte er sich in die Tradition von Pestalozzi, arbeitspädagogisch schloss er an Marx an, ohne jedoch dessen Orientierung auf die Industrie als die der ökonomischen und gesellschaftlichen Modernisierung adäquaten Form menschlicher Arbeit unmittelbar zu übernehmen. Nicht in der Öffnung der Schule zur industriellen Produktion sah er den pädagogischen Sinn der Arbeitsschule, sondern in der Hereinnahme von handwerklichen Arbeitselementen in die Schule, dabei jedoch kaum reflektierend, dass gerade das Handwerk eher Illusionen über Arbeit als Einsichten in ihre industriekapitalistische Gestalt zu vermitteln vermag. In Abgrenzung zu Richtungen, die „Handarbeit nur als Ergänzung des Schulunter-

15 Die Ausbildung von Handarbeit, vor allem Kunsthandarbeit, war hier oftmals Teil eines sozialen, demokratischen und ästhetischen Programms. Vgl. I. Becker, Ausstellungskatalog „Schönheit für alle“. Jugendstil in Schweden, Berlin 2005, S.11; H.-J. Reincke, Slöjd. Die schwedische Arbeitserziehung in der internationalen Reformpädagogik, Frankfurt/M. u.a. 1994.

16 Vgl. Götze, a.a.O. (Anm. 4); J. Gläser, Die Arbeitsschule, in: Pädagogische Reform 35(1911)33, S.459-462; ebd., Nr. 34, S.471-474; D. Heller, Die Entwicklung des Werkens und seiner Didaktik von 1880 bis 1914. Zur Verflechtung von Kunsterziehung und Arbeitserziehung, Bad Heilbrunn/Obb. 1990; → Beitrag: Kunstunterricht.

17 Vgl. Arbeiten aus der Methodischen Abteilung des Leipziger Lehrervereins, hg. v. Leipziger Lehrerverein, Die Arbeitsschule. Beiträge aus Theorie und Praxis, Leipzig 1909; → Beitrag: Pädagogische Berufsverbände.

18 Vgl. A. Taubert-Striese, Der Leipziger Lehrerverein, ein bedeutender Vertreter der Reformpädagogik. Eine Studie zu seiner geschichtlichen Entwicklung, seinen pädagogischen Leistungen und seinen praktischen Erfolgen, Frankfurt/M. u.a. 1996.

rechts, oder als Gegengewicht für die einseitige Geisteskultur und ein Mittel zur Vorbereitung auf das Leben“ erblicken, verstand er die Arbeit „als das unentbehrlichste und wichtigste Mittel der geistigen und physischen Bildung“, als „Basis des Elementarunterrichtes“ und als „Verknüpfungs- und Ausgangspunkt des weiteren Unterrichts“.¹⁹ In jahrelangen, letztendlich erfolglosen Auseinandersetzungen focht er gegen Georg Kerschensteiner um die Urheberschaft der Idee von der Arbeitsschule und für seinen Denkansatz, mit dem er der Arbeit „ein Bürgerrecht im Bildungswesen“ verschaffen wollte.²⁰

Seidel beeinflusste vor allem das pädagogische Denken in der Sozialdemokratie und trug hier wesentlich zur Identifikation mit seinen bzw. ähnlichen Arbeitsschulaufassungen bei.²¹ Die Forderung nach Arbeitsschule und Arbeitsunterricht findet sich nach der Jahrhundertwende in allen bildungsprogrammatischen Äußerungen der Sozialdemokratie und wurde, ohne je eine konsistente theoretische Gestalt zu gewinnen, neben den Forderungen nach Einheitlichkeit und Weltlichkeit der Schule zu einem Charakteristikum sozialistischen Bildungsdenkens. „Wer die Kultur der Gegenwart ... verstehen will, muß den Entwicklungsgang der Arbeit kennen, muß die gesellschaftliche Arbeit in ihren tausendfältigen Formen, in ihren kausalen Zusammenhängen, in ihrer schöpferischen Kraft würdigen können“, schrieb der Vorsitzende des zentralen Bildungsausschusses der SPD, Heinrich Schulz, 1911 in einer das *Schulprogramm der Sozialdemokratie* umreißen Schrift. Arbeit sei die Grundlage der gesamten Kultur und Zivilisation,

„in ihr ruhen die Kräfte für die Weiterentwicklung der Menschheit. ... Man lernt die Arbeit aber nicht aus Büchern kennen oder dadurch, dass man sich mit den Händen in den Hosentaschen hinstellt und zuschaut, wie andere arbeiten, sondern dadurch, daß man selber Hand anlegt, daß man selbst arbeitet“.

Schulz sah sich nicht so „töricht, gegen die unübersehbare Teilung der technischen und geistigen Arbeit anzukämpfen“. Aber er stellte sich eine Schule vor, in der

„eine Art ABC der Technik gelehrt und geübt werden, die wichtigsten Elemente der Arbeit, den Gebrauch der notwendigsten Arbeitsgeräte, des Spatens, des Hobels, der Säge, des Hammers, der Feile ... so selbstverständlich und so gleichberechtigt ... wie das ABC des geistigen Wissens“.

Zweck sei, dem Schüler „die ersten Wege“ zu bahnen, „seine selbständige Weiterentwicklung anzuregen“ und ihm „alle Möglichkeiten für seine körperliche und geistige Betätigung aufzuschließen“.²² Obgleich Schulz die gesellschaftlichen, ökonomischen und pädagogischen Grenzen für eine solche Schulorganisation durchaus wahrnahm, klingt auch bei ihm, wie schon bei Seidel und anderen Arbeitsschultheoretikern die Hoffnung an:

„je länger die Kinder in gemeinsamen Schulen und in gemeinsamer Arbeit beieinander bleiben, je mehr sie in das Räderwerk der gesellschaftlichen Produktion hineingeführt werden, ... um so besser werden sie sich im späteren Leben auf ihren getrennten Posten gegenseitig achten.“²³

Solcherart Erwartung hatte bereits Jahre zuvor zu Kontroversen in der Sozialdemokratie geführt. Arbeit in der Schule laufe Gefahr, in „mechanischer Spielerei“ oder „Potemkinscher Täuschung“ zu münden, wenn die entsprechenden „gesellschaftlichen Bedingungen der Wirtschaftsorganisation fehlen“.²⁴ Würde geglaubt, fragt der sozialdemokratische Theoretiker *Karl Kautsky* (1854-1938) in einer Kritik der Arbeitsschulaufassung Seidels,

19 Seidel, Lehrerkongreß, a.a.O. (Anm. 14), S.108f.

20 R. Seidel, Der Arbeitsunterricht, eine pädagogische und soziale Notwendigkeit, zugleich eine Kritik der gegen ihn erhobenen Einwände, Tübingen 1885, S.18; vgl. auch ders., Die Vaterschaft der Arbeitsschule – der Schule der Zukunft. Seidel, Kerschensteiner, Dewey? Materialien und Tatsachen zur Beantwortung dieser Frage, Zürich 1921.

21 Vgl. Ch. Uhlig, Reformpädagogik: Kritik und Rezeption in der Arbeiterbewegung. Quellenauswahl aus den Zeitschriften *Die Neue Zeit* (1883-1918) und *Sozialistische Monatshefte* (1895/97-1918), Frankfurt/M. u.a. 2006, S.117ff.; → Beiträge: Arbeiterbewegung; Politische Parteien.

22 H. Schulz, Die Schulreform der Sozialdemokratie, Dresden 1911, S.186.

23 Ebd., S.187.

24 Zit. n. Uhlig, Reformpädagogik, a.a.O. (Anm. 21), S.129.

„daß etwa ein Kapitalistensöhnchen, das in der Schule täglich ein bis zwei Stunden mit der Ausübung verschiedener Handfertigkeiten spielt und daran Gefallen findet, nun auch weiß, wie die Arbeit in einer Fabrik schmeckt? Das Kapitalistensöhnchen dürfte höchstens finden, wenn es durch den Arbeitsunterricht überhaupt zum Nachdenken über die sozialen Fragen angeregt wird, daß die Handarbeit gar nicht so schlimm ist, als die Arbeiter behaupten, und daß diese rechte Tagdiebe sein müssen, wenn sie ihre Lage beklagen.“

Zwar sei jeder „Schritt, den die Bourgeoisie unternimmt, um Staat und Gesellschaft von den Anhängseln vergangener Gesellschaftsformen zu befreien“, zu begrüßen, aber nie dürfe dabei der „große Gegensatz vergessen [werden], in dem wir zur Bourgeoisie stehen Das gilt in der Pädagogik ebenso wie in der Oekonomie und Politik.“ Habe

„in der bürgerlichen Schule der Moralunterricht die Aufgabe, geduldige und folgsame Arbeiter heranzuziehen, so hat der Handfertigkeitenunterricht die Aufgabe, geschickte Arbeiter in Massen zu bilden, den Preis der Arbeitskraft des geschickten Arbeiters auf das Niveau herabzudrücken, auf dem heute der Preis der Arbeitskraft des ungeschickten Arbeiters steht.“²⁵

Ähnlich kritisch verhielt sich auch der sozialistische Pädagoge *Otto Rühle* (1874-1943) zur Arbeitsschulpädagogik. Auch er wies „auf das Empörende der bestehenden Unterrichtsmethode“ hin, auf den „Formalismus“, das „Papageientum“, die „totale Unfruchtbarkeit der Schularbeit“, auf die Folgen des Sitzens für die Gesundheit besonders der „schlechtgenährten Kinder des Volkes, deren ganzer Organismus, nach Sonne, Luft, Bewegung, Kräftigung förmlich schreit“.²⁶ Umso mehr sei es aber unter den gegebenen Umständen notwendig,

„daß ein Pädagoge, dem es Ernst ist mit dem Arbeitsunterricht, die geschichtlichen Formen des Arbeitsprozesses auf ihren Erziehungswert untersucht, und das Resultat dieser Untersuchung kann nichts anderes sein, als die Hoffnung auf

die noch kommende Form. Denn ‚der modernen Lohnarbeit fehlen alle ethischen und erzieherischen Momente‘, und erst ‚wenn die Arbeit das geworden ist, was sie sein soll ...‘, der Inbegriff der natürlichen Bestimmung des Menschen und der schönste Ausdruck menschlicher Würde, erst dann wird sie wirklich geeignet sein, ihre erzieherische Mission zu erfüllen“.²⁷

Während also einige, so auch die führenden Bildungspolitiker der Sozialdemokratie Clara Zetkin und Heinrich Schulz, im Bewusstsein der Widersprüchlichkeit zwischen Machbarem und Denkbarem an bürgerliche Arbeitsschulaufassungen anschlossen, hielten andere die „Methode der Arbeitserziehung“ für „eine Sache zukünftiger Praxis“, über die sich „ausser der Skizzierung des Principis der neuen Arbeitserziehungsmethode nur Vermutungen, Wahrscheinlichkeiten und Wünsche äussern“ lassen.²⁸

In der vorherrschenden *bürgerlichen Pädagogik* war es vor allem der von 1895 bis 1918 in München als Stadtschulrat tätige *Georg Kerschensteiner* (1854-1932), der den Arbeitsgedanken nachhaltig in der Pädagogik platzierte und zu einer eigenständigen Arbeitsschultheorie weiterentwickelte.²⁹ Kerschensteiner gab der Arbeitsschule ein breites, von der Volksschule bis zur Berufsbildung und zur Erziehung des Staatsbürgers reichendes inhaltliches Profil, das wie kaum eine andere Arbeitsschulrichtung im Inland wie im Ausland ausstrahlte und oft als idealtypisch für die deutsche Arbeitsschule angesehen wird. Ähnlich wie Seidel, aber mit anderer Zielsetzung betont er den sozialerzieherischen und integrierenden Effekt pädagogisch organisierter Arbeit. Es sei eine „Erfahrung des vergangenen Jahrhunderts“, dass „die „Pfleger des gedächtnismäßigen Wissens, das nur zu sehr den Geist unserer allgemeinen Volks- und

27 Ebd.

28 P. Göhre, *Zum Kampf um die Schule* (zuerst 1904), zit. n. ebd., S.620f.

29 Er entwickelte sein Konzept erstmals anlässlich einer Pestalozzi-Feier 1908 in Zürich. Eine dort gehaltene Rede veröffentlichte er unter dem Titel „Die Schule der Zukunft, eine Arbeitsschule“. Als Reaktion verfasste R. Seidel sogleich eine Gegenschrift gleichen Titels mit dem Zusatz „Kritik und Ergänzung des Vortrages von Stadtschulrat Dr. Georg Kerschensteiner aus München“ (1908); → Beitrag: Unterricht.

25 Zit. n. ebd. S.248ff.

26 O. Rühle, *Arbeit und Erziehung*, München 1904, zit. n. Uhlig, *Reformpädagogik*, a.a.O. (Anm. 21), S.637.

höheren Schulen beherrscht, nicht zu jener Volks- und Menschenbildung führt, welche die modernen Staaten von Tag zu Tag nötiger haben“.³⁰ Der Wert der „Schulerziehung, soweit sie die großen Volksmassen genießen“, so schrieb er bereits in seiner Schrift „Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend“, mit der er 1899 ein Preisausschreiben der Königlichen Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt zum Thema „Wie ist unsere männliche Jugend von der Entlassung aus der Volksschule bis zum Eintritt in den Heeresdienst am zweckmäßigsten für die bürgerliche Gesellschaft zu erziehen?“ gewonnen hatte, beruhe

„im wesentlichen weniger auf der Ausbildung des Gedankenkreises als vielmehr in der konsequenten Erziehung zu fleißiger, gewissenhafter, gründlicher, sauberer Arbeit, in der steten Gewöhnung zu unbedingtem Gehorsam und treuer Pflichterfüllung und in der autoritativen unablässigen Anleitung zum Ausüben der Dienstgefälligkeit.“³¹

Kerschensteiners arbeitsorientierte Pädagogik war maßgeblich durch seine Auffassungen zur staatsbürgerlichen Erziehung geprägt und folgte einem an ökonomischer und gesellschaftspolitischer Verwertbarkeit orientiertem funktionalen Bildungsverständnis. Die Erziehung „brauchbarer“ Staatsbürger, Charakter- und Willenserziehung und die Ausbildung handwerklicher Fähigkeiten und Fertigkeiten gehen bei ihm Hand in Hand. Das „Schwergewicht“ der Schule legte er „auf die Entwicklung von geistigen, moralischen und manuellen Fähigkeiten“ sowie auf die Ausbildung „mechanische[r], aber von Einsicht in ihre Zweckmäßigkeiten getragene[r] Fertigkeiten“, „welche der lebensspendenden produktiven Arbeit allzeit bereite, getreue und gewissenhafte Diener liefert ...“³², oder, wie er es selbst idealtypisch verdichtet zusammenfasst: „Der Sinn der Arbeitsschule ist, mit einem Minimum an Wissensstoff ein Maximum von Fertigkeiten, Fähigkeiten und

Arbeitsfreude im Dienste staatsbürgerlicher Gesinnung auszulösen“.³³

Ausgehend von der Annahme praktischer und geistiger Begabungen und der Zuschreibung vorwiegend praktischer Begabungen an die die Volksschule mit anschließender Berufsausbildung absolvierende Mehrheit der Heranwachsenden, galt diesem Bildungsgang besondere Aufmerksamkeit. Drei „vordringlichste“ Aufgaben wies er der öffentlichen Schule zu: *erstens* die „Berufsbildung oder doch die Vorbereitung auf den Beruf“, *zweitens* „die Versittlichung der Berufsaufgabe“ und *drittens* die Mitarbeit an der „Versittlichung des großen Gemeinwesens, in dem sie [die Schüler] leben und ihre berufliche Tätigkeit ausüben“.³⁴ Kerschensteiner, der 1912 als Vertreter des Mittelstandes in den Reichstag gewählt wurde, übertrug vor allem die disziplinierenden Momente von Arbeit ins Pädagogische und suchte sie sowohl für die Berufsvorbereitung als auch für die politische und soziale Integration der Heranwachsenden in Staat und Gesellschaft zu inszenieren. Im Unterschied zum traditionellen Unterricht erkannte er die Vorteile aktivierender Eigentätigkeit und praktischer Arbeit, die Erfolgskontrolle und Verantwortlichkeit gleichsam auf die Subjektebene des Schülers verlegt und dies zugleich mit der Erfahrung nützlichen Tuns im Rahmen einer Arbeitsgemeinschaft verbindet. Sein Arbeitsbegriff steht „naturgemäß“ anderen Arbeitsschulauffassungen entgegen, „die vom Beginn alles Unterrichtes an die freie Betätigung der manuellen und geistigen Kräfte zum System erheben“.³⁵ Es handele sich in der Arbeitsschule nicht darum, „daß das Kind ‚selbst‘ tätig ist, sondern darum, daß es ‚aus seinem Selbst‘ zur Tätigkeit genötigt wird“.³⁶ Arbeit im pädagogischen Sinn könne Tätigkeit erst sein, „wenn sie Ausfluß einer geistigen Vorarbeit ist, die schon in dieser Vorarbeit zu einem ersten Abschluß kommt, im Fortgang der Ausführung aber immer von neuem aufgegriffen wird und zu neuen Denkprozessen Veranlassung gibt.“ Arbeit sei nicht „schlechtweg ein

30 G. Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule. Leipzig/Berlin 1920⁴, S.93f.

31 G. Kerschensteiner, Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Gekrönte Preisarbeit, Erfurt 1911⁵, S.37f.

32 G. Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule, a.a.O. (Anm. 30), S.93f.

33 Ebd., S.94f.

34 Ebd., S.25, S.41, S.51.

35 Ebd., S.83.

36 Ebd., S.198.

‚Werk‘, sondern zugleich auch auf ‚Vollendung‘ des Werks eingestellt³⁷. Damit unterscheidet sie sich vom kindlichen Spiel. Gerade in der Anstrengung und Disziplin zur Vollendung sieht er zugleich die Bedeutung von Arbeit für die Charakterbildung.

In diesem Sinn arbeitete Kerschensteiner in München an der Realisierung seines Konzepts, in vielem unterstützt durch den an der Münchner Universität tätigen Mitherausgeber der Zeitschrift „Arbeitsschule“ Aloys Fischer (1880-1937). Mit spürbarem Gewinn für die Lernsituation an der Volksschule wurden Schulwerkstätten, Schulküchen, Schulgärten, Laboratorien eingerichtet. Eine Lehrplanreform gestattete die Einführung eines z.T. koedukativen Werkunterrichts. Der Gedanke der Schule als Arbeitsgemeinschaft fand, wie auch eine stärker handlungsorientierte Methodik, Eingang in die Schule. Die Berufsbildung wurde modernisiert. Ab 1910 setzte er gegen Lehrer- und Behördenwiderstände in zwei Versuchsreihen von je vier aufsteigenden, z.T. koedukativen Volksschulklassen weiterführende Erprobungen seines Arbeitsschulmodells durch. Ungeachtet seiner ideologischen Implikationen erzielte auch die praktische Arbeit Kerschensteiners nachhaltige Wirkung und ließ München als einen zentralen Ort der Reformpädagogik erscheinen.

Einen ebenfalls handarbeitlich orientierten, aber stärker *didaktisch-methodischen Ansatz* vertraten der Wormser Stadtschulrat Heinrich Scherer (1851-1933) und der bekanntere Berliner Zeichenlehrer Oskar Seinig mit Versuchen, Arbeit als Fach/Disziplin bzw. als Prinzip/Methode organisch in den Schulbetrieb zu integrieren, auf diese Weise Kopf- und Handarbeit zusammenzuführen und praktische Tätigkeit zur Grundlage intellektueller Bildung zu machen.³⁸ „Wenn Geisteskraft mit Materie sich

bewusst vermählt im Akte der Arbeit, geht's nicht nur vorwärts, sondern vor allem auch aufwärts“³⁹, war die hinterlegte Botschaft dieses Konzepts. Davon ausgehend lehnte Seinig einen aus dem Schulunterricht ausgelagerten *Werkstättenunterricht* ab. Stattdessen entwarf er einen *Werkunterricht* als „Klassenzimmertechnik“ bzw. „Werkarbeit im Klassenraume“, dessen durch Handarbeit hergestellte Objekte der Veranschaulichung und Erkenntnisförderung des theoretischen Unterrichts dienen sollen. Damit sah Seinig die Reformarbeit der Lehrer zugleich in ihr unmittelbares Aufgabenfeld, die Schule und den Unterricht verwiesen. Sie ist „Innenorganisation des Lehrenden; hier vermag keine Partei, keine Behörde etwas zu verwirklichen“. Der Arbeitsschule gab er das Ziel, „zur größtmöglichen Selbständigkeit durch Selbstbetätigung zu erziehen“, „daneben durch Unterrichtsmittel den größtmöglichen Klarheitsgrad von Vorstellungen zu vermitteln“⁴⁰ und die „Fähigkeit *freier Gestaltung*“ zu erhöhen, die den Schüler in die Lage versetzt, „neben dem mündlichen Ausdruck auch *graphisch und plastisch seine Gedanken frei*“ zu gestalten und „*sich selbst zu helfen*“.⁴¹ Als „Knochenbewegung“ und „Knochenarbeit“ beschreibt er eine Betätigung, die alle Körperpartien beansprucht und so zur Vertiefung des Erkennens und Behaltens beitragen könne. Namentlich die Hand sei „wie der Mund“ „ein ebenso wichtiges und geeignetes Ausdrucksmittel der Erkenntnis“, das in der Volksschule „noch ziemlich vernachlässigt“ würde. Vor diesem Hintergrund entwickelte Seinig vielfältige anregende methodisch-didaktische Vorschläge für nahezu alle Unterrichtsfächer, die, ungeachtet vereinfachender, z.T. naiver, formalistischer und Handarbeit als Selbstzweck erscheinender Tendenzen, von der Lehrerschaft offensichtlich gern angenommen wurden.⁴²

37 G. Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule, zit. n. 12. Aufl. (Stuttgart 1957, S.48ff.), in: W. Flitner/G. Kudritzki (Hg.), Die deutsche Reformpädagogik, Bd. 1, Stuttgart 1984⁴, S.228f.

38 Vgl. H. Scherer, Der Werkunterricht in seiner soziologischen und physiologisch-pädagogischen Begründung, Berlin 1902; ders., Arbeitsschule und Werkunterricht: Beitrag zur Ausgestaltung der Volksschule als Erziehungs- und Bildungsschule, Leipzig 1912; Seinig, a.a.O. (Anm. 3).

39 Seinig, a.a.O. (Anm. 3), Vorwort zur 2. und 3. Aufl. 1911, zit. n. der 9. und 10. Aufl. 1923, S.V.

40 Ebd., Vorwort zur 4. und 5. Aufl. 1920, S.VI.

41 Ebd., Vorwort zur 1. Aufl. 1910, S.I.

42 Schon die ersten Auflagen seines Buches fanden guten Absatz, 1923 erreichte es die 10. Auflage. Kritisch zu Seinig vgl. F. Karsen, Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart, Leipzig 1923, S.22ff.

Zeitgleich, aber in offen kritischer Abgrenzung vom „handlichen Tun“, insbesondere von Kerschensteiners Arbeitsschulkonzept, rückte Hugo Gaudig (1860-1923), ab 1900 Leiter einer höheren Mädchenschule mit angeschlossenem Lehrerinnenseminar in Leipzig, die *freie geistige Arbeit* des Schülers als die „den Charakter der Schule bestimmende Tätigkeitsform“ ins Zentrum seiner Überlegungen und begründete damit einen neuen Typus der Arbeitsschule.⁴³ Nicht in der „Arbeitsache“, sondern im „Arbeitsgeschehen“ läge danach die „bildende Kraft“ der Arbeit. Solche Arbeit brauche nicht das „Tun der Hand und das Gestalten von Holz, Metall und Papier“. „Als Arbeit in der Auffassung eines bestimmten eigenartigen Tätigkeitsgefüges, gekennzeichnet durch Planmäßigkeit, Wegbewußtheit, Zielstrebigkeit, kann auch ein im Geistigen sich bewegender Unterricht verlaufen.“⁴⁴ In diesem Sinne übertrug Gaudig den Arbeitsgedanken auf die geistige Tätigkeit der Lernenden und plädierte für die Vermittlung von operationalen Verfahren, die selbständige Wissensaneignung und Problemlösung ermöglichen und den Heranwachsenden Methodenkompetenz zutrauen. Mit Forderungen, wie „der Schüler muss Methode haben“ oder „der Unterricht muß die Schüler aus dem Passivum ins Aktivum übersetzen“ und einer entsprechenden Unterrichtspraxis (freies Unterrichtsgespräch, arbeitsteiliger Unterricht, individuelle und Gruppenarbeit, Umgang mit Nachschlagewerken, Einübung von Arbeitstechniken und Algorithmen zur selbständigen Aufgabenlösung u.a.) wandte er sich demonstrativ von herkömmlichen Unterrichtsmethoden ab. „Freie geistige Tätigkeit ist *Eigentätigkeit*, ist *Selbsttätigkeit*. Es handelt sich beim freien geistigen Tun um ein Handeln aus eigenem Antrieb, mit eigenen Kräften, auf selbstgewählten Bahnen, zu freigelegten Zielen.“ „Solche freie Tätigkeit“ könne „sich aber nur entwickeln aus einer geis-

tigen *Gesamtverfassung*“⁴⁵, einer Schule, die ganz „im Dienste der werdenden Persönlichkeit“ steht. Persönlichkeit versteht er „überindividuell“, als Verbindung von Individualität und Gesellschaftlichkeit, als Gegenentwurf zu egoistischem Individualismus ebenso wie zur „Gefahr des Massendenkens, Massenfühlers und Massenwollens“.⁴⁶ Geistige Tätigkeit ist dabei wichtigstes Mittel der Persönlichkeitsbildung, die sich dann durch die Beherrschung grundlegender Arbeits- und Kulturtechniken und die Befähigung zur selbständigen Orientierung im Prozess der Arbeit immer weiter ausprägen könne. Gaudigs innovativer pädagogischer Arbeitsbegriff ist Bestandteil eines widersprüchlichen persönlichkeits-theoretischen Gesamtkonzepts, das elitäre wie nationalistischen Ambitionen ebenso offenbart wie es Geltung „für alle Glieder des Volks“ und namentlich für den „vierten Stand“ beansprucht.⁴⁷ Nachhaltige Wirkung, vor allem auch bei den Absolventinnen seiner Schulen, hinterließ jedoch vor allem sein Modell der freien geistigen Arbeit, dessen Popularität zusätzlich durch die Fortentwicklung seines Mitarbeiters *Otto Scheibner* (1877-1961) befördert wurde. Scheibner, der ab 1923 als Professor am Pädagogischen Institut der Universität Jena und von 1929 bis 1932 an der Pädagogischen Akademie Erfurt tätig war, legt in seiner Schrift „Zwanzig Jahre Arbeitsschule in Idee und Gestaltung“ (1927) nicht nur eine Analyse schulischer Arbeitsvorgänge vor, sondern versucht darüber hinaus eine wissenschaftliche Systematisierung typischer Erscheinungsformen der Arbeitsschulbestrebungen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. Eine *Zäsur* stellt danach die *Auseinandersetzung zwischen Kerschensteiner und Gaudig* auf dem Ersten Deutschen Kongreß

43 H. Gaudig, Die Arbeitsschule als Reformschule, in: Zs. f. pädagogische Psychologie und Jugendkunde 12(1911)10, S.545-552; ders., Der Begriff der Arbeitsschule, in: Deutscher Kongress für Jugendbildung und Jugendkunde 1(1912), S.13-17; → Beitrag: Unterricht.

44 O. Scheibner, Zwanzig Jahre Arbeitsschule in Idee und Gestalt, Leipzig 1930², S.85.

45 H. Gaudig, Das Grundprinzip der freien geistigen Arbeit, Breslau 1922, zit. n. Flitner/Kudritzki, a.a.O. (Anm. 37), S.238f.; vgl. E. Rausch, Das arbeitsunterrichtliche Verfahren und das Unterrichtsgespräch im Sinne Hugo Gaudigs (1860-1923), in: A. Pehnke (Hg.), Sächsische Reformpädagogik: Traditionen und Perspektiven, Leipzig 1998, S.223-240.

46 H. Gaudig, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, Leipzig 1917, hier zit. n. der 3., von O. Scheibner besorgten Auflage, Leipzig 1930, S.4.

47 Ebd.; vgl. zur Kritik auch K.-H. Günther, Über die Persönlichkeitspädagogik Hugo Gaudigs, Berlin 1957.

für Jugendbildung und Jugendkunde in Dresden im Oktober 1911 dar, die von Scheibner als produktiv für die Arbeitsschulbewegung gewertet wird. Seitdem verbände sich mit dem Begriff der Arbeitsschule „nicht mehr der äußerliche Schulanbau und -einbau handlichen Tuns“, sondern „die Durchdringung des Schulganzen mit echter selbständiger Arbeit des Schülers – wobei neben der geistigen Tätigkeit die körperlich-technische als unerlässlich erkannt“ wurde. Zugleich sieht er aber eine durch mangelnde „wissenschaftliche Besinnung“ bedingte

„verhängnisvolle Ausweitung des Arbeitsschulbegriffs: unter dem Gedanken, die Schule mit reichster Tätigkeit, mit Hand- und Kopfarbeit zu erfüllen und damit die kunstgerechten Beleh- rungsmethoden abzulösen durch ein Unterrichts- verfahren, das hinstrebt auf ein Erwecken, Läutern, Steigern, Kultivieren der kindlichen pro- duktiven Kräfte, konnte es leicht geschehen, dass bei unzulänglichem Denkwillen oder unzu- reichender Denkkraft die Arbeitsschule nun zum Sammelbecken nachgerade aller und jeder päd- agogischen Reformgedanken wurde“

und unter die „Schlagwörter“ einrückte.⁴⁸

Trotz ihrer Popularität und verschiedener praktischer Versuche erscheint die Erfolgsgeschichte der Arbeitsschule vor dem Ersten Weltkrieg ambivalent. Bereits um 1900 existierten in Deutschland mehr als 1.000 Schülerwerkstätten. Vielerorts starteten Versuche zur methodischen Aufnahme des Arbeitsprinzips in den Unterricht. Einer offiziellen Einführung der Arbeit in das öffentliche Schulwesen, in welcher Form auch immer, standen hingegen nicht nur schulbehördliche Vorbehalte entgegen, sondern – unter der Last deutscher Bildungstradition und in ängstlicher Sorge vor möglicher Konkurrenz – gleichermaßen Abwehrhaltungen aus dem Berufsstand der Lehrer selbst. Der Gedanke der Arbeitsschule hatte zudem „fast ausschließlich die Wirklichkeit des pädagogischen Lebens ergriffen“, er lebte „zuungunsten des klaren Stils“ stärker in der Praxis als in der Theorie und in der „erziehungswissenschaftlichen Forschung“.⁴⁹ Dennoch hatten sich bis zum Ersten

Weltkrieg verschiedene Richtungen der Arbeitsschule weitgehend etabliert und ausdifferenziert. Ihren kleinsten gemeinsamen Nenner hatten sie in der Überzeugung vom Bildungs- und Erziehungswert der „Eigentätigkeit“⁵⁰, aber schon Art, Ort, Zweck und konkrete Gestaltung von Arbeit weisen auf grundlegende pädagogische Differenzen, die nicht zuletzt auch die (gewollte und ungewollte) widersprüchliche Verwobenheit arbeitspädagogischer Theorien mit arbeitsweltlichen und gesamtgesellschaftlichen Interessen deutlich werden lassen.

4. Neuansätze in der Weimarer Republik

Nachdem der Arbeitsbegriff insbesondere durch die Arbeitsschulbewegung Eingang in das pädagogische Denken gefunden und Arbeit als pädagogisches Handlungsfeld in der Praxis an Bedeutung gewonnen hatte, ermöglichten die gesellschaftspolitischen Verhältnisse der Weimarer Republik nunmehr eine breitere Entfaltung des Arbeitsgedankens in pädagogischer Theorie und Praxis. Charakteristisch für die Weimarer Zeit ist die verfassungsmäßige Grundlegung des Arbeitsprinzips und seine Verknüpfung mit staatsbürgerlicher Erziehung nach *Artikel 148 der Weimarer Verfassung*: „Staatsbürgerkunde und Arbeitsunterricht sind Lehrfächer der Schulen.“⁵¹ Nach dem Willen der verfassungsgebenden Mehrheiten sollten Schule und Unterricht auf eine neue theoretische und didaktische Basis gestellt werden. Mit der Verbindung von Arbeit und Erziehung wurde zugleich einer übergreifenden Intention der Arbeitsschulbewegung gefolgt. Über die konkrete Ausgestaltung des Arbeitsunterrichts allerdings herrschten, wie die Verhandlungen der *Reichsschulkonferenz 1920* zeigen, nach wie vor unterschiedliche Vorstellungen und eine „babylonische Begriffsverwirrung“⁵², die aber immerhin in den *Leitsätzen zum Arbeitsunterricht* auf eine gemeinsame Definition von Arbeit ge-

48 Scheibner, a.a.O. (Anm. 44), S.180f.

49 Ebd.

50 Ebd., S.180.

51 Zit. n. B. Michael/H.-H. Schepp, *Die Schule in Staat und Gesellschaft im 19. und 20. Jahrhundert*, Göttingen/Zürich 1993, S.236.

52 Scheibner, a.a.O. (Anm. 44), S.182.

bracht wurden. Danach wird Arbeit ausgehend vom Wirtschaftsleben „als schaffende, schöpferische Tätigkeit“ mit „geistige[n] und körperliche[n] Bestandteilen“ aufgefasst:

„Wenn in der arbeitsteiligen Arbeit des Wirtschaftslebens sich vorwiegend geistige und vorwiegend körperliche Arbeitsformen herausgebildet haben, so wird doch die *erziehliche* Arbeit die beiden Bestandteile immer zu vereinigen haben. Soweit sie aber begrifflich getrennt werden können, sind sie in den Leitsätzen in dem Worte *Lernen*, das sich wesentlich auf die geistige Tätigkeit bezieht, und in dem Begriff der *Werkstätigkeit*, der sich vorwiegend auf die körperliche Betätigung bezieht, getroffen. Tatsächlich sollen die beiden Seiten der Arbeit nicht getrennt, sondern grundsätzlich vereinigt werden, weshalb das Lernen *ein schaffendes Lernen* genannt wird, in dem die geistige Tätigkeit, das Fragen, Suchen, Problemstellen usw. vereinigt sein soll mit der helfenden Werkstätigkeit, der Handbetätigung. Dasselbe gilt in bezug auf die Entfaltung des Arbeitsprinzips nach Fächern. Die (geistigen) *Lehrfächer* und der *Werkunterricht* sind *nebeneinander* Begriffe.“⁵³

Fragen nach Umfang und Verhältnis von geistiger und körperlicher Arbeit in der Schule und nach der Reichweite der technischen Anforderungen im Werkunterricht konnten, wie die Frage, ob letzterer von Lehrern oder Handwerkern erteilt werden sollte, auf der Reichsschulkonferenz nicht einhellig geklärt werden. Grundsätzliches ließ sie offen und spiegelt auf diese Weise wohl am ehesten die tatsächliche Widersprüchlichkeit der Reformbewegung. „Ein großer Aufwand, schmächtig!, ist vertan“⁵⁴ kommentierte der Entschiedene Schulreformer Paul Oestreich die Reichsschulkonferenz, während der gemäßigte Didaktiker Otto Scheibner die nachrevolutionäre Phase „pädagogischer Romantik“ und „unbekümmerten pädagogischen Dilettantismus“ nunmehr vorbei und „das festumrissene Bild einer stilechten Arbeitsschule nach dem Stande des Jahres 1920 herausgearbeitet“ und

„wertpädagogisch, psychologisch und kulturphilosophisch vertieft und begründet“ sah.⁵⁵

In der pädagogischen Praxis indessen nahm die Idee des Arbeitsunterrichts deutlichen Aufschwung. Sie wurde Gegenstand von Lehreraus- und -fortbildung, Ministerien richteten Referate für Arbeitsschulpädagogik ein, in Leipzig wurde eine arbeitspädagogische Reichsberatungsstelle begründet, Schulen erprobten arbeitsunterrichtliche Verfahren, eine unüberschaubare Flut pädagogischen Schrifttums unterschiedlichster Provenienz entstand, darunter zunehmend auch bilanzierende Darstellungen⁵⁶. Der aktiven körperlichen Betätigung und der Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler wurde in vielerlei Varianten Raum gegeben. Handarbeit, Werkunterricht, Schulgartenarbeit, Gesamt- und Projektunterricht fanden ebenso Eingang in die Schulen wie arbeitspädagogisch gestaltete Lehrbücher und Lernmittel.

Weiterführende Formen produktiver Arbeit, wie berufsvorbereitende Kurse, handwerkliche, landwirtschaftliche und soziale Tätigkeiten oder Betriebsbesichtigungen wurden vereinzelt in *Versuchsschulen* realisiert, die, ab 1923 auf gesetzliche Grundlagen gestellt und gefördert, häufig pädagogischen Avantgardismus repräsentierten. Vor allem in Reformschulen in proletarisch-sozialistischen Milieus spielten die Heranführung an Arbeit und eine die Arbeit wertschätzende Erziehung eine besondere Rolle.⁵⁷

55 Scheibner, a.a.O. (Anm. 44), S.181f.

56 Als Beispiele J. Kühnel, *Schularbeit und Arbeitsschule. Beiträge zur Schulreform*, Dresden 1922; *Die Arbeitsschule und die Deutschen Landerziehungsheime*, hg. v. A. Andreesen, Veckenstedt o.J. [1925]; A. Siemsen, *Beruf und Erziehung*, Berlin 1926; K. Rößger, *Der Weg der Arbeitsschule. Historisch-kritischer Versuch*, Leipzig 1927; Scheibner 1927 (1930²), a.a.O. (Anm. 44); H. Nohl, *Der humanistische Sinn der Arbeit in der Arbeitsschule*, in: ders., *Pädagogische Aufsätze*, Langensalza o.J.², S.175ff.; P. Oestreich, *Der Einbruch der Technik in die Pädagogik*, Leipzig/Berlin 1930; F. Karsen, *Sinn und Gestaltung der Arbeitsschule*, in: A. Grimme (Hg.), *Wesen und Wege der Schulreform*, Berlin 1930, S.100ff.; O. Karstädt, *Methodische Strömungen der Gegenwart*, Langensalza 1930.

57 → Beiträge: Arbeiterbewegung; Schule. Außerdem F. Karsen, *Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart*, a.a.O. (Anm. 42); ders., *Die neuen Schulen in Deutschland*, Langensalza 1925. Speziell auf die pädagogische Bedeutung von *Gartenarbeitsschulen*

53 Die Reichsschulkonferenz 1920. Amtlicher Bericht, erstattet vom Reichsministerium des Innern, Leipzig 1921, S.955-959; → Beitrag: Schule.

54 P. Oestreich, *Ein großer Aufwand, schmächtig!, ist vertan*. Rund um die Reichsschulkonferenz, Leipzig o.J. [1924].

In den vor allem von Schülern und Schülerinnen aus bürgerlichen Milieus besuchten *Landerziehungsheimen*⁵⁸, in denen die Verbindung von körperlicher und geistiger Arbeit als pädagogisches Prinzip mit verschiedenen Konzepten gepflegt und auch in den höheren Schulstufen praktiziert wurde, verknüpfte sich der Arbeitsgedanke auch mit elitären Vorstellungen und wurde als Bildungs- und Karrierevorteil durchaus wahrgenommen.

Ebenso hatte die 1919 in Stuttgart als Werk- schule der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik gegründete *Freie Waldorfschule* die Zusammenführung von praktischem, künstlerisch-gestaltendem und theoretischem Lernen in ihrem Programm. Mit einem Konzept ganzheitlichen Lernens ursprünglich als Bildungschance für die Kinder der Konzernarbeiter gedacht und auf berufliche Bildung orientiert, entwickelte sich die auf anthroposophischer Grundlage rasch etablierte Waldorfpädagogik zu einer weltanschaulich widersprüchlichen Richtung mit starker Resonanz in bürgerlichen Kreisen. Bis heute intendieren Waldorfschulen Ganzheitlichkeit unter Einschluss handwerklich-praktischer Tätigkeiten, in einigen Fällen wird allgemeines Lernen mit beruflicher Ausbildung verbunden.⁵⁹

Eine Verbindung von Bildung und produktiver industrieller Arbeit, die Einblicke in gesamtgesellschaftliche wirtschaftliche Strukturen und Zusammenhänge gewährt und in dieser Dimension auf Souveränität, Kritikfähigkeit, Handlungskompetenz und Subjektwerdung zielt,

wurde in der Schulpraxis der Weimarer Republik nicht generell angestrebt.⁶⁰ Überhaupt trat der Begriff der Arbeitsschule, der eine Umgestaltung des gesamten Schulorganismus implizierte, zugunsten des Begriffs Arbeitsunterricht, der vorzugsweise als methodische Aufgabe zur Erhöhung der Eigentätigkeit der Lernenden und zur Demokratisierung der Lehr- und Lernverhältnisse aufgefasst wurde, zurück. Auf die Gefahr, dabei den „Unterschied zwischen Arbeit und Unterricht immer mehr“ zu verwischen, verwies der im hessischen Provinzialschulkollegium tätige sozialdemokratische Oberschulrat *Heinrich Deiters* (1887-1966) in einer Bilanz der Schulreform in der Weimarer Republik.⁶¹

Auf didaktisch-methodischem Gebiet allerdings leisteten die Lehrer und Lehrerinnen eine umfangreiche, vielfach innovative Arbeit, die einen Paradigmenwechsel schulischer Arbeit und eine neue Lernkultur begründete. Darauf konnte nach dem Zweiten Weltkrieg beim Neuaufbau der Schule zurückgegriffen werden, nachdem der Nationalsozialismus eine freie Fortentwicklung dieser Ansätze unterbrochen, den Arbeitsgedanken jedoch sowohl im militärisch organisierten Reichsarbeitsdienst als auch als Propagandamittel für seine ideologischen Zwecke instrumentalisiert hatte.⁶² Bezeichnend hierfür ist auch die Übernahme und Fortführung der Zeitschrift „Die Arbeitsschule“ durch den Nationalsozialistischen Lehrerbund (NSLB) bis 1942.

verweist der Leiter der Kinderfreundebewegung K. Löwenstein in seiner Schrift: *Das Kind als Träger der werdenden Gesellschaft*, Wien 1924, S.59ff.; zur Praxis des Arbeitsunterrichts vgl. als Exempel A. Pehnke (Hg.), *Reformpädagogik aus Schülersicht*. Dokumente eines spektakulären Chemnitzer Schulversuchs der Weimarer Republik, Baltmannsweiler 2002.

58 Vgl. U. Schwerdt, *Landerziehungsheimbewegung*, in: D. Kerbs/J. Reulecke (Hg.), *Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933*, Wuppertal 1998, S.395-409.

59 I. Hansen-Schaberg/B. Schonig (Hg.), *Basiswissen Pädagogik. Reformpädagogische Schulkonzepte*. Bd. 6, *Waldorf-Pädagogik*, Baltmannsweiler 2002; exemplarisch auch G. Rist/P. Schneider, *Die Hibernia-Schule. Von der Lehrwerkstatt zur Gesamtschule: eine Waldorfschule integriert berufliches und allgemeines Lernen*, Berlin 1990.

60 Allerdings findet sich dieser Gedanke in der Arbeiterbildung. Vgl. z.B. O. Suhr, *Wirtschaftskunde im Arbeiterunterricht*, in: *Sozialistische Monatshefte* (1927)2, S.973-975; siehe auch Ch. Uhlig (Hg.), *Reformpädagogik und Arbeiterbewegung*. Diskurse in der sozialistischen Presse der Weimarer Republik. *Quellenauswahl aus den Zeitschriften Die Neue Zeit/ Die Gesellschaft und Sozialistische Monatshefte* (1919-1933), Frankfurt/M. u.a. 2008, S.410-412.

61 H. Deiters, *Die deutsche Schulreform nach dem Weltkrieg*, Berlin 1935, S.105, zit. n. *Geschichte der Erziehung*, hg. v. K.-H. Günther u.a., Berlin (Ost) 1987, S.625.

62 Vgl. hierzu M. Kipp/G. Miller-Kipp, *Erkundungen im Halbdunkel: einundzwanzig Studien zur Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus*, Frankfurt/M. 1995²; G. Weise-Barkowsky, *Filmische Quellen zu Arbeiterziehung und Berufsausbildung im Nationalsozialismus*, Berlin 2003; zur Vorgeschichte auch P. Dudek, *Arbeitslagerbewegung*, in: Kerbs/Reulecke, a.a.O. (Anm. 58), S.343-353.

Neben dem verfassungsmäßig garantierten Arbeitsunterricht, der freilich auch in der Weimarer Zeit umstritten blieb und das öffentliche höhere Schulwesen so gut wie nicht berührte, zeichneten sich jedoch auch darüber hinaus gehende Entwicklungen ab. Im theoretischen pädagogischen Denken ist es vor allem die von Paul Oestreich und dem Bund Entschiedener Schulreformer ausgegangene, aber auch von anderen Reformern aufgenommene Idee der *Produktionsschule* (a.), in der Praxis stellen speziell *Arbeits- und Landkommunen* ein arbeitspädagogisch interessantes Phänomen dar (b.). Beiden liegt ein weit gefasster und auf verschiedene Einflüsse zurückgehender pädagogischer Arbeitsbegriff zugrunde.

a. Produktionsschule

Das Konzept der *Produktionsschule* entwickelte sich einerseits unter kritisch-konstruktiven Rückgriffen auf den Marxschen Ansatz polytechnischer Bildung, andererseits unter dem Einfluss der nach der Oktoberrevolution in Sowjet-Russland propagierten arbeitserzieherischen Vorstellungen, wie sie auch der 1918 per Dekret formal eingeführten *Einheits-Arbeits-Schule* zugrunde gelegt wurden. Dieser historisch neuartige, in der Praxis allerdings nicht zur Entfaltung gelangte Schultyp stellte eine Synthese westeuropäischer und US-amerikanischer Reformpädagogik, russischer pädagogischer Traditionen und sozialistischer Pädagogik dar. Theoretische Vorarbeiten wurden u.a. durch N. K. Krupskaja (1869-1939), S. T. Schazki (1878-1934) und P. P. Blonskij (1884-1941) erbracht.⁶³

63 N. K. Krupskaja legte ihre Ansichten zur Arbeitsschule, die auch die Rezeption Kerschensteiners und vor allem Deweys einschloss, in ihrer Schrift „Volksbildung und Demokratie“ (Moskau 1916) nieder; vgl. N. K. Krupskaja, *Sozialistische Pädagogik. Eine Auswahl aus Schriften, Reden und Briefen* in vier Bänden, besorgt von K.-H. Günther, L. Hartung u. G. Kittler, Berlin 1967; S. T. Schazki begann seine arbeitspädagogische Tätigkeit in Anlehnung an die Settlementbewegung in Sommerkolonien für Fabrikarbeiter nach der Revolution von 1905, vgl. S. T. Schazki, *Ausgewählte pädagogische Schriften*, hg. v. C. Leithold, Berlin 1981. P. P. Blonskij konzipierte den weitestreichenden Plan einer Arbeitsschule, vgl. „Die Arbeitsschule“, Moskau 1919 (dt. 1921).

Fortsetzung fanden die Ideen zumindest partiell in den Auffassungen A. S. Makarenkos (1888-1939) zur Arbeitserziehung, die er im Rahmen der Resozialisierung straffällig gewordener Jugendlicher praktizierte.⁶⁴ Einen ganz anderen, aus der Not geborenen und dennoch pädagogisch interessanten Ansatz verkörpern *Schulkindergenossenschaften*, in denen Lernen mit genossenschaftlich organisierter Eigenversorgung an Lern- und zum Teil auch Lebensmitteln verbunden war und von denen es in den 1920er Jahren in der Sowjetunion etwa 50.000 gegeben haben soll, die aber auch in Frankreich, Italien und Polen existierten.⁶⁵

In der deutschen Arbeitsschuldiskussion wurde besonders Blonskij's Arbeitsschulmodell populär. Es geht von einer strukturellen Neugestaltung der Schule aus, in deren Mittelpunkt eine die kulturgeschichtliche Entwicklung der menschlichen Arbeit nachvollziehende Verbindung von Lernen und Arbeiten stehen sollte. Blonskij verstand die sich stufenartig ausweitende produktive Tätigkeit der Heranwachsenden – ausgehend von Haus und Handwerk bis hin zur Verkoppelung von Schule und industrieller Produktion – als Kulturarbeit und systematische Welterschließung und in diesem Sinne als pädagogisch bedeutsam. Ihr lebenspraktischer Bezug (ähnlich dem Projektunterricht John Deweys) sowie ihre ökonomische Orientierung sollten die existentielle Bedeutung und die Ernsthaftigkeit von Arbeit unterstreichen. Mittels einer *enzyklopädischen polytechnischen Bildung* ohne Bindung an spezielle Berufe sollte die moderne Arbeitswelt durchschaubar und beherrschbar und dem Ausgeliefertsein des Einzelnen an den Arbeitsprozess entgegengewirkt werden. In diesem Sinn ist Produktionsschule nicht, wie in der pädagogischen Literatur seit den 1920er Jahren oft verkürzt tradiert⁶⁶,

64 Vgl. A. S. Makarenko, *Der Weg ins Leben. Ein pädagogisches Poem*, Moskau 1935; ders., *Flaggen auf den Türmen*, Moskau 1938.

65 Für Frankreich werden 2.500 solcher Schulkindergenossenschaften genannt. Vgl. R. Weber, *Schulkindergenossenschaften*, in: *Sozialistische Monatshefte* (1927)2, S.567-568; vgl. Uhlig, *Reformpädagogik und Arbeiterbewegung*, a.a.O. (Anm. 60), S.408-410.

66 Diese Auffassung geht offensichtlich maßgeblich auf A. Fischer zurück, der in seiner Schrift „Die Krisis der

primär an ökonomischen Interessen orientiert oder als Zurichtung für die Wirtschaft gedacht. Sie versteht sich vielmehr als pädagogischer Raum, in dem sich Leben, Lernen und Arbeiten in einer neuen Qualität von Tätigsein und in emanzipatorischer Absicht verbinden. Ihr Bezug ist nicht irgendeine Handbetätigung, sondern die für die Menschen real existierende und ihre Existenz in hohem Maße bestimmende Arbeitswelt. Man mag dazu „stehen, wie man will“, urteilt der dieser Idee eher fern stehende Otto Scheibner über die pädagogische Bedeutung des „russischen Experiments der Produktionsschule“, man

„mag ihr die Utopie an der Stirn ablesen, mag sie höchstens in der Beschränkung auf die östliche Kultur für durchführbar halten, mag in ihrem Ziel des brauchbaren Genossen die Aufgabe des Menschentums verkannt sehen, mag die wirtschaftliche Arbeit für unkindlich und damit erziehungsunwirksam halten – daß hier der Stil einer *echten* Arbeitsschule entworfen ist, kann nicht bestritten werden. Denn Arbeit ist in ihr das durchgängig organisierende Prinzip des Schulganzen, auch für die geistige Bildung, die nicht selbstzwecklich in die Erscheinung tritt, sondern stets auf nützliche Arbeit bezogen wird, aus ihr hervorwächst, in sie fördernd immer wieder einmündet.“⁶⁷

In kritischer Rezeption besonders der Arbeitsschulkonzepte Blonskij (als utopisch, weil einen Industrialismus voraussetzend, den es in der Realität nicht gibt) und Kerschensteiners (als methodisch-pädagogisch provinziell und dennoch der Mehrzahl gegenüber bahnbrechend)⁶⁸ entwickelte der *Bund Entschiedener Schulreformer* seine *Produktionsschulidee*.

Arbeitsschulbewegung“ (1924) zwei Richtungen nennt – die methodische und die ökonomische Arbeitsschule – und über letztere, namentlich auf Blonskij bezogen, meint: „Solange der Humanitätsgedanke als pädagogische Norm seine Geltung nicht verloren hat, wird man die ökonomisch orientierte Erziehung und Arbeitsschule nicht als einen Fortschritt bewerten können, sondern als einen Abweg von der ganzen bisherigen Entwicklungslinie des menschlichen Geisteslebens“. Zit. n. Scheibe, a.a.O. (Anm. 3), S.209.

67 Scheibner, a.a.O. (Anm. 44), S.75.

68 P. Oestreich, *Die Schule zur Volkskultur* (zuerst 1923), Rudolstadt 1946², S.92ff.

„War die letzte Lernschule eine Schule zu geistigen Zuschauern und Sekretären der Arbeit anderer, die Arbeitsschule (Illustrierschule) die Schule der aktiven Anschaulichkeit, so soll die Produktionsschule die der tätigen Lebensgestaltung sein. Aus der Schule, die ‚über das Leben erhob‘, aus ihm entfernte, muß über die Arbeitsschule, die ihre Aufgaben aus dem Leben nimmt, um für das Leben stark zu machen, die Produktionsschule als die zum Leben, zum besseren, wahren Leben, die Schule zum menschlich-menschheitlichen Aufbau werden.“⁶⁹

Auch hier greift eine ökonomistische Interpretation zu kurz. Arbeit tritt vielmehr als Aspekt einer Bildungs- und Schulidee in Erscheinung, die immer auch als lebendige Verbindung der Schule zu ihrem sozial-kulturellen Umfeld (Lebensschule) und als von allen Kindern gemeinsam besuchte und jedem genügend Raum für individuelle Entfaltung gebende elastische Einheitsschule gedacht war. Produktionsschule in diesem Sinn will nicht „als eine Schule der Kinderausbeutung, zur Einspannung der Kinder in die Produktionssklaverei, zur Vergreisung, Veraltklugung, Utilitarisierung der Kindheit“ verstanden werden, „sondern als die Schule zum produzierend sich findenden schöpferischen, am Leben stets beteiligten, beseelten Menschen.“⁷⁰ *Produktion in pädagogischer Bedeutung* reicht von selbsttätig gestalteten Lernprozessen, über Selbstverwaltung und -gestaltung des Schullebens, kulturelle Außenwirkung der Schule, Eigenherstellung von Schulbedarf, Bewirtschaftung von landwirtschaftlichen und Gartenflächen, auch Produktherstellung und Dienstleistungen für die Umgebung entsprechend der Ausstattung der Schulen (Schulgärten, Werkstätten, Maschinen usw.) bis zu Kontakten mit dem Wirtschaftsleben (Betriebsbesichtigungen, orientierende Teilnahme an Arbeitsprozessen u.a.). Die Schule soll in das kommunale, kulturelle und wirtschaftliche Leben ihres Bezirkes einbezogen, umgekehrt sollen „alle kommunalen und staatlichen, alle gemeinnützigen, genossenschaftlichen Möglichkeiten“ für die Schule genutzt werden. All das soll auf Unterricht und Fachwissen zurückwirken. „Planmä-

69 Ebd., S.96.

70 Ebd., S.98.

big vorbereitete Sensationserlebnisse“ und „Experimentiererei“ werden zugunsten ernsthafter, zielorientierter Tätigkeit, „in stiller Achtsamkeit auf das Fließen des Geschehens“ abgelehnt. „Fähigmachen zu aktiver Lebensgestaltung“ soll das Ziel sein, weil „allein eine produzierende Jugend“ „ihr Leben produktiv machen“ könne, „genossenschaftlich brauchbar statt egoistisch, bestechlich, käuflich, momentanvorteilsüchtig“. ⁷¹ Paul Oestreich, Vorsitzender und theoretischer Mittelpunkt des Bundes Entschiedener Schulreformer, dessen Ansichten allerdings nicht von allen Mitgliedern geteilt wurden ⁷², sah darin zugleich eine Kulturaufgabe, sein Konzept zielt gattungsbezogen auf Humanisierung und subjektbezogen auf allseitige Persönlichkeitsentfaltung und Individuation. Die Disharmonie zwischen „wirtschafts-diktierte[m] Arbeitsprozeß“ und „von der Bildungsidee aus orientierte[m] Schulstaat“ soll durch Verbindung von Arbeit und Bildung und durch „Pädagogisierung der Wirtschaft“ ⁷³ aufgehoben werden. „Der Mensch unter Maschinen daheim, die Maschine vermenschlicht!“ ⁷⁴ und die Technik nicht „Luzifer der Pädagogik“. ⁷⁵ Dass die Produktionsschule nicht als eine unmittelbar zu realisierende Aufgabe verstanden wurde, ist offensichtlich. Sie war vielmehr eine an gesamtgesellschaftliche Veränderung gekoppelte Vision. Ihre exemplarische Erprobung unter den gegebenen Verhältnissen, etwa in einer Versuchsschule, stand für Oestreich nicht zur Debatte.

71 Ebd., S.100f.

72 Differenzen bestanden u.a. zu F. Karsen, für den sich der Arbeitsunterricht im Rahmen seines Versuchsschulprojektes als praktische Aufgabe stellte (vgl. Sinn und Gestaltung der Arbeitsschule, in: A. Grimme, Hg., Wesen und Wege der Schulreform, Berlin 1930, S.100ff.), ebenso zu H. Kölling, der den Produktionschulgedanken auf die Landschule übertrug (vgl. Die Landschule als Arbeits- und Produktionsschule, Leipzig 1924). Vgl. auch A. Bernhard, Demokratische Reformpädagogik und die Vision von der neuen Erziehung. Sozialgeschichtliche und bildungstheoretische Analysen zur Entschieden Schulreform, Frankfurt/M. 1999, S.193ff.

73 Oestreich, Die Schule zur Volkskultur, a.a.O. (Anm. 68), S.98.

74 Ebd., S.96.

75 P. Oestreich, Die Technik als Luzifer der Pädagogik (zuerst 1930), Rudolstadt 1947.

b. Arbeits- und Landkommunen

Im Unterschied hierzu verstanden sich manche der nach 1918 gegründeten *Landarbeitskommunen* durchaus als Keimzellen einer alternativen Gesellschaft. In der anfänglichen Aufbruchzeit der Weimarer Republik meist mit lebensreformerischen Intentionen und im Rahmen der durch Stadtflucht und Arbeitslosigkeit begünstigten Siedlungsbewegung entstanden, folgten sie in der Regel der Idee einer sich selbst organisierenden, verwaltenden und erziehenden Gemeinschaft, die sich durch gemeinsame, ausbeutungsfreie Arbeit trägt, der Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung des Individuums Raum bietet und sich durch Einfachheit, Ganzheitlichkeit und Natürlichkeit des Lebens auszeichnet. Solche Kommunen existierten in unterschiedlichen politischen und weltanschaulichen Zusammenhängen. ⁷⁶ Zumindest erwähnt sei die „Hachschara“, eine Einrichtung gemeinsamen Lernens und Arbeitens, die sich im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts entwickelt hatte, um die berufliche Ausbildung und Vorbereitung jüdischer Jugendlicher auf ein Arbeitsleben in Palästina zu fördern, u.a. in der sozialistisch intendierten kollektiven Siedlungsform der Kibbutz'. ⁷⁷

Ein markantes Beispiel in Deutschland, das seine pädagogische Relevanz aus einer spezifisch erzieherischen Idee und Praxis bezieht, ist die 1919 von dem Maler *Heinrich Vogeler* (1872-1942) auf seinem Landgut bei Worpsswede gegründete *Arbeitsgemeinschaft Barkenhoff*, die sich ab November 1921 ausdrücklich als *Arbeitsschule Barkenhoff e.V.* präsentierte. ⁷⁸

76 Vgl. als Überblick zur Siedlungsbewegung und ihrer politischen Ambivalenz U. Linse, Zurück o Mensch zur Mutter Erde. Landkommunen in Deutschland 1890-1933, München 1983; A. Feuchter-Schawelka, Siedlungs- und Landkommunebewegung, in: Kerbs/Reulecke, a.a.O. (Anm. 58), S.227-244.

77 Vgl. I. von Cossart/U. Pilarczyk, Hachschara – Der Weg in ein neues Leben, in: I. Michaeli/I. Klönne (Hg.), Die rettende Hand. Hachschara auf Gut Winkel 1933-1941, Münster 2005, S.3-16.

78 Vgl. B. Stenzig, Worpsswede-Moskau. Das Werk von Heinrich Vogeler, Worpsswede 1989, S.156-171; I. Rohde, Heinrich Vogeler und die Arbeitsschule Barkenhoff: ein Beitrag zur Historiographie der Reformpädagogik, Frankfurt/M. u.a. 1997; J. Bilstein, Jugendstil, Kommunismus, Reformpädagogik. Zur Analogie

Motiv für die Umwandlung des seit 1889 bestehenden Künstlerhofes⁷⁹ in eine Arbeitskommune waren vor allem Vogelers desillusionierenden Kriegserfahrungen sowie die Bekanntschaft mit sozialistisch-anarchistischen Ideen. Seine „Arbeitsschule“ versteht sich als ein wirtschaftlich-ethisch-pädagogisches Gesamtprojekt, in dem Arbeit und Bildung eine wechselseitige Beziehung eingehen. Ihm liegt nicht das Ideal einer rückwärtsgewandten, vormodern-romantischen oder gar völkischen Idylle zugrunde, sondern die Idee, *Individualität durch spezialisierte Arbeit in der Gemeinschaft* zu entfalten. Vogeler sah darin die Voraussetzung einer „idealen Gesellschaft“: in allen ihren Teilen autonom, ohne bürokratische, disziplinierende Funktionen, zudem friedfertig, da das Wirtschaftete nicht Einzelnen, sondern allen zugutekommt. Mit einem landwirtschaftlich-handwerklichen Betrieb (Schmiede, Tischlerei, Imkerei, Sägewerk, 14 Morgen Gartenland, 4 Morgen Ödland), der für den eigenen Bedarf und für den nachbarschaftlichen Austausch produzierte und im Kern aus 10 bis 15 Erwachsenen und 10 Kindern bestand, versuchte Vogeler diese „bespötelte Ideologie in die Tat umsetzen“, Nachahmung zu initiieren und so zu einer allmählichen Umwandlung der Gesellschaft beizutragen.⁸⁰ Die Kinder waren in die Arbeit und das Leben der Kommune integriert. Jeder Erwachsene hatte auch die Rolle eines Lehrenden zu übernehmen, sein tägliches Tun den Kindern zu erklären und sie nach dem Prinzip „learning by doing“ aktiv in die Arbeit einzubeziehen. Moralische und fachliche Anforderungen sollten nicht simuliert bzw. am Eigensystem von Schule gemessen werden. Das gesamte, die Kinder

umgebende soziale, wirtschaftliche und kulturelle Leben wurde als eine Art Lehrmittel aufgefasst. Die „Arbeitsschule“ sollte kein Schonraum sein. Auch für die Kinder galten die z.T. asketischen Maßstäbe der Gemeinschaft. Ausgehend von der Arbeitspraxis wurde Projektunterricht, ab 1921 mit Hilfe einer pädagogischen Fachkraft, durchgeführt.

Einem Antrag auf staatliche Anerkennung als Versuchsschule gab das preußische Kultusministerium nicht statt, räumte lediglich den Status einer „Lebensgemeinschaft, die einen häuslichen Unterricht“ in den ersten vier Schulpflichtjahren gewährt, ein.

In der Öffentlichkeit der Weimarer Republik stieß das Barkenhoff-Projekt auf geteilte Resonanz. Der Sympathie linksliberaler, sozialistischer und jugendbewegter Milieus standen Ablehnung durch die kommunalen Behörden und Diffamierungen aus rechtskonservativen Kreisen sowie eine eher indifferente Haltung der Bevölkerung entgegen. Wirtschaftliche Krisen, aber auch innere Widersprüche und Konflikte, das „Inseldasein“ und die Schwierigkeit, in der gegebenen Gesellschaft eine alternative Lebensform dauerhaft zu etablieren, ließen die Arbeitsschule schließlich scheitern. Statt Nachahmer zu finden, war der Barkenhoff zum „Mittelpunkt eines alternativen Tourismus“ geworden.⁸¹ 1924 wurde er von Heinrich Vogeler an die „Rote Hilfe Deutschlands“, eine Hilfsorganisation für politisch Verfolgte, übergeben, die hier ein Erholungsheim für Kinder einrichtete, das gegen mancherlei Widerstände⁸² bis 1932 existierte und vor allem unter der Ägide des Berlin-Brandenburger Reformpädagogen *Helmut Schinkel* (1902-1946) Prinzipien selbst organisierter Arbeit als Medium zwischen Individualitätentfaltung und Gemeinschaftlichkeit beibehielt.⁸³

künstlerischer und pädagogischer Motive bei Heinrich Vogeler, in: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 7, Bad Heilbrunn/Obb. 2001, S.7-38.

79 Zur Künstlerkolonie Worswede gehörten neben H. Vogeler u.a. auch F. Mackensen, O. Modersohn, H. am Ende, F. Overbeck. R. Maria Rilke und G. Hauptmann waren häufige Besucher.

80 Vgl. H. Vogeler, Siedlungswesen und Arbeitsschule, Hannover 1919; ders., Die Arbeitsschule als Aufbauzelle der klassenlosen menschlichen Gesellschaft, Worswede 1921; ders., Unsere Taterziehung auf dem Barkenhof, in: Die Arbeitsschule. Monatsschrift des Vereins für werktätige Erziehung 36(1922)4, S.175-179.

81 Stenzig, a.a.O. (Anm. 78), S.156-171.

82 Beispielsweise konnte 1925/26 durch prominente Unterstützung von Heinrich und Thomas Mann, Albert Einstein, Käthe Kollwitz, Gustav Kieperheuer, Heinrich Zille u.a. verhindert werden, dass Vogelers Wandgemälde, deren politischer Inhalt als Argument für die Schließung des Heims angeführt wurde, vernichtet wurden. Sie mussten jedoch verhängt werden. Während der Nazi-Diktatur fielen sie dann aber doch der Zerstörung zum Opfer.

83 Vgl. S. Bresler u.a., Der Barkenhoff. Kinderheim der Roten Hilfe 1923-1932. Eine Dokumentation zur Ausstellung im Barkenhoff, Worswede 1991; U.

Wie an den Beispielen gesehen werden kann, brachte die Weimarer Republik ein breites Spektrum zum Teil weitreichender Konzepte zur Verbindung von Arbeit und Bildung hervor. Sie spiegeln nicht nur sehr heterogene Vorstellungen davon, was Arbeit aus pädagogischer Sicht sein und bewirken soll, sondern damit zugleich auch die Widersprüchlichkeit und Differenziertheit dessen, was unter dem Begriff Arbeitsschulbewegung in die historisch-pädagogische Literatur eingegangen ist. Viele Ideen und Versuche konnten in der kurzen Weimarer Republik nicht ausreifen, weder ihre Vorzüge noch ihre Grenzen, Widersprüche und Dilemmata empirisch unter Beweis stellen. Das trifft besonders auf Modelle zu, die, wie in einigen Versuchsschulen, mit der Verbindung von Arbeit und Lernen auch eine institutionelle Umgestaltung der Schule anstrebten, und erst recht für Denkansätze, die über eine Pädagogisierung der Arbeit auf gesellschaftliche Veränderung zielten. Dennoch kann die Aufnahme des Arbeitsgedankens in die Pädagogik zumindest dort als nachhaltig erfolgreich gelten, wo sie durch eine *arbeits- und handlungsorientierte Didaktik und Methodik* und durch eine Öffnung von Schule und Unterricht zur Lebenspraxis der Heranwachsenden zur Anbahnung einer *neuen Lehr- und Lernkultur* beigetragen hat, auch wenn die Erwartung einer „Arbeitsschule als Schule der Zukunft“⁸⁴ wohl doch zu voreilig formuliert worden war.

5. Rezeptionsgeschichte

In der Rezeptionsgeschichte der Reformpädagogik wurden Auffassungen zur Verbindung von Lernen und Arbeiten bzw. Arbeit und Bildung unter dem Begriff der Arbeitsschulbewegung zusammengefasst und in diesem Sinne als eine zentrale reformpädagogische Richtung tradiert. Darüber hinaus wechselte das Interesse an arbeitspädagogischen Problemen mit dem Wandel der Arbeitswelt, unterschiedlichen ökonomischen Erwartungen und nicht zuletzt mit der

Bedeutung, die Fragen von Arbeit und Bildung im gesamtgesellschaftlichen Kontext zugewiesen war. In der *pädagogischen Praxis* stellten arbeitsunterrichtliche Konzepte nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges – auch in Abgrenzung vom missbräuchlichen Umgang mit dem Arbeitsbegriff in der faschistischen Propaganda – zunächst einen Anknüpfungspunkt an demokratische Traditionen der Schule in der Weimarer Republik dar. Schriften von Kerschensteiner, Oestreich u.a. wurden neu gedruckt, arbeitspädagogisch gestaltete Fibeln und Rechenbücher der Lehrervereine als Unterrichtsmaterialien benutzt. Mit den unterschiedlichen Systemorientierungen in Ost und West, dem Kalten Krieg und der Spaltung Deutschlands bahnten sich aber auch hier unterschiedliche Wege an.

In der DDR wurde die theoretische Diskussion um die Verbindung von Schule und Arbeit schon relativ früh aufgenommen. In inhaltlicher und mehr noch in rhetorischer Abkehr von der „bürgerlichen“ reformpädagogischen Arbeitsschulbewegung rückte das Marxsche Konzept polytechnischer Bildung stärker in den Blick.⁸⁵ Ende der 1950er Jahre wurde, zunächst noch unter dem Einfluss des sowjetischen primär berufsvorbereitenden Modells, die Einführung eines polytechnischen Unterrichts (UTP) in die Schule beschlossen und schrittweise realisiert. In verschiedenen experimentellen Varianten galt ein Tag pro Woche der praktischen Arbeit in speziell dafür ausgewählten und vorbereiteten örtlichen Betrieben, ergänzt durch ein theoretisch angelegtes Fach zur Einführung in Wesen und Abläufe sozialistischer Produktion (ESP). Vielgestaltige Formen gemeinnütziger Arbeit (Timurbewegung, Subbotniks, Altstoffsammlungen, Ernteeinsätze, Praktika u.a.) unterstützten arbeitserzieherische Ziele zusätzlich. Seit den 1960er Jahren wurde polytechnische Bildung bildungstheoretisch stärker in das Konzept der insgesamt mehr naturwissenschaftlich und technisch orientierten Allgemeinbildung einbezogen. Als fächerübergreifendes polytechnisches Prinzip galt die Verbindung von Lernen

Plener, Helmut Schinkel. Zwischen Vogelers Barkenhoff und Stalins Lager. Biographie eines Reformpädagogen, Berlin 1998.

84 Vgl. Anm. 29.

85 Bedeutung erlangten in diesem Zusammenhang vor allem G. Krapp, Marx und Engels über die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und die polytechnische Bildung, Berlin (Ost) 1960; auch Alt/Lemm, a.a.O. (Anm. 2).

und Arbeiten bzw. von Theorie und Praxis zugleich als eine zentrale didaktische Aufgabe. In höheren Klassenstufen wurde seit den 1980er Jahren, oft in Kooperation mit wissenschaftlichen Einrichtungen und Produktionsbetrieben, wissenschaftlich-technische Arbeit (WTA) im Sinne von Projektunterricht praktiziert.⁸⁶ Als eine attraktive Variante für die Gestaltung individueller Bildungskarrieren galt die Möglichkeit, den Erwerb der Hochschulreife mit einer Facharbeiterausbildung zu verbinden (Berufsausbildung mit Abitur). Obgleich direkte argumentative Bezüge zur reformpädagogischen Arbeitsschule vermieden wurden, zeigte das polytechnische Konzept der DDR durchaus inhaltliche Parallelen beispielsweise zur Produktionsschule, aber auch zu erzieherischen Zielen, die in der Reformpädagogik an den Arbeitsgedanken geknüpft waren.⁸⁷

In der BRD fand die Verbindung von Arbeit und Bildung als allgemeines und übergreifendes Bildungsprinzip zunächst keine Fortsetzung. Erst Mitte der 1960er Jahre wurde auf Druck der Wirtschaft mit der Einführung des Faches Arbeitslehre an Haupt- und Realschulen begonnen. Dass dabei auch das erfolgreich scheinende Konkurrenzmodell DDR eine Rolle gespielt haben könnte, ist zu vermuten. Als Erklärungsmuster galt die damals populäre, heute kaum noch erinnerte *Konvergenztheorie*, nach der im Zuge der so genannten wissenschaftlich-technischen Revolution eine ökonomische Annäherung beider Systeme angenommen wurde, die auch ähnliche Entwicklungsprozesse im Bildungsbereich nach sich ziehen würde.⁸⁸ Allerdings blieb die gymnasiale Bildung in der BRD

von der Arbeitslehre und überhaupt von einem arbeitsorientierten Bildungsbegriff weitgehend unberührt. Arbeitspädagogische Aspekte wurden hier vor allem mit der Hinwendung zum Projektunterricht und zu handlungsorientierten Unterrichtsverfahren aufgenommen und weiterentwickelt. Anders als in der DDR wurde Arbeit stärker im berufsvorbereitenden als im allgemeinbildenden Sinne verstanden. Die umfangreichste Rezeption reformpädagogischer Arbeitsschulkonzepte fand und findet daher nach wie vor in der Berufs- und Arbeitspädagogik statt⁸⁹, während in der historischen und allgemeinen Erziehungswissenschaft eine spezielle Beschäftigung mit diesem Gegenstand seltener zu finden ist. Daran hat sich auch mit der Vereinigung der beiden deutschen Staaten 1990 kaum etwas geändert. Polytechnische Bildung, einst auch von westlicher Seite durchaus als ein Vorzug des DDR-Bildungssystems wahrgenommen, wurde bei der Angleichung der Schulsysteme ebenso wenig übernommen wie ostdeutsche Theorieansätze zu Polytechnik und Arbeit.

Breite, Vielfalt und Differenziertheit der reformpädagogischen Vorstellungen über die Verbindung von Bildung und Arbeit sind, gemessen an der Dimension des Arbeitsgedankens in der Reformpädagogik und der entstandenen arbeitsunterrichtlichen Praxis in der Weimarer Republik, noch längst nicht umfassend aufgearbeitet. Zwar wird die Arbeitsschulbewegung in der Regel als Bestandteil des tradierten Kanons reformpädagogischer Richtungen ausführlich beschrieben. Ihre Rezeption indessen beschränkt sich meist auf einige wenige Repräsentanten und auf dominante Diskurse, die als eine Art Muster in die pädagogische Historiographie eingegangen sind. Da der Arbeitsbegriff mehr als andere reformpädagogische Kategorien seinen Zusammenhang mit Gesellschaftsvorstellungen offenbart, zeigten sich in der Interpretation und Bewertung der Arbeitsschule deutliche Interessen- und, die Zeit vor 1990 betreffend, auch Systemunterschiede. Das schloss auch ein, dass in der Erziehungswissenschaft der DDR

86 Vgl. H. Frankiewicz, *Technik und Bildung in der Schule der DDR*, Berlin (Ost) 1968; vgl. auch K.-H. Heinemann, *Arbeit und Technik in der Erziehung. Studien zum polytechnischen Unterricht in der DDR*, Köln 1973.

87 Ausführlich bei W. Hörner, *Polytechnische Bildung im östlichen Europa*, in: H. Dederich (Hg.), *Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung*, München/Wien 1996, S.678-692.

88 Vgl. W. Hörner, *Polytechnischer Unterricht in der DDR und Arbeitslehre in der Bundesrepublik Deutschland*, in: *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik*, hg. v. O. Anweiler u.a., Köln 1990, S.218-232.

89 Vgl. A. Schelten, *Grundlagen der Arbeitspädagogik*. Stuttgart 1995³; J. Meyser, *Die berufpädagogische Genese des Produktionsschulprinzips. Von den Ursprüngen im 18. Jahrhundert zur aktuellen Situation*, Frankfurt/M. u.a. 1996; Dederich, a.a.O. (Anm. 87).

unter der Zuschreibung „bürgerlich“ bzw. „bürgerlich beeinflusst“ unliebsame sozialistische Arbeitsschulrichtungen ignoriert werden konnten, umgekehrt in der altbundesdeutschen Erziehungswissenschaft mit dem Etikett „sozialistisch“ in ähnlicher Weise umgegangen werden konnte. Beide Verdrängungsmuster hinterlassen Forschungsdesiderata. Das betrifft das personale und inhaltlich-theoretische Spektrum der Arbeitsschulpädagogik, aber noch mehr die differenzierte Erfassung der arbeitspädagogischen Praxis, wie sie sich bereits vor dem Ersten Weltkrieg angebahnt und in der Weimarer Republik ausgebaut hat. Das reformpädagogische Arbeitsverständnis aus engen erziehungshistorischen Betrachtungszirkeln zu lösen, Arbeitsschulmodelle in der geschichtlichen Genese des Zusammenkens von Lernen und Arbeiten bzw. Arbeit und Bildung zu verorten und in die zeitgenössischen anthropologischen, ökonomischen und gesellschaftspolitischen Diskurse um Mensch und Arbeit sowie Gesellschaft und Arbeitswelt einzubinden, scheint dabei ein sinnvoller Weg zu differenzierter Erkenntnisgewinnung, auch, um geschichtliche Erfahrungen in die Wahrnehmung aktueller Bildungsprobleme einzubringen.

6. Fazit

Die mit dem Industriezeitalter relevant gewordene bildungs- und erziehungstheoretische Frage, ob Kinder in einem „arbeitsfreien Raum“ oder in Verbindung mit Arbeit und der Arbeitswelt aufwachsen sollen⁹⁰, wurde in der Reformpädagogik zugunsten einer arbeitsorientierten Bildung und Erziehung beantwortet und als historische Gesamterscheinung, in der Summe anthropologischer, gesellschaftlicher, ökonomischer, sozialpolitischer, kultureller und pädagogischer Aspekte, in einen weiten pädagogischen Arbeitsbegriff gefasst. Im Spannungsverhältnis von gesellschaftlich-arbeitsweltlichen und pädagogischen Anforderungen entwickelten sich stark divergierende Auffassungen, in denen sich Tendenzen der Zurichtung für Arbeit und Markt ebenso äußern wie der Kritik an der industriekapitalistischen Entwicklung und ihren Folgen

für die Menschen. Durch die für viele reformpädagogische Theorien charakteristische Ästhetisierung, Ethisierung und Pädagogisierung von Arbeit konnten einerseits Anpassungsprozesse der Schule an die Arbeitswelt erzieherisch gestützt, andererseits durch die pädagogische Orientierung auf Eigenaktivität der Subjekte eigendynamische Lernprozesse in Gang gesetzt und somit auch kritische Reflexionsfähigkeit und Selbstbestimmung befördert werden. In dieser Widersprüchlichkeit finden sich in den Überlegungen und Versuchen zur Verbindung von Arbeit und Bildung nicht wenige Erkenntnisse und Probleme antizipiert, die unter den Bedingungen einer sich dramatisch verändernden Arbeitswelt durchaus neue Bedeutung erlangen können. Das gilt für den zunehmend einer Verwertungslogik folgenden Umbau der Bildungssysteme, mehr aber noch für die Schattenseite arbeitsweltlicher Entwicklungen. Wenn Arbeit als existentielle Grundlage selbstbestimmten Lebens und als bedeutender Faktor für die Subjektentwicklung des Menschen nicht mehr allen verfügbar ist, wenn zudem die Kluft zwischen Arbeitenden und aus Arbeit Ausgeschlossen mit unabsehbaren Folgen für den sozialen und kulturellen Zusammenhalt der Gesellschaft wächst und wenn davon besonders die heranwachsenden Generationen betroffen sind, dann muss es auch Aufgabe von Pädagogik sein, das Verhältnis von Arbeit und Bildung unter der Perspektive sinnerfüllter menschlicher Lebenspraxis neu zu bestimmen.

7. Auswahlbibliographie

a. Quellen

- Blonskij, P. P., Die Arbeits-Schule, 2 Teile, Moskau 1918/19 (deutsche Übersetzung von H. Ruoff), hg. v. M. H. Baege, Berlin 1921.
- Die Arbeitsschule. Monatsschrift des deutschen Vereins für Knabenhandarbeit und Werkunterricht und seiner Landesverbände, 1886-1942.
- Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Amtlicher Bericht, erstattet vom Reichsministerium des Innern, Leipzig 1921 (Berichte und Leitsätze zum Arbeitsunterricht).
- Kerschensteiner, G., Begriff der Arbeitsschule, München 1912.

90 K. Reich, Arbeit – Bildung, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 8., Stuttgart/Dresden 1995, S.387f.

- Oestreich, P., *Die Schule zur Volkskultur*, München 1923.
- Reble, A., *Die Arbeitsschule – Texte zur Arbeitsschulbewegung*, Bad Heilbrunn 1969.
- Scheibner, O., *Zwanzig Jahre Arbeitsschule in Idee und Gestaltung* (zuerst 1927), Leipzig 1930².
- Schulz, H., *Die Schulreform der Sozialdemokratie* (zuerst 1911), Berlin 1919².
- Seidel, R., *Der Arbeitsunterricht, eine pädagogische und soziale Notwendigkeit, zugleich eine Kritik der gegen ihn erhobenen Einwände*, Tübingen 1885.
- Seinig, O., *Die redende Hand. Wegweiser zur Einführung des Werkunterrichts und der Klassenzimmertechniken in Volksschule und Lehrerbildungsstätte, sowie anderen höheren Lehranstalten für Knaben und Mädchen*, Leipzig 1910 (u. nachf. Aufl.).
- Vogeler, H., *Die Arbeitsschule als Aufbauzelle der klassenlosen menschlichen Gesellschaft*, Wopswede 1921.
- b. Sekundärliteratur**
- Alt, R./Lemm, W. (Hg.), *Zur Geschichte der Arbeitserziehung in Deutschland*, 2 Bde., Berlin (Ost) 1970/71.
- Benner, D./Kemper, H., *Die pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik*, Weinheim u.a. 2003.
- Dauks, S., *Kinderarbeit in Deutschland im Spiegel der Presse*, Berlin 2003.
- Dederig, H. (Hg.), *Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung*, München/Wien 1996.
- Eder, K., *Arbeit*, in: C. Wulf (Hg.), *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*, Weinheim/Basel 1997, S.718-726.
- Flitner, W./Gerhard K. (Hg.), *Die deutsche Reformpädagogik*, 2 Bde., Bd. 1, Stuttgart 1982⁵, S.199-257.
- Gonon, P., *Arbeitsschule und Qualifikation. Arbeit und Schule im 19. Jahrhundert, Kerschesteiner und die heutigen Debatten zur beruflichen Qualifikation*, Bern u.a. 1992.
- Hackl, B., *Die Arbeitsschule. Geschichte und Aktualität eines Reformmodells*, Wien 1990.
- Haug, F., *Arbeit*, in: W. Haug (Hg.), *Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus*, Bd. 1, Hamburg 1994, S.401-421.
- Hörner, W., *Polytechnischer Unterricht in der DDR und Arbeitslehre in der Bundesrepublik Deutschland*, in: O. Anweiler u.a. (Hg.), *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik*, Köln 1990, S.218-232.
- Jenssen, U., *Entwicklung der Arbeitslehre* (Themenheft), in: *Deutsche Lehrerzeitung. Magazin für Schule und Gesellschaft* (2000)2, S.1-60.
- Keim, W., *Praktisch-berufliches Lernen als Teil der Allgemeinbildung – Eine historisch-systematische Studie*, in: F. Edding u.a. (Hg.), *Praktisches Lernen in der Hibernia-Pädagogik*, Stuttgart 1985, S.223-278.
- Kerbs, D./Reulecke, J. (Hg.), *Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933*, Wuppertal 1998.
- Kirchhöfer, D./Weiß, E. (Hg.), *Arbeitslosigkeit. Jahrbuch für Pädagogik 2007*, Frankfurt/M. u.a. 2008.
- Kirchhöfer, D., *Kinderarbeit? Ein pädagogisches Fragezeichen! Ein subjekttheoretischer Ansatz*, Frankfurt/M. u.a. 2009.
- Pilarczyk, U., *Gemeinschaft in Bildern. Jüdische Jugendbewegung und zionistische Erziehungspraxis in Deutschland und Palästina/Israel*, unter Mitarbeit v. U. Mietzner/J. Jacobi u. I. v. Cossart, Göttingen 2009.
- Reich, K., *Arbeit – Bildung*, in: D. Lenzen/A. Schröder (Hg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 8, Stuttgart/Dresden 1995, S.383-389.
- Reincke, H.-J., *Slöjd, die schwedische Arbeitserziehung in der internationalen Reformpädagogik*, Frankfurt/M. u.a. 1994.
- Röhrs, H., *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt*, Weinheim 1998⁵, S.208-234.
- Scheibe, W., *Die reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Eine einführende Darstellung. Mit einem Nachwort von H.-E. Tenorth*, Weinheim/Basel 1999, S.171-210.
- Skiera, E., *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*, München 2010.
- Zimmer, G., *Arbeitserziehung*, in: W. Haug (Hg.), *Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus*, Bd. 1, Hamburg 1994, S.502-512.

Spiel

Edgar Weiß

1. Zur Definitionsproblematik
2. Pädagogische Bedeutung, Erklärungsansätze
3. Reformpädagogische Perspektiven
4. Fazit
5. Auswahlbibliographie

1. Zur Definitionsproblematik

Der Begriff des Spiels ist überaus vielfältig, man spricht von Kinder- und Erwachsenenspielen, vom Ball-, Brett-, Karten-, Puppen-, Versteck-, Geschicklichkeits-, Kampf-, Rätsel- und Computerspiel, vom Spielen eines Musikinstrumentes, vom Schau-, Theater-, Rollen-, Sprach-, Glücks- und Liebesspiel. Der Begriff umfasst das freie Phantasie- ebenso wie das gebundene Regel-, das Einzel- ebenso wie das Gruppenspiel, und mithin ist er nicht einmal auf den menschlichen Bereich beschränkt, – man spricht auch vom Spiel der Wellen und des Lichts und vom Spiel der Tiere, wenngleich mitunter auf die prinzipielle Differenz der Phänomene hingewiesen worden ist.¹

Schon diese problemlos ergänzungsfähige Aufzählung zeigt einen Formenreichtum, der auf den ersten Blick keineswegs erkennbar werden lässt, worin das Gemeinsame, eben der spezifische Spielcharakter, bestehen soll. Zwar hat es etliche Versuche gegeben, das Spiel definitorisch zu erfassen, wesensgemäß zu ergründen und hinsichtlich seiner Varianten zu klassifizieren, nicht selten aber sind sie auch als letztlich allesamt wenig befriedigend betrachtet worden.²

Dem ursprünglichen Bedeutungsgehalt nach steht das Wort „Spiel“ für eine prinzipiell lustvolle Bewegung, – es heißt zunächst soviel wie „Tanz“, aber auch „Kurzweil, unterhaltende Beschäftigung, fröhliche Übung“.³ Der Bewegungsbezug hat sich in vieler Hinsicht im allgemeinen Sprachgebrauch erhalten, vor allem aber hat er Eingang in wohl alle Definitionsversuche gefunden, die das Spiel immer wieder als ein „Hin und her“, als eine Verflüssigung statischer Verhältnisse, als freies Ausbalancieren von Extremen mit „maßvoller Spannung“ sowie Wiederholungs- und Umkehrmöglichkeiten charakterisiert haben.⁴ Die Bedeutungsdimension „Kurzweil“/„Unterhaltung“, die in irgendeiner Form ebenfalls in wohl allen Definitionsvorschlägen anklingt, verweist indes auf die geläufige, freilich konkretisierungsbedürftige und von gesellschaftsgeschichtlichem Wandel nicht unberührte Abgrenzung des Spiels gegenüber dem „Ernst“ und der „Arbeit“. Das Spiel wird demgemäß um einer Freude, Lust, Entspannung willen betrieben, es ist irgendwie dem ernststen Daseinskampf enthoben, bewegt sich in einer eigenen, künstlichen Welt, die von der übrigen Welt gewissermaßen isoliert wird, es hat seinen Zweck in sich selbst, es hat also „ein zweck-

1 So reagiert die mit einem Wollknäuel beschäftigte Katze einem „Auslöseschema“ entsprechend, „spielt“ aber nicht in dem Sinne, in dem – per Entschluss – der Mensch es tut. Vgl. A. Flitner, *Spielen – Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels*, München 1974³, S.21f.

2 Vgl. z.B. D. Höltershinken, *Spiel – Spieltheorien*, in: H. Hierdeis (Hg.), *Taschenbuch der Pädagogik*, Teil 2, Baltmannsweiler 1978, S.774-780.

3 Duden, Bd. 7: *Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache*, Mannheim u.a. 1963, S.659.

4 Vgl. z.B. F. J. J. Buytendijk, *Wesen und Sinn des Spiels. Das Spielen der Menschen und der Tiere als Erscheinungsform der Lebenstrieb*, Berlin 1933; H. Scheuerl, *Das Spiel*, Bd. 1: *Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen*, Weinheim/Basel 1990, S.88, 95, 115.

freies Geschehen zum Zwecke“.⁵ Ist das Spiel in diesem Sinne nicht „ernst“, so kann es zugleich – in einem anderen Sinne – nicht ohne Ernsthaftigkeit, nicht ohne „Spielernst“, betrieben werden, ohne seinen Sinn zu verlieren.⁶ „Spielernst“ aber unterscheidet sich im Hinblick auf die unmittelbaren existentiellen Notwendigkeiten vom Ernst des Daseinskampfes. Geht dieser – wie etwa bei den „Spielen“ der Gladiatoren – in die Spiele ein, verlieren diese notwendig ihren Spielcharakter. Aus ähnlichen Gründen ist das Spiel auch immer wieder in einen grundsätzlichen Gegensatz zur Arbeit gerückt worden.⁷ Liegt bei Letzterer (auch im Falle lustvoll betriebener Arbeit) der Zweck letztlich außerhalb ihrer selbst – in der Befriedigung existentiell grundlegender Bedürfnisse –, so wird das Spiel aus freiem Entschluss um seiner selbst, um der aus ihm resultierenden Lust willen aufgenommen. Gewiss sind – insbesondere mit wachsender Komplexität der Gesellschaft – zunehmend auch Spieltätigkeiten zu Erwerbs- und Profitquellen geworden, haben also selbst „Arbeitscharakter“ angenommen und/oder die Freiheit von äußeren Zwecken eingeübt (Fußballspiele, Glücksspiele). Spricht man in diesen Fällen umgangssprachlich gleichwohl nach wie vor von „Spielen“, so geht dabei allerdings der eigentliche Spielcharakter zumindest tendenziell verloren, – das Spielen um oder für Geld kann demnach allenfalls noch Spiel sein, sofern der Zweck des Gelderwerbs dabei nicht dominant wird. Analoges gilt, wo etwa zum Spiel gezwungen werden soll oder „Spielsucht“ entsteht.⁸

Nichtsdestoweniger zeigt solche Relativierungsnotwendigkeit an, dass es offenkundig schwierig ist, das Spiel umfassend und völlig eindeutig zu definieren, – der Spielbegriff bleibt „ein Begriff mit verschwommenen Rändern“⁹, dessen Verwendungssinn sich wohl aus dem jeweiligen Gebrauch erschließen lässt, der aber kaum einer Definition zuzuführen ist, die allen möglichen Gebrauchsdimensionen erschöpfend gerecht würde. Für die Pädagogik im Allgemeinen und die Reformpädagogik im Besonderen ist das Interesse am Spiel natürlich von vornherein ein spezifisches: in Frage steht in ihr von vornherein die entwicklungspraktische Relevanz bzw. der mögliche Bildungswert des Spieles mit seinen diversen Varianten. Doch auch in der Reformpädagogik beginnen die Differenzen nicht erst bei dessen Beurteilung. Vielmehr lassen sich, wie zu zeigen sein wird, in ihr schon vorgängig unterschiedliche Begriffsverwendungen, kaum jedoch wirklich trennscharfe Definitionen und streng systematisierte Spieltheorien finden.

2. Pädagogische Bedeutung, Erklärungsansätze

Seit jeher war für die Pädagogik vor allem das *Kinderspiel* von Interesse. Es ist eine Erscheinung aller Zeiten und Kulturen, wenngleich erst an der Schwelle des Industrialisierungszeitalters „die moderne pädagogische Reflexion“ auf das Phänomen entstand¹⁰, während das Kind in der vorindustriellen Gesellschaft weitgehend als „kleiner Erwachsener“ wahrgenommen wurde und dementsprechend früh an den Spielen der Erwachsenen teilnahm.¹¹ Bereits Jan Amos Comenius hatte, Jean-Jacques Rousseau antizipierend, einen Begriff von der Eigenbedeutung der kindlichen Entwicklungsstufe und verlangte, dass das Lernen möglichst leicht, freudig und spielerisch erfolge. Die Schule sollte „eine Stät-

5 Scheuerl, Das Spiel, a.a.O. (Anm. 4), S.124.

6 J. Chateau, Le jeu de l'enfant, in: H. Scheuerl (Hg.), Beiträge zur Theorie des Spiels, Weinheim/Berlin o.J., S.111-120, hier: S.114; J. Schaller, Das Spiel und die Spiele, in: Scheuerl, Das Spiel, a.a.O. (Anm. 4), S.63-70, hier: S.64, 68; W. Stern, Ernstspiel als Verhalten und Erlebnis, in: Zs. f. pädagogische Psychologie 30(1929), S.9-16; P. Moor, Die Bedeutung des Spieles in der Erziehung, Bern/Stuttgart 1962, S.31ff.; J. Huizinga, Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel, Hamburg 1956, S.14, 27ff.

7 So schon bei I. Kant, Über Pädagogik (zuerst 1803), in: ders., Werkausg., Bd. 12, Frankfurt/M. 1968, S.693-761, hier: S.730.

8 Vgl. A. Rüssel, Das Kinderspiel. Grundlinien einer psychologischen Theorie, München 1965, S.3f.;

H. Hetzer, Spiel und Spielzeug für jedes Alter, München 1973¹³, S.16.

9 L. Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen, Frankfurt/M. 1977, S.60.

10 Flitner, a.a.O. (Anm. 1), S.13.

11 P. Ariès, Geschichte der Kindheit, München 1982⁵.

te des Spiels“ sein.¹² Die Aufklärungspädagogik nahm, wenngleich mit unterschiedlichen Konsequenzen, diesen Impuls auf: John Locke wollte generell „das Lernen zu Spiel und Erholung machen“, betrachtete das Spiel an sich aber als nutzlos, so dass es nur durch List pädagogisch nützlich gemacht werden könne.¹³ Demgegenüber maß Rousseau dem Spiel an und für sich, jenseits aller künstlichen List, einen prinzipiellen Wert bei. Zu den Eigentümlichkeiten der Kindheit gehöre das Spiel, das ganz zwanglos sein und keinerlei Arbeitscharakter annehmen solle, – auf diese Weise trainiere es Körper, Sinne und Geist und erfülle maßgebliche entwicklungsfördernde Funktionen.¹⁴ Unter dem Einfluss Rousseaus sahen auch die Philantropen die Kindgemäßheit, Entwicklungsrelevanz und Förderungswürdigkeit des Spiels¹⁵, und auch in der Pädagogik der Klassik und Romantik wurde diese Perspektive beibehalten, freilich auch weiter ausgebaut.

Friedrich Schiller ging bereits erheblich weiter, indem er nicht nur das Kinderspiel, sondern das Spiel überhaupt zum maßgeblichen Bezugspunkt seiner ästhetischen Überlegungen machte und den „Spieltrieb“ als Vermittler zwischen triebhafter Begierde und moralischer Nötigung, zwischen Neigung und Pflicht, erhob und ihm damit eine zentrale Rolle für die „Menschenbildung“ zuwies: „der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und *er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt*“.¹⁶ Friedrich Schleiermacher räumte dem auf unmittelbare Befriedigung ausgehenden Spiel einen wesentlichen Stellenwert neben der zukunftsbezogenen Übung, deren Anfänge ihrerseits spielerisch sein sollten, ein, für Jean

Paul war das Spiel als Ausdruck der Phantasie von maßgeblicher Entwicklungsbedeutung.¹⁷ Bei Friedrich Fröbel, dem Hauptvertreter der pädagogischen Romantik, wurde die Spieltheorie dann geradezu zum Zentrum seiner Pädagogik: Im Kontext seiner romantisch-panentheistischen Weltanschauung erschien das „in Freiheit der Darstellung“ erfolgende und doch „von inneren Gesetzen“ getragene Spiel als „Spiegel“ bzw. „Vorbild und Nachbild des gesamten Menschenlebens“. In ihm ruhen demnach „die Quellen alles Guten“.¹⁸ Werde auf der Kindheitsstufe der Transformation des Inneren in Äußeres und des Äußeren in Inneres – für Fröbel der Sinn des Lebens – *spielerisch* Rechnung getragen, so seien die Spiele dieses Stadiums zugleich „die Herzblätter des ganzen künftigen Lebens“¹⁹, was Fröbel seit Ende der dreißiger Jahre des 19. Jahrhunderts bewogen hat, mit seinen Spielgaben (Kugel, Würfel, Walze, Legetafeln, Flecht-, Faltmaterialien usw.) gerade für die frühe Kindheit ein reichhaltiges praktisch-pädagogisches Angebot zu entwickeln.²⁰ Insbesondere an Rousseau und Fröbel hat die Reformpädagogik mit ihren spielpädagogischen Konzepten angeknüpft.

Im späten 19. und im 20. Jahrhundert wurden diverse Versuche unterbreitet, das Spiel zu klassifizieren und im Kontext wachsender entwicklungstheoretischer Bemühungen und psychologischer Erkenntnisse hinsichtlich seiner Ursprünge zu ergründen. *Herbert Spencer* (1820-1903), der den physischen und geistigen Antrieben den biologischen Zweck der Sicherung des organischen Gleichgewichts der Individuen und des Fortbestandes der Gattung zuschrieb, führte das Spiel auf einen Energieüberschuss, *Stanley Hall* (1844-1924) auf einen von ihm bei Tieren

12 J. A. Comenius, *Pampaedia*, Heidelberg 1960, S.207; ders., *Pädagogische Schriften*, Bd. 2: *Schola Ludus* d. i. Die Schule als Spiel, Langensalza 1907².

13 J. Locke, *Gedanken über Erziehung*, Stuttgart 1980, S.187, 57, 257f., 159ff.

14 J.-J. Rousseau, *Émile oder Über die Erziehung*, Stuttgart 1978, S.240, 317ff.

15 Vgl. die Textpassagen von E. Ch. Trapp und J. Ch. F. Guts Muths, in: Scheuerl, *Beiträge*, a.a.O. (Anm. 6), S.33ff., 35ff.

16 F. Schiller, *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*, Stuttgart 1965, S.63. – J. Huizinga (Anm. 6) hat fast anderthalb Jahrhunderte später in verwandter Weise das Spiel zum generalen und tragenden Kulturphänomen erklärt.

17 F. Schleiermacher, *Pädagogische Schriften I: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826*, Frankfurt/M. u.a. 1983, S.50; J. Paul, *Levana oder Erzieh-Lehre*, Stuttgart 1948, S.75f.

18 F. Fröbel, *Theorie des Spiels*, Bd. 1, Weimar 1947², S.16; ders., *Die Menschenerziehung*, Bochum 1973, S.67.

19 Fröbel, *Die Menschenerziehung*, a.a.O. (Anm. 18), S.68.

20 F. Fröbel, *Erste Gabe: Der Ball als erstes Spielzeug des Kindes*, in: ders., *Ausgewählte Schriften*, Bd. 3, Stuttgart 1947³, S.35-53; ders., *Theorie des Spiels*, a.a.O. (Anm. 18); D. Hoof, *Handbuch der Spieltheorie Fröbels. Untersuchungen und Materialien zum vorschulischen Lernen*, Braunschweig 1977.

und Menschen als erblich angenommenen Urinstinkt zurück, während *Moritz Lazarus* (1824-1903) den Erholungswert des Spiels für fundamental hielt, denn im Spiel werde nicht Energie abgeführt, sondern reproduziert.²¹ Diese Ansätze waren wenig überzeugend, denn Überschuss- und Atavismustheorie konnten zur Erklärung der je bestimmten Spielgestalten nichts beitragen, und die Erholungstheorie konnte als solche nicht plausibel machen, warum keineswegs erst das erschöpfte Kind zu spielen beginnt und warum es im Erschöpfungsfälle das Spiel anstelle der Ruhe suchen sollte.²² Unterdessen offerierten *Harvey A. Carr* (1873-1954) und *Karl Groos* (1861-1946) fruchtbare Aspekte, die von der nachfolgenden Spielforschung aufgenommen und weiterentwickelt werden konnten. Carr formulierte die in veränderter Form auch in die tiefenpsychologischen Spieltheorien aufgenommene Katharsis-Theorie, nach der das Spiel in unterschiedlicher Weise die Abfuhr gesellschaftsfeindlicher, insbesondere aggressiver Triebregungen erlaubt²³, Groos offerierte eine voluminöse Systematisierung der Spiele und schloss sich seinerseits der Katharsis-Theorie an, formulierte zudem aber eine „Einübungstheorie“, nach der sich das Kind im Spiel, ohne von äußeren Übungsvorgaben dazu animiert werden zu müssen, auf seine späteren Lebensaufgaben vorbereite.²⁴

Das lag bereits auf der Linie, auf der *Edouard Claparède* (1873-1940) argumentierte, wenn er die Bedeutung des Spiels für das Erwachsenwerden hervorhob.²⁵ *Jean Piaget* (1896-1980) hat dann im Rahmen seiner die Notwendigkeit der stufenweisen Überwindung von Ungleichgewichten zwischen Organismus und Umwelt

beschreibenden Entwicklungstheorie gezeigt, dass das Spiel als „Brücke von der Handlung zur Vorstellung“ ein unerlässliches Vehikel der kognitiven Entwicklung darstellt. Dessen Funktion ist – im Gegensatz zur akkommodativen Nachahmung – assimilativ und damit entscheidend für eine Festigung der kognitiven Schemata.²⁶ Piaget hat detailliert die Entwicklung vom Übungs- über das Symbol- zum Regelspiel nachgezeichnet und aufgewiesen, dass sie für den progressiven Aufbau der allgemeinen Erkenntnisstrukturen wie der sozialen und moralischen Entwicklung unverzichtbar ist, sofern erwachsene Strukturen erreicht werden sollen.²⁷ Seine Einsichten berühren sich mit denjenigen *George Herbert Meads* (1863-1931), der mit seiner entwicklungspsychologischen Unterscheidung von „play“ (spielerische Übernahme konkreter Rollen) und „game“ (Übernahme der Rolle des „generalized other“) gezeigt hat, in welchem Maße dem Spiel eine wesentliche Funktion bei der Ausbildung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, der Empathie und der Gemeinschaftsfähigkeit zukommt²⁸, aber auch mit denjenigen der Psychoanalyse, für die das Spiel „die königliche Straße zum Verständnis des infantilen Ichstrebens nach Synthese“ darstellt.²⁹ Im Spiel, in dem gerade auch *unbewusste* Strebungen mehr oder minder verhüllt zum Vorschein gelangen können³⁰, wird demnach nicht nur „Funktionslust“³¹ zum Ausdruck gebracht, in ihm können auch Unlusterfahrungen

21 H. Spencer, *The Principles of Psychology*, Bd. 2, New York 1897, S.627ff.; S. Hall, *Adolescence*, Bd. 1, New York 1904, S.202f.; M. Lazarus, *Die Reize des Spiels*, Berlin 1883.

22 Vgl. E. Claparède, *Kinderpsychologie und experimentelle Pädagogik*, Leipzig 1911, S.124f.

23 H. A. Carr, *The survival values of play*, in: *Investigations of the Departement of Psychology and Education of the University of Colorado*, Bd. 1, Nr. 2, Colorado 1902, S.3-47.

24 K. Groos, *Die Spiele der Tiere*, Jena 1896; ders., *Die Spiele des Menschen*, Jena 1899; ders., *Das Spiel*. Zwei Vorträge, Jena 1922.

25 Claparède, a.a.O. (Anm. 22), S.127.

26 J. Piaget, *Nachahmung, Spiel und Traum*, Stuttgart 1969, S.16, 125.

27 Ebd., S.146ff.; J. Piaget, *Das moralische Urteil beim Kinde*, Frankfurt/M. 1976².

28 G. H. Mead, *Mind, Self and Society*, Chicago 1934, S.152ff.

29 E. H. Erikson, *Kindheit und Gesellschaft*, Stuttgart 1965², S.204.

30 An diese Einsicht knüpfen übereinstimmend die verschiedenen Varianten der tiefenpsychologischen Spieltherapie an. Vgl. z.B. A. Freud, *Einführung in die Technik der Kinderanalyse*, München 1973; M. Klein, *Die Psychoanalyse des Kindes*, München 1973; H. Zulliger, *Heilende Kräfte im kindlichen Spiel*, Frankfurt/M. 1970.

31 K. Bühler, *Die geistige Entwicklung des Kindes*, Jena 1924⁴, S.457.

symbolisch bearbeitet werden.³² Das Spiel wäre somit „die infantile Form der menschlichen Fähigkeit, Modellsituationen zu schaffen, um darin Erfahrungen zu verarbeiten und die Realität durch Planung und Experiment zu beherrschen.“³³

An diese zur Reformpädagogik großenteils immerhin zeitlich parallel entstandenen Befunde haben die reformpädagogischen Spielkonzepte, sieht man von der Zurechenbarkeit einzelner Theoretiker wie etwa Claparède oder Piaget zur „reformpädagogischen Bewegung“³⁴ oder den eigenen reformpädagogischen Bemühungen psychoanalytisch orientierter Pädagoginnen und Pädagogen (Anna Freud, Hans Zulliger, Alexander S. Neill u.a.) einmal ab, bemerkenswert selten unmittelbar angeknüpft. Peter Petersen hat beispielsweise Groos und Johan Huizinga zur Kenntnis genommen; Erika Hoffmann hat in ihrem stark von Fröbel inspirierten Beitrag zu Herman Nohls und Ludwig Pallats Handbuch, das als reformpädagogische Enzyklopädie angelegt war, einen durchaus instruktiven Forschungsüberblick offeriert.³⁵ Insgesamt aber hat die Reformpädagogik, wie nachfolgend exemplarisch gezeigt werden soll, wenig und kaum systematisch auf neuere entwicklungstheoretisch bestimmte Forschungsbefunde zur Spielthematik zurückgegriffen und sich häufig primär von zivilisationskritischen Impulsen und entsprechenden Intuitionen im Rahmen ihrer pädagogischen Aufbruchstimmung leiten lassen.

3. Reformpädagogische Perspektiven

Hans Scheuerl hat „phänomenale Grundformen“ des Spiels differenziert, die in der Re-

formpädagogik – mit unterschiedlicher Gewichtung – theoretisch und praktisch von Bedeutung waren.³⁶ Er unterscheidet im Wesentlichen: 1. das Entkrampfung, Lockerung und Entbindung der Kräfte begünstigende „freie Spielen“, 2. das durch Regeln, Rhythmen und Darstellungsabsichten bestimmte, als Mittel zur Charakterbildung, Selbstbeherrschung, Generierung von Regelbefolgungsbereitschaft und Gemeinschaftsgeist vielfach geschätzte „gebundene Spiel“, 3. das phänomenologisch gleichwohl vom Spiel unterscheidbare, genetisch mit ihm jedoch eng verbundene und in der Praxis mit ihm oft legierte³⁷, als Erfahrungsmöglichkeit, aber auch als Vorform des Werkens greifbare (bisweilen freie, bisweilen gebundene) „Experimentieren“, 4. das von Gesellschaftsspielen wie von Geschicklichkeits-, Zuordnungs-, Identifizierungs- und Assoziationsaufgaben repräsentierte „Lernspiel“ und 5. die „spielerische Einkleidung“ im Sinne des Versuchs, nüchterne Lernstoffe und Lernvorgänge durch Einbindung in spielerische Handlungen oder durch Koppelung mit entsprechenden Reizen attraktiv zu machen. Diese Unterscheidungen seien an dieser Stelle im Sinne eines brauchbaren Hilfsinstrumentes eingeführt, auf das im Rahmen der folgenden Skizze maßgeblicher reformpädagogischer Spiel-Thematisierungen bei Bedarf zurückgegriffen werden kann, um verschiedene Schwerpunktsetzungen, definitorische, kategoriale Divergenzen usw. deutlicher werden zu lassen.

Kunst und Spiel sind nicht zu identifizieren. Wenngleich bestimmte Formen der Kunstausübung gemeinhin „Spielen“ genannt werden, umfasst der Spielbegriff auch Handlungen, die nicht mit bleibenden Gestaltungsformen befasst sind und insofern geradezu im Gegensatz zur Kunst stehen können. Gleichwohl ist andererseits eine Verwandtschaft von Kunst und Spiel unverkennbar, die dann auch häufig betont worden ist.³⁸ Im Rahmen der Reformpädagogik griff insbesondere die „Kunsterziehungsbewegung“ auf sie zurück. Sie betrachtete das Kin-

32 S. Freud, *Jenseits des Lustprinzips*, in: ders., *Studienausgabe*, Bd. 3, Frankfurt/M. 1975, S.213-272, hier: S.224ff.

33 Erikson, a.a.O. (Anm. 29), S.216.

34 Vgl. z.B. die informative Studie von H.-U. Grunder, *J. Piaget als Reformpädagoge. Piaget und die „éducation nouvelle“ zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Vergessene Kontexte und systematische Bedeutung*, in: *Pädagogische Rundschau* 46(1992), S.541-563.

35 P. Petersen, *Führungslehre des Unterrichts*, Braunschweig u.a. 1950, S.35; E. Hoffmann, *Das Spiel*, in: H. Nohl/L. Pallat (Hg.), *Handbuch der Pädagogik*, Bd. 3, Langensalza u.a. 1930, S.208-220.

36 Scheuerl, *Das Spiel*, a.a.O. (Anm. 4), S.60ff.

37 Vgl. ebd., S.192ff.

38 Vgl. dazu z.B. B. Sutton-Smith, *Die Dialektik des Spiels. Eine Theorie des Spielens, der Spiele und des Sports*, Schorndorf 1978, S.209ff.

derspiel als „Ursprung jeder Kunst“ und das Kind als „Künstler“ oder zumindest als dessen „Geistesverwandten“³⁹, mitunter galt das spielende Kind dem Erwachsenen gegenüber in spezifischer Hinsicht als geradezu überlegener „Genius“.⁴⁰ Zentrales Anliegen der „Kunsterziehungsbewegung“ war die Erziehung zum ästhetischen Genuss und zur Befreiung des Ausdrucks, die im Anschluss an die Kulturkritik Paul de Lagardes, Friedrich Nietzsches und Julius Langbehns gezielt dem „Intellektualismus“ der modernen Zivilisation entgegengesetzt wurde.⁴¹ Insbesondere dem freien Spiel sowie den ungezwungenen Ausdrucks- und Gestaltungsformen des Kindes wurden dabei, oft unter direkter Anknüpfung an Fröbel⁴², im Interesse der Weckung schöpferischer Kräfte herausragende Bedeutung beigemessen, ebenso dem eigenen Musizieren⁴³, der Begegnung mit Kunstwerken⁴⁴ und mit „guter“ Literatur – bei gleichzeitiger Schmäherung des „Jugendchriftenschundes“.⁴⁵

Auch in der mit der „Kunsterziehungsbewegung“ partiell eng verzahnten „Pädagogik vom Kinde aus“ wurden Spiel und Wetteifer teilweise stark akzentuiert, so besonders bei *Berthold Otto* (1859–1933), der beispielsweise das Lesenlernen vermittelt spezieller „Leselerntafeln“ „ganz und gar in ein Spiel umzuwandeln“ bemüht war.⁴⁶ Gleichwohl gab es auch andere Perspektiven: In der Montessori-Pädagogik, die gemeinhin der „Pädagogik vom Kinde aus“ zugerechnet wird, erhält das Spiel nahezu keinerlei Bedeutung, sofern man nicht den streng gebunden-experimentellen, der Sinneschärfung, Geschicklichkeit und Konzentrationsfähigkeit geltenden Umgang mit dem Montessori-Material noch als Variante des Spiels gelten lassen will⁴⁷, wie ihn ja auch Maria Montessori selbst nicht als „Spiel“, sondern stets als „Arbeit“ betrachtet hat.

In der kulturkritisch inspirierten, ihrem Anspruch nach dem „lähmenden“ Intellektualismus der zeitgenössischen Pädagogik die „Wärme des Herzens“ entgegensetzenden⁴⁸ Waldorfpädagogik, die mit der „Pädagogik vom Kinde aus“ die organologische Auffassung von Erziehung im Sinne der Gewährung „natürlichen Wachsens“ teilt⁴⁹, gilt das Spiel hingegen als „die *ernste* Offenbarung des inneren Dranges zur Tätigkeit, in welcher der Mensch sein wahres Dasein hat.“⁵⁰ Wie für die „Kunsterziehungsbewegung“ besteht auch für *Rudolf Steiner* (1861–1925) ein enger Zusammenhang zwischen Spiel und Kunst; auch bei ihm nimmt die Kunsterziehung breiten Raum ein, wobei sie nicht auf „Nachahmung“ und „Abbildung“ der

39 K. Lange, Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend, Darmstadt 1893, S.24, 26f.; C. Götze, Das Kind als Künstler, Hamburg 1898.

40 G. F. Hartlaub, Der Genius im Kinde. Zeichnungen und Malversuche begabter Kinder, Breslau 1922, S.29; → Beitrag: Kunstunterricht.

41 E. Weiß, Kunsterziehungsbewegung – Ästhetischer Genuss und die Befreiung des Ausdrucks, in: M. Seyfarth-Stubenrauch/E. Skiera (Hg.), Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Grundlagen, Geschichte, Aktualität, Bd. 1, Baltmannsweiler 1996, S.112–119.

42 Vgl. z.B. Lange, a.a.O. (Anm. 39), S.25, 54ff., 186.

43 F. Jöde, Das schaffende Kind in der Musik. Eine Anweisung für Lehrer und Freunde der Jugend, Wolfenbüttel/Berlin 1928; G. Götsch, Musische Bildung. Zeugnisse eines Weges, Wolfenbüttel 1948; D. Kolland, Die Jugendmusikbewegung. „Gemeinschaftsmusik“ – Theorie und Praxis, Stuttgart 1979; → Beitrag: Musik.

44 A. Lichtwark, Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken, Berlin 1898.

45 H. Wolgast, Das Elend unserer Jugendliteratur. Ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung der Jugend, Worms o.J.⁷; H. Scharrelmann, Erlebte Pädagogik. Gesammelte Aufsätze und Unterrichtsproben, Hamburg/Berlin 1912, S.36, 233ff.; F. Gansberg, Schaffensfreude. Ein Weg zur Belebung des ersten Unterrichts, Leipzig 1902; ders., Der freie Aufsatz. Seine Grundlagen und seine Möglichkeiten, Berlin u.a. 1954⁴; A. Jensen/W. Lamszus, Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat. Ein Versuch zur Neugründung des deutschen Schulaufsatzes für Volksschule und Gymnasium,

Hamburg 1910; dies., Der Weg zum eigenen Stil. Ein Aufsatzpraktikum für Lehrer und Laien, Hamburg 1916; → Beitrag: Sprache und Literatur.

46 B. Otto, Leselerntafeln. Ergänzung zur Mütterfibel, 1. Teil, Leipzig 1906, S.1.

47 Vgl. dazu Scheuerl, Das Spiel, a.a.O. (Anm. 4), S.36ff.; H. Hecker/M. Muchow, Friedrich Fröbel und Maria Montessori, Leipzig 1927.

48 R. Steiner, Aspekte der Waldorf-Pädagogik. Beiträge zur anthroposophischen Erziehungslehre, München 1975, S.11f.

49 H. Ullrich, „Ver-Steiner-te“ Reformpädagogik. Anmerkungen zur neuerlichen Aktualität der Freien Waldorfschulen, in: Neue Sammlung 22(1982), S.539–564, hier: S.545.

50 Steiner, Aspekte, a.a.O. (Anm. 48), S.19.

Natur, sondern auf Freisetzung der Phantasie und Entfaltung des „ganzen Menschen“ abstellt. Die gezielte Förderung intellektueller Kompetenzen ist ihr – der anthroposophischen Weltanschauung entsprechend – zeitlich nachgeordnet. Bereits im ersten Schuljahr sollen Erfahrungen mit einem Musikinstrument gemacht werden, Malen und Zeichnen, aus dem das Schreiben hervorgehen soll, nehmen einen wichtigen Stellenwert ein, ebenso die Eurythmie, die den Menschen nach Leib, Seele und Geist erfasse, „Offenbarung der Tätigkeit des zuhörenden Menschen“ sei und an die „übersinnliche Welt“ anknüpfe⁵¹; schließlich soll das gesamte Erziehen zur „wirklichen Kunst werden“⁵², die hier letztlich freilich allemal in den Dienst Steiners okkultistischer Weltanschauung gestellt bleibt. Den „Turnspielen“ maß Steiner mithin relativ wenig Bedeutung bei, das Fußballspielen beispielsweise betrachtete er als geradezu schädlich.⁵³

Die in sich vielgestaltige „Arbeitsschulbewegung“ hatte auch dem Spiel gegenüber keine homogene Position. *Pavel Petrovic Blonskij* (1884-1941) etwa betrachtete, stark von Fröbel beeinflusst, das Spiel als „die große Lehrerin des Kindes“, weshalb Erziehung allemal von ihm auszugehen habe; könne Arbeitserziehung effizient gerade an die Nachahmungsspiele anknüpfen, so habe in der vorschulischen Erziehung jede Störung und gezielte Beeinflussung des freien Spiels, bei dem der Erwachsene „Kamerad“ des Kindes sein solle, zu unterbleiben.⁵⁴ Auch für *Hugo Gaudig* (1860-1923) hat das Spiel „unersetzliches Selbstwert“, auf den „persönliches Leben im Vollsinne“ nicht verzichten könne, sofern es nicht an „Erdenschwere“ leiden solle.⁵⁵ Schulische Arbeit müsse durch Spiel und Feier ergänzt werden, Arbeit

und Spiel hätten in der Schule „nebeneinander, ja ineinander zu sein“.⁵⁶ Gleichwohl wendet sich Gaudig mit Nachdruck gegen „Tändeleien“ und gegen eine Verwischung des Unterschiedes zwischen Spiel und Arbeit:

„Vom Spiel her empfängt die Schule das Kind zur Arbeit, allerdings nicht, damit sie nun aus der Arbeit ein Spiel mache, aber doch auch nicht, damit sie nun alle spielende Tätigkeit verbanne. Mit deutlicher Markierung ihrer ernsten Gemütsart, aber doch mit vollem Verständnis für eine Entwicklung ohne Sprung wird sie (soweit das möglich ist) ihre Arbeitsarten aus der spielenden Vorform entwickeln; sie wird auch die geistige Tätigkeit so gestalten, daß sie nach den Stadien der ernsten Arbeit den Charakter der freien, d.h. aber doch der spielenden Tätigkeit gewinnt. Ferner wird die Schule durch Pflege der Rätsel und verwandter Formen für geistige Spiele sorgen.“⁵⁷

Gaudig kennt das Spiel somit als Vorform, Gegensatz und Ergänzung der Arbeit, gewissermaßen aber auch als deren „Steigerungsform“⁵⁸, sofern Arbeit im Falle ausgebildeter Fertigkeiten gleichsam „spielerischen“ Charakter annehmen soll.

Georg Kerschensteiner (1854-1932) sieht die Phase vom dritten bis zum siebten Lebensjahr als das eigentliche, insbesondere durch Nachahmungs- und Phantasiespiele beherrschte „Spielalter“ an, wobei er das Spiel nachdrücklich gegen „das große erzieherische Moment produktiver Arbeit“ abgrenzt.⁵⁹ Das Spiel verfolgt demnach – in Übereinstimmung mit den meisten Spieltheorien – keinen äußeren Zweck, es wird um seiner selbst willen betrieben: „Das Spiel setzt den Zweck um der Tätigkeit willen, die Arbeit setzt dagegen die Tätigkeit um des Zweckes und seiner vollen Verwirklichung willen.“⁶⁰ Aus dem Spiel aber entwickeln sich Kerschensteiner zufolge andere Betätigungsformen: der „Sport“, bei dem

51 R. Steiner, *Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches*, Freiburg/B. 1948, S.222, 23, 78; ders., *Kunst und Kunsterkenntnis. Das Sinnlich-Übersinnliche in seiner Verwirklichung durch die Kunst*, Dornach 1961, S.154f.

52 Steiner, *Erziehungskunst*, a.a.O. (Anm. 51), S.17.

53 *Freie Waldorfschule Stuttgart* (Hg.), *Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule* (bearb. v. C. von Heydebrand), Stuttgart 1954, S.8f.

54 P. P. Blonskij, *Die Arbeitsschule*, Paderborn 1973, S.22, 31ff.

55 H. Gaudig, *Die Schule der Selbstbetätigung*, Bad Heilbrunn 1963, S.74f.

56 H. Gaudig, *Didaktische Ketzereien*, Leipzig/Berlin 1922⁵, S.145.

57 H. Gaudig, *Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit*, Bd. 2, Leipzig 1917, S.11.

58 Scheuerl, *Das Spiel*, a.a.O. (Anm. 4), S.46.

59 G. Kerschensteiner, *Theorie der Bildung*, Leipzig/Berlin 1928², S.298; ders., *Ausgewählte pädagogische Schriften*, Bd. 2, Paderborn 1982², S.13.

60 Kerschensteiner, *Theorie der Bildung*, a.a.O. (Anm. 59), S.452.

die vollendete Leistungsfähigkeit Zweck der Betätigung sei, die „Beschäftigung“ und die „Arbeit“, wobei die letzten beiden Formen gleichermaßen durch äußere Zwecke bestimmt seien, sich jedoch durch das Ausmaß an Anstrengung unterscheiden.⁶¹ Konsequenterweise durchgehalten werden diese Definitionen nicht, gelegentlich spricht Kerschensteiner auch vom Wert der „Arbeit, die im Spiel und Turnen enthalten ist“.⁶² Deutlich wird jedoch, dass er dem Spiel an sich letztlich kaum einen Bildungswert zuerkennt. Ein solcher ist für Kerschensteiner vornehmlich der produktiven geistigen Arbeit, der er auch das gebundene Experimentieren zurechnet, vorbehalten, die im Dienste einer „höheren Einheit des Seelenlebens“ stehe.⁶³

Demgegenüber erkennt *Friedrich Wilhelm Foerster* (1869-1966) im Spiel eine Anknüpfungsmöglichkeit für die Charaktererziehung – insbesondere im Dienste der Willensstärkung⁶⁴ – wie für die Politische Bildung, wobei er insbesondere an den Wettkampf denkt:

„So wichtig ... Arbeitsgemeinschaft und Selbstregierung der Schüler sind als Übungsstätten für mancherlei staatsbürgerliche Fähigkeiten und Praktiken – die einzige Gelegenheit zu *direkter* Übung in staatlicher Gesinnung wird im Schulleben nur durch das *Spiel* gegeben: hier prallen die stärksten Leidenschaften und Interessen unmittelbar aufeinander, hier lernt man, den Gegner absolut ‚fair‘ zu behandeln und seine Rechte ebenso heilig zu halten wie die eigenen.“⁶⁵

Ebenso wurden – freilich im Kontext anderer ethischer und politischer Positionen als bei dem christlichen Pazifisten Foerster – Gelände- und Kampfspiele, die dabei durchaus quasi-militärischen Charakter annehmen konnten, in Krei-

sen der Jugendbewegung⁶⁶ und in manchen Landerziehungsheimen⁶⁷ gepflegt. Eine einheitliche Tendenz ist damit freilich wiederum nicht markiert: in anderen Landerziehungsheimen – am ausgeprägtesten wohl in Martin Luserkes Juister „Schule am Meer“ – lag der Hauptakzent auf einer eigenständigen künstlerischen Betätigung und auf dem darstellenden Spiel⁶⁸, in „Summerhill“ hingegen auf dem freien Spiel.⁶⁹

Adolphe Ferrière (1879-1960) betont die Bedeutung des Spiels für die Moralentwicklung unter dem Aspekt, dass Kinder sich im Spiel selbst Gesetze geben und – in Gruppen- und Wettspielen – ihren eigenen Willen mit sozialen Notwendigkeiten in Einklang zu bringen lernen.⁷⁰ *Ovide Decroly* (1871-1932), dessen „*École pour la vie par la vie*“ eine Schule der „Lebensnähe“, der vielfältigen Erfahrungen und bildenden Aktivitäten sein sollte, hat dem freien und gebundenen Experimentieren große Bedeutung beigemessen und empfohlen, Fertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen in Form von Spielen zu vermitteln, wobei er auf den Wettseifer und die Erfolgsfreude als Hauptmotive setzte.⁷¹ Mit seinen „jeux éducatifs“ offeriert er ein ganzes Set von strenger gebundenen Experimenten, Übungs- und Lernspielen, die er in

66 Vgl. etwa H. Ahrens, Die Wandervogelbünde von 1904 bis zum Ersten Weltkrieg, in: S. Copalle/H. Ahrens, Chronik der Deutschen Jugendbewegung, Bd. 1, Bad Godesberg 1954, S.26-85, hier: S.62ff.

67 Vgl. z.B. H. Lietz, Emlahstobba. Roman oder Wirklichkeit?, Berlin 1897, S.102; W. Köppen, Die Schule Schloß Salem in ihrer geschichtlichen Entwicklung und gegenwärtigen Gestalt, Ratingen 1967, S.75ff.

68 M. Luserke, Die besonderen Möglichkeiten der Jugendbühne in der Heimschule, in: A. Andreesen (Hg.), Das Landerziehungsheim, Leipzig o.J., S.90-94; ders., Schule am Meer. Ein Blick vom Wachsen deutscher Jugend geradeaus vom Ursprünglichen bis ins Letzte, Bremen 1925, S.41ff.; U. Schwerdt, Martin Luserke (1880-1968). Reformpädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und kulturkritischer Ideologie, Frankfurt/M. u.a. 1993; → Beitrag: Darstellendes Spiel.

69 A. S. Neill, Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill, Reinbek 1969.

70 A. Ferrière, Schule der Selbstbetätigung oder Tatterschule, Weimar 1928, S.186f.

71 A. Hamaide, Die Methode Decroly, Weimar 1928, S.14, 51.

61 Kerschensteiner, Ausgewählte pädagogische Schriften, Bd. 2, a.a.O. (Anm. 59), S.58.

62 G. Kerschensteiner, Ausgewählte pädagogische Schriften, Bd. 1, Paderborn 1966, S.37.

63 Kerschensteiner, Ausgewählte pädagogische Schriften, Bd. 2, a.a.O. (Anm. 59), S.12f.; → Beiträge: Arbeit; Selbsttätigkeit.

64 F. W. Foerster, Die Hauptaufgaben der Erziehung, Freiburg/B. 1959, S.108f.

65 F. W. Foerster, Schule und Charakter. Moralpädagogische Probleme des Schullebens, Zürich 1918¹³, S.168.

diesem Sinne für pädagogisch hilfreich hält.⁷² Einen ähnlichen Stellenwert nimmt das Spiel in *Jan Ligtharts* (1859-1916) „Pädagogik des vollen Lebens“ ein, in der „Spiel, Arbeit, Erzählung“ die „Dreieinheit der Methodik“ konstituieren⁷³, wobei Ligthart der künstlerischen Phantasie und den geisteswissenschaftlichen Sujets größere Beachtung zukommen lässt als Decroly. Auch *Adolf Reichwein* (1898-1944), der wie Ferrière, Decroly und Ligthart „Lebensnähe“ und „Tat“ als pädagogische Orientierungsmaßstäbe akzentuiert⁷⁴, knüpft an das Spiel an, wobei er vom Sing- und Tanz-, Rätsel- und Ergänzungs- bis zum Kampf-, Bühnen- und Festspiel nahezu alle Spielformen im Dienste seiner Erziehung zum Werkschaffen fruchtbar zu machen bestrebt ist. In diesem Zusammenhang trägt er auch entwicklungspsychologischen Erfahrungen Rechnung, denen zufolge das „ursprüngliche“, freie Spiel zunehmend durch das „Spiel mit Gegenständen“ und das „Sinnspiel“ abgelöst wird, dem gegenüber ihm wiederum das „spielende Gestalten“ als höherstufig gilt, während der „Versuch“ dann bereits als Zwischenglied zwischen „Spiel“ und „Werk“ betrachtet wird.⁷⁵

Für *Peter Petersen* (1884-1952) gehört das „Spiel“ neben dem „Gespräch“, der „Arbeit“ und der „Feier“ zu den vier Urformen, vermittelt derer der Mensch in Gemeinschaft mit anderen nach außen hin tätig wird, wobei die Übergänge als potentiell fließend vorgestellt werden.⁷⁶ Petersens Jenaplan, der bereits der späteren Reformpädagogik angehört, ist deutlich um eine Synthese der diversen reformpädagogischen Anregungen bemüht. Demgemäß umfassend sind die Spielgehalte, die in ihm Berücksichtigung finden; sie implizieren

„die Spielformen des Lernens mit allerhand Material, besonders während der ersten Schuljahre, einschließlich allerlei Bewegungsspiele zum Er-

lernen wie zum Einüben in Rechnen, Sprachlehre, Gesang, Dichtung; durch alle Schuljahre hindurch zur ‚Wiederholung‘ sehr beliebt: rhythmische und gymnastische Spiele; Turnen und Sport; Pausenspiele; Geländespiele.“⁷⁷

Hinsichtlich der „Lernspiele“ (Lotto-, Domino-, Würfelspiele, Lesekarten, Rechenstreifen usw.) griff der Jenaplan auf Decrolys Konzept der „jeux éducatifs“ zurück.⁷⁸ Aber auch dem freien Spiel sollte Raum gegeben werden, wenngleich es auf die „Untergruppe“ (erstes bis drittes Schuljahr) und in dieser auf eine wöchentliche 100-Minuten-Einheit beschränkt blieb. Insgesamt sollte die „Schulwohnstube“ nach Petersens Vorstellung Fröbelschen Ideen gemäß „Spielraumcharakter“ haben.⁷⁹ Alle Spielformen sollten im Jenaplan im Interesse „spielenden Lernens“⁸⁰ genutzt werden, wobei mit zunehmendem Alter die Gebundenheit dominierte und die Lernansprüche stiegen.

4. Fazit

Die voranstehenden Ausführungen sollten gezeigt haben, dass die Reformpädagogik – ihrem Anspruch, die traditionelle Pauk- und Drillschule zu überwinden, entsprechend – dem Spiel insgesamt durchaus eine wesentliche Bedeutung zugeschrieben hat. Dabei wurde – wiederum auf Ganze gesehen – der vollen Bandbreite spieltheoretisch differenzierter Varianten Rechnung getragen: vom freien Übungs- und Phantasiespiel über die gebundenen Spiele (Geselligkeitsspiele, Darstellungsspiele, künstlerische Entfaltungsformen) und Formen experimenteller Weltaneignung, bis hin zu gerichteten Lernspielen („jeux éducatifs“, „spielerische“ Lese- und Rechenhilfen usw.) und Versuchen, dem Unterricht ein „spielerisches“ Gesamtgepräge zu geben.⁸¹ Insgesamt lässt sich

72 Ebd., S.72ff.

73 J. Ligthart, *Pädagogik des vollen Lebens*, Weimar 1931, S.23.

74 A. Reichwein, *Schaffendes Schulvolk*, Braunschweig u.a. 1951, S.26, 13.

75 Ebd., S.72ff., 75ff.

76 P. Petersen, *Der Kleine Jena-Plan*, Braunschweig u.a. 1949, S.54f.; ders., *Führungslehre*, a.a.O. (Anm. 35), S.33.

77 Petersen, *Der Kleine Jena-Plan*, a.a.O. (Anm. 76), S.55.

78 K. Homack, *Das erste Schuljahr im Schul- und Unterrichtsleben der Untergruppe 1930-1933*, in: P. Petersen (Hg.), *Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan*, Weimar 1934, S.21-35, hier: S.28f.

79 Petersen, *Führungslehre*, a.a.O. (Anm. 35), S.101ff.

80 Ebd., S.102.

81 Vgl. z.B. H. Scharrelmann, *Herzhafter Unterricht. Gedanken und Proben aus einer unmodernen Pädagogik*, Braunschweig/Hamburg 1922.

auch konstatieren, dass – wengleich die Reformpädagogik in vielen Fällen kaum umfassend auf zeitgenössische entwicklungspsychologische Forschungsdiskussionen zurückgriff – intuitiv manchen entwicklungspsychologischen Grundeinsichten entsprochen wurde, denen zufolge z.B. den Phantasiespielen insbesondere im Kleinkindalter und den Wettkampfspielen erst in einem späteren Alter besondere Bedeutung zuzuerkennen ist.⁸²

Ein Novum der Reformpädagogik war die Erkenntnis der Bedeutung des Spiels für die menschliche Entwicklung unterdessen nicht, und insbesondere der perennierende Rekurs auf Fröbel gibt Anlass, das Ausmaß ihrer diesbezüglichen Innovationsgehalte insgesamt als recht bescheiden zu beurteilen. Ebenso gelangte die Reformpädagogik zu keinen eindeutigen terminologischen Abgrenzungen und einheitlichen Spiel-Definitionen – die Grenzen zwischen „Spiel“, „Experiment“ und „Arbeit“, als deren Vorform das „Spiel“ zumeist betrachtet wurde, blieben letztlich fließend. Dies allerdings ist kein Charakteristikum der Reformpädagogik, sondern letztlich Ausdruck der mit dem Phänomen Spiel generell verbundenen Problematik.

Aber auch zu einer homogenen Position im Hinblick auf die pädagogische Theorie und Praxis des Spiels gelangten die Reformpädagogik und zumeist auch ihre „Teilbewegungen“ nicht, so dass eine systematisierende Rekonstruktion diesbezüglich kaum zu offerieren war, sondern allenfalls einzelne Positionen exemplarisch vorgestellt werden konnten. Im übrigen interessierte das Spiel in der Reformpädagogik primär im Hinblick auf die je konkreten Innovationsanliegen der einzelnen Ansätze. So haben etwa die künstlerischen Ausdrucksformen in der „Kunsterziehungsbewegung“ einen höheren Stellenwert als in der „Arbeitsschulpädagogik“ Gaudigs und Kerschensteiners, so hat der Wettkampf im Dienste des „fair play“ in der moralpädagogisch stark ambitionierten Pädagogik Foerstern eine andere Bedeutung als in der esoterisch geprägten Spieltheorie Steiners. Das Spiel, prinzipiell von äußeren Zwecken entbunden, verliert auch dann immer schon etwas von seinem Wesenscharakter, wenn es „pädagogisch instrumentalisiert“

werden soll. Es bliebe kritisch zu bedenken, in welchem Maße dies in der Reformpädagogik geschah. Ob die Schülerinnen und Schüler den reformpädagogischen Umgang mit dem Spiel überwiegend als befreiend oder aber eher als „künstliche Versüßung“ letztlich unveränderter Lernanforderungen erfahren haben, bleibt ungewiss. Allemal bedarf es der Reflexion, dass jenseits der pädagogisch notwendigen Akzeptanz der kindlichen Spielbedürfnisse das Spiel auch manipulativ und indoktrinativ in den Dienst überaus problematischer pädagogischer Ziele gestellt werden kann und dass das Spiel in dieser Hinsicht sogar in besonderem Maße missbrauchbar ist. Auch in diesem Kontext ist an die ethischen und politisch-sozialen Leitideen zu erinnern, die letztlich auch hinter der jeweiligen reformpädagogischen Spieltheorie und -praxis standen. Und sie waren bei dem christlichen Pazifisten Foerster, dem sozialdemokratischen Widerständler Reichwein und dem Liberalen Fritz Gansberg wesensgemäß andere als bei vielen obrigkeitsstaatlich orientierten Vertretern der „Kunsterziehungsbewegung“ oder bei dem Nationalisten Gaudig, dem Kriegspädagogen Kerschensteiner, dem völkischen Gemeinschaftspädagogen Petersen und dem – zumindest in späteren Jahren – NS-Protagonisten Heinrich Scharrelmann.

Was schließlich die Rezeptionsgeschichte betrifft, so konnte es infolge der Heterogenität des reformpädagogischen Umgangs mit dem Phänomen Spiel eine eindeutige Anknüpfung an die Reformpädagogik diesbezüglich nicht geben. Gewiss gibt es Nachwirkungen, insofern – wie etwa in der Waldorfpädagogik – die Positionen der Initiatoren bestimmter reformpädagogischer Strömungen überlebt haben; und gewiss sind im Zuge der relativen „Öffnungen“ des Unterrichts seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts auch verstärkt spielerische Elemente in die Praxisformen der Regelschulen gelangt, was zweifellos auch mit Rückbesinnungen auf reformpädagogische Traditionsbestände zu tun hat. Diese spielten generell eine zentrale Rolle in den Lehrgehalten der mit der Reformpädagogik eng verbundenen Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die bis in die 1960er Jahre die dominierende Richtung der Erziehungswissenschaft repräsentierte und in

82 Vgl. z.B. Hoffmann, a.a.O. (Anm. 35), S.211ff.

deren Kontext auch Scheuerls 1952 bei Flitner geschriebene und ihrem Charakter nach einzigartig gebliebene Dissertation stand, die die reformpädagogischen Stellungnahmen zur Spielthematik umfassend und eingehend würdigte.⁸³ Gleichwohl ist kaum exakt bestimmbar, in welchem Maße die Spielbezüge heutiger pädagogischer Konzepte konkret auf reformpädagogische Anregungen zurückzuführen sind.

5. Auswahlbibliographie

a. Quellen

- Blonskij, P. P., Die Arbeitsschule, Paderborn 1973.
- Foerster, F. W., Schule und Charakter. Moralpädagogische Probleme des Schullebens, Zürich 1918¹³.
- Gansberg, F., Schaffensfreude. Ein Weg zur Belebung des ersten Unterrichts, Leipzig 1902.
- Gaudig, H., Die Schule der Selbstbetätigung, Bad Heilbrunn 1963.
- Hamaide, A., Die Methode Decroly, Weimar 1928.
- Hoffmann, E., Das Spiel, in: Nohl, H./Pallat, L. (Hg.), Handbuch der Pädagogik, Bd. 3, Langensalza u.a. 1930, S.208-220.
- Kerschensteiner, G., Ausgewählte pädagogische Schriften, 2 Bde, Paderborn 1966/82.
- Lange, K., Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend, Darmstadt 1893.
- Ligthart, J., Pädagogik des vollen Lebens, Weimar 1931.
- Luserke, M., Schule am Meer. Ein Blick vom Wachsen deutscher Jugend geradeaus vom Ursprünglichen bis ins Letzte, Bremen 1925.

- Otto, B., Mütterfibel, Leipzig 1903.
- Otto, B., Leselerntafeln. Ergänzung zur Mütterfibel, Leipzig 1906.
- Petersen, P., Der Kleine Jena-Plan, Braunschweig u.a. 1949.
- Petersen, P., Führungslehre des Unterrichts, Braunschweig u.a. 1950.
- Reichwein, A., Schaffendes Schulvolk, Braunschweig u.a. 1951.
- Steiner, R., Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches, Freiburg/B. 1948.

b. Sekundärliteratur

- Erikson, E. H., Kindheit und Gesellschaft, Stuttgart 1965².
- Flitner, A. (Hg.), Das Kinderspiel, München 1974².
- Flitner, A., Spielen-Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels, München 1974².
- Moor, P., Die Bedeutung des Spiels in der Erziehung. Betrachtungen zur Grundlegung einer Spielpädagogik, Bern/Stuttgart 1962.
- Piaget, J., Nachahmung, Spiel und Traum, Stuttgart 1969.
- Rüssel, A., Das Kinderspiel. Grundlagen einer psychologischen Theorie, München 1965.
- Scheuerl, H. (Hg.), Beiträge zur Theorie des Spiels, Weinheim/Berlin o.J.
- Scheuerl, H., Das Spiel, Bd. 1: Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen, Weinheim/Basel 1990.
- Sutton-Smith, B., Die Dialektik des Spiels. Eine Theorie des Spielens, der Spiele und des Sports, Schorndorf 1978.

⁸³ Scheuerl, Das Spiel, a.a.O. (Anm. 4), S.17ff.

Sprache und Literatur

Markus Brenk

1. Vorbemerkungen
2. Rudolf Hildebrand als Vorläufer der Reformpädagogik
3. Sprache und Literatur als zentrale Probleme im Umfeld der Kunsterziehungstage um 1900: Akteure, Themen, Positionen
4. Facetten von Arbeitsschulverfahren im Sprach- und Literaturunterricht nach dem Ersten Weltkrieg
5. Fortsetzung und Abbruch: Reformpädagogik und Deutschunterricht nach 1933
6. Reformpädagogische Orientierungen des Sprach- und Literaturunterrichts von 1945 bis 1989 in der Bundesrepublik
7. Reformpädagogische Orientierungen des Sprach- und Literaturunterrichts in der SBZ/DDR
8. Reformpädagogische Prinzipien und gegenwärtige deutschdidaktische Anknüpfungspunkte
9. Forschungsstand und -perspektiven
10. Auswahlbibliographie

1. Vorbemerkungen

Wenn man Reformpädagogik als jene „pädagogische Bewegung in Deutschland“ versteht, die als historische Epoche etwa zwischen 1890 und 1933 anzusiedeln ist und zu der die pädagogischen „Volksbewegungen“ (Jugend- und Volkshochschulbewegung), die pädagogischen Reformbewegungen der Kunsterziehung, der Landerziehungsheime sowie die Arbeitsschul- und Einheitsschulbewegung gezählt werden können,¹ so stellen die Bereiche Sprache und Literatur ein nicht unwichtiges pädagogisches Feld innerhalb dieser Bewegung dar. Ihre Bedeutung innerhalb der Reformpädagogik ist u.a. daran zu erkennen, dass einer der drei Kunsterziehungstage, und zwar derjenige in Weimar (1903), eigens der Sprache und Dichtung gewidmet war. Auf diesem Kunsterziehungstag wurden grundlegende Reformanliegen aufgegriffen und kontrovers verhandelt, z.B. die Forderungen nach lebendiger, an jugendliche Erfahrungen und jugendliches Empfinden anknüpfender Vermittlung von Literatur, nach Anschauungs- und Lebensbezogenheit des Ler-

nens sowie der Verwirklichung schöpferischer Ideale, die in einem Gegensatz zur ausschließlichen Orientierung an philologisch-wissenschaftlichen Disziplinstrukturen und Arbeitsweisen gesehen wurden, mit denen man in der Schule weitgehend an Sprache und Literatur herangegangen sei.² Die Auseinandersetzungen über Sprache und Dichtung, mündlichen und schriftlichen Ausdruck, über die Bedeutung der Muttersprache und über methodische Fragen der Behandlung des dichterischen Kunstwerks spiegelten sehr deutlich die Kritik an einer rein verstandesmäßigen Behandlung der Dichtung, einer zu großen Bedeutung literarhistorischer „Erklärungen“ wider. Dagegen wurden, vor allem durch die Repräsentanten der Volksschule, die Notwendigkeit einer allgemeinerzieherischen Zielsetzung und Positionierung des Sprachunterrichtes, die sich auch im

1 Vgl. H. Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt/M. 1949³, S.12ff.; ferner: W. Scheibe, Die Pädagogik im XX. Jahrhundert, Stuttgart 1960, S.21f.

2 Vgl. H. Hart, Das dichterische Kunstwerk in der Schule (Seine Auswahl), in: 2. Kunsterziehungstag, Ergebnisse und Anregungen des 2. Kunsterziehungstages in Weimar am 9., 10. und 11. Oktober 1903, Leipzig 1904, S.22-35, wieder abgedruckt in: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin (Hg.), Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen der Kunsterziehungstage in Dresden, Weimar und Hamburg. In Auswahl. Mit einer Einleitung v. L. Pallat, Leipzig 1929, S.82ff.; die weitere Zitation erfolgt nach der Ausgabe von 1904.

Lehrplan insgesamt ausdrückt, und die Berücksichtigung der kindlichen Eigenart und Eigentätigkeit in der Unterrichtsgestaltung betont.

Die Kritik lässt ohne Zweifel den Motivkreis der reformpädagogischen Epoche erkennen, welche die Forderungen nach Möglichkeiten zum selbstständigen Lernen, selber Denken, zur Selbsterschließung dank Methodenverfügung einschloss, die man in besonderer Weise durch praktisches Lernen in Arbeitsschule, Arbeitsunterricht bzw. Projektmethode für realisierbar hielt (→ Beiträge: Arbeit; Unterricht). Diese folgten dem allgemeinen reformpädagogischen Anspruch, dass aus Objekten der Belehrung Subjekte des Bildungsprozesses werden sollten. Weitere reformpädagogische Forderungen, die sich aus einer Orientierung an kindlichen Bedürfnissen, Denkweisen und Erfahrungshintergründen und dem daran ausgerichteten schöpferischen Prinzip ergaben, bezogen sich auf die Alters- und entwicklungsbezogenheit des sprachlichen Lernens, auf die Bereitstellung von sprachlicher „Nahrung“ für die wachsende kindliche Seele und die Beachtung des Prinzips der „Ganzheit“, das man sowohl anthropologisch als auch lehrplantheoretisch auslegte. Sprache wurde in einem größeren anthropologischen Kontext gesehen, als eine wichtige Entwicklungsdimension des in Beziehungen lebenden, des wahrnehmenden, erkennenden, denkenden und urteilenden Menschen. Hiermit war die Entwicklung der kreativ-emotionalen Fähigkeiten des Menschen in Ergänzung zur kognitiven Entwicklung, aber auch die sozialerzieherische Relevanz von Inhalten, Methoden und der Beziehungsebene des Lernens auch in den Bereichen Sprache und Literatur angesprochen, die nach reformpädagogischer Auffassung in Richtung Sozialverantwortung zielen sollte. Schließlich wurden sprachbezogene Überlegungen nicht ohne ihre schultheoretischen Implikationen diskutiert, die bürokratisierte Schule in ihren „mechanistischen“ Zügen einer Kritik unterzogen und Reformversuche auf ihre Möglichkeiten zur Gestaltung einer bildungsförderlichen sozialen und natürlichen Lern- qua Lebensumgebung hin geprüft.³

Wenn im Folgenden von Handlungssituationen im Bereich Sprache und Literatur die Rede ist, so wäre das Augenmerk hier konsequenter Weise nicht nur auf fachdidaktische Dimensionen des im Betrachtungszeitraum sich etablierenden und quantitativ expandierenden Deutschunterrichts der Schule zu richten, der in einem engen Zusammenhang mit politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen in der Kaiserzeit und der Weimarer Republik sowie ihren vielfältigen Bestrebungen (z.B. der Arbeiterbewegung) und Antagonismen (z.B. der zum Teil sehr gegensätzlichen sozialistischen, sozialdemokratischen und „bürgerlichen“ Positionen zur gesellschaftlichen und bildungstheoretischen Relevanz von Literatur und Deutschunterricht) zu sehen ist.

Der Blick wäre dann stark zu weiten: Die pädagogisch maßgeblichen Diskussionen spielten sich besonders auch in außerschulischen, bildungs- und erziehungsinteressierten Organisationen ab. So waren die Perspektiven im Kontext der Erwachsenenbildung als „Volksbildung“ (z.B. Bibliotheken, Arbeiterlesevereine, Lesehallen) auf unterschiedliche Vorstellungen von der *richtigen* Literatur ausgerichtet (→ Beitrag: Erwachsenenbildung). In die Betrachtung wäre hineinzunehmen die Entstehung der Jugendschriftenbewegung im Laufe der 1870er Jahre und der Jugendschriftenwarte (1893), die ihre Arbeit darin sah, aus dem anwachsenden Strom von Kinder- und Jugendliteratur das *gute* Schrifttum zu identifizieren und entsprechende Empfehlungen auszusprechen. Das reale Leseverhalten entsprach dabei keinesfalls automatisch den Empfehlungen der vielfach in sich zerstrittenen „Volksbildungs“- und Jugendschriftenorganisationen, sondern vollzog sich, nicht nur in der Kaiserzeit, sondern auch in der Weimarer Republik nach eigenen, habituell bestimmten Kriterien.⁴

Hinsichtlich der Aspekte Lesen und Buch war ja der Gegensatz zwischen der verbreiteten reformpädagogischen Kritik an der *Buchschule* und der Reflexion der Bedeutung von Literatur

3 Vgl. J. Oelkers, Anmerkungen zur Reformpädagogik, in: Die deutsche Schule 82(1990)2, S.149-165; ders., Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim/München 1996³; H. Röhrs, Die Reform-

pädagogik – Illusion oder Realität? Ein Kapitel der internationalen Reformpädagogik, in: Pädagogik und Schulalltag 47(1992)6, S.562-583.

4 Vgl. D. Arendt, Jugendschriftenbewegung, in: K. Doderer (Hg.), Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur, Bd. II, Weinheim/Basel 1984, S.91-94.

im Kontext einer öffentlichen Diskussion über Kinder- und Jugendliteratur in der Kaiserzeit von vornherein von einer großen Brisanz. So standen sich Positionen gegenüber, die der Literatur wegen einer *realitäts-* bzw. *tat-*orientierten Bildungsauffassung nur eine geringe Bedeutung für die gegenwärtige Bildung zusprachen oder in der Literatur vor allem eine Stütze für den erstarken Nationalismus, die Erzeugung der Bereitschaft zum Krieg bzw. die Rettung der Kultur, ja eigentlich der klassischen Bildung überhaupt sahen, und jene, die auf die ästhetischen Qualitäten oder den durch Literatur erwerbenden Wirklichkeitssinn gerichtet waren.⁵ Der Diskurs über Gesellschaft, Bildung und Literatur, im Sinne der Einflussnahme auf die Mentalitätsstrukturen der Bevölkerung zur Erreichung je eigener Gruppeninteressen, war durchweg auch deshalb schulrelevant, weil der frühe Ansatz der Beeinflussung schon bei der Kindheit und Jugend aus diesen Bemühungen logisch folgte. Derartige gesellschaftspolitischen Diskurse stehen im vorliegenden Beitrag aber nicht als solche im Vordergrund, sie sind jedoch bei der Betrachtung des gesellschaftlichen „Mantels“ von Schule nicht ganz außen vor zu lassen.

Der enger auf das *Unterrichtsfach Deutsch* gerichtete Anschauungskreis müsste allerdings ebenso über Sprachunterricht hinaus ausgeweitet werden wie über Literatur als Gegenstand des Deutschunterrichts. Denn für den zu erläuternden Zeitraum und die gesellschaftlich vermittelten schulorganisatorischen Bezugspunkte – in erster Linie die Volks-, in zweiter die höhere Schule – ist gerade kennzeichnend, dass über die Bedeutung von Sprache wie auch Literatur die Perspektive eines didaktischen und pädagogischen Gesamtfeldes von Bildung und Erziehung maßgeblich ist, organisatorisch fassbar in einer tendenziell gesamtunterrichtlichen Sicht. Somit müssten – im jeweiligen gesellschaftlichen und politischen Kontext – neben dezidiert sachstrukturell polarisierten Aspekten der Sprach- und Literaturvermittlung auch ästhetisch-allgemeindidaktische, anthropologisch-entwicklungsbezogene, bildungs- und erziehungstheoretische Aspekte thematisiert

werden. Man kann geradezu sagen, dass für den reformpädagogischen Diskurs über Sprache und Literatur eine (auf Seiten der Volksschule) vom pädagogisch-anthropologischen Pol aus vorangetriebene Konfrontation mit einer vornehmlich sachstrukturell argumentierenden didaktischen Perspektive auf Sprache und Literatur (auf Seiten der höheren Schule) kennzeichnend war, einschließlich allgemeindidaktischer Fragestellungen im Hinblick auf die vermittelnden Tätigkeiten der Lehrkräfte. Diese mehr auf die schulpädagogische und allgemeindidaktische Ebene zielenden Fragestellungen können hier nur am Rande angesprochen werden. Das näher zu betrachtende Untersuchungsfeld dieses Beitrages bilden deshalb nicht nur wegen der notwendigen inhaltlichen Beschränkung, sondern auch wegen der gesellschaftsbezogenen Begründungskontexte, der Quellenlage und darstellungspraktischer Überlegungen im Kern der Aufsatzunterricht, die Sprachlehre und der Literaturunterricht, in denen sich reformpädagogische Überlegungen am ehesten ausgewirkt haben.

Die Reformdiskussion muss ferner in einem engen Zusammenhang mit realgeschichtlichen Faktoren gesehen werden, ohne die ein reichendes Verständnis der darzustellenden Zusammenhänge nicht möglich ist. Hierauf soll kurz hingewiesen werden: Als allgemeine Größen sind u.a. die industriellen und gesellschaftlichen Modernisierungstendenzen im Verlauf des 19. Jahrhunderts in den Blick zu nehmen, die eine weitere Ausdifferenzierung und Autonomie der Wissenschaften, die Steigerung der Industrieproduktion, eine krisenhafte Konjunkturerwicklung, berufliche Hochspezialisierungen, soziale Gegensätze (sich spiegelnd als Bildungsgegensätze im niederen und höheren Schulwesen) sowie den Ausbau des Volksschulwesens mit sich brachten. Auf den Agenden der 1890er Jahre bis zum zweiten Kunsterziehungstag in Weimar standen deshalb die Themen Bildung (als soziale und nationale Frage), Schul- und Unterrichtsreform im Kontext wirtschaftlicher und gesellschaftlich-politischer Entwicklungen an zentraler Stelle. So wurde z.B. „die Schulfrage als Frage der Hebung des Bildungsniveaus der großen Masse des Volkes und als Frage nach der Vereinheitlichung des gesamten Schulwesens für die Leh-

5 Vgl. G. Wilkending, *Volksbildung und Pädagogik „vom Kinde aus“*. Eine Untersuchung zur Geschichte der Literaturpädagogik in den Anfängen der Kunsterziehungsbewegung, Weinheim 1980, S.88ff.

erschaft als Kernbereich der ‚sozialen Frage‘⁶ betrachtet. Die Kindorientierung, die ‚volkspädagogischen‘ Bemühungen, insbesondere Literaturpädagogik und Leseerziehung lassen sich als Versuche verstehen, unter dem Signum kultureller Identität einer sich neu etablierenden und ‚einigenden‘ bürgerlichen Schicht, an der auch aus früheren Arbeitermilieus stammende Bevölkerungsgruppen beteiligt werden sollten, zugleich die soziale Frage mit dem noch immer nicht vollständig beseitigten Kinderelend qua Kinderarbeit aufzugreifen und in den Kontext einer zunehmend imperialistisch-kolonialistisch orientierten Staatspolitik zu integrieren. Das Programm einer *nationalen Einigung durch Kunst* etablierte sich hierbei, trotz aller gesellschaftlichen Antagonismen, als ‚ein pädagogischer Reformkonsensus‘⁷. Unterhalb dieser Ebene prägten dann aber liberale, nationalistisch-restaurative und sozialistische Positionen die Auseinandersetzungen um die Jugendschriftenfrage und um die pädagogische Autonomie von Schule. Sie drückten sich u.a. programmatisch in einer auf ästhetische Autonomie, auf Tendenzfreiheit pochenden und zugleich kindorientierten Literaturpädagogik als ‚Hamburger Bewegung‘ aus.⁸ Als Indiz für die oben angesprochene Bedeutung sozioökonomischer Faktoren kann gelten, dass die im Rahmen der Kunsterziehungsbewegung einsetzenden Bestrebungen einer Popularisierung der Kunst, die alle Schichten erreichen sollte, mit der tatsächlichen Stärkung der Kaufkraft in Folge des langen Aufschwungs ab etwa 1897 verbunden war, in welchem eine Neuverteilung der Einkommen erfolgte. Diese Chance zu einer Bildungsaspiration breiterer Bevölkerungsschichten entstand nach der ‚großen Depression‘, in der sich die Frage nach dem sozialen Frieden, die z.T. als Frage der nationalen Einigung interpretiert wurde, drängend stellte.⁹ Dadurch, dass eine Einigung der bürgerlichen Schichten hierfür als eine wichtige Voraussetzung betrachtet wurde, gewann vor dem Hintergrund der erstarkenden Arbeiterbewegung und ihrer politischen Organisation die Forcierung

deutsch-nationaler Gesinnung gegen ‚äußere‘ und ‚innere Feinde‘ an Bedeutung. Der innere Feind, der durch einen Erlass des Kaisers aus dem Jahre 1889 mithilfe der Schule zurückgedrängt werden sollte, war die Sozialdemokratie, zu deren politisch aktiven Anhängerschaften auch ein erheblicher Teil der Volksschullehrerschaft, vor allem in Bremen und Hamburg, gehörte, die, wie die staatlichen Steuerungs- und Entwicklungsprozesse selbst, sehr starken Antagonismen ausgesetzt war.¹⁰

Im Hinblick auf den Versuch, eine zeitliche Ordnung dieser Prozesse für die Darstellung im vorliegenden Beitrag zu gewinnen, ist zwar zu berücksichtigen, dass die Reformpädagogik aufgrund ihrer gesellschaftlichen Vorgeschichte nicht erst mit einer Verdichtung der kritischen Publizistik um 1890 begann, sondern dass die Motiv- und Ideenebene selbst eine Vorgeschichte hat; zum einen, weil ein Rückgriff auf die Argumentationsbestände der als klassisch kanonisierten Epoche der Pädagogik (Schiller, Schleiermacher, Rousseau, Pestalozzi) erfolgte und zum anderen, weil ihre Hauptmotive bereits Jahrzehnte vor der Jahrhundertwende eine verstärkte publizistische Ausprägung erfahren hatten. Dies gilt sowohl für die Kindorientierung, die Schul- und Unterrichtskritik als auch für die bildenden Möglichkeiten durch Arbeit bzw. Kunst. Dieser Diskursverlauf erschwerte prägnante Phasenrekonstruktionen.¹¹ Im Diskurs über Sprache und Literatur aber lässt sich vor der Jahrhundertwende bis zu den Kunsterziehungstagen recht gut eine Unterscheidung von Reformphasen und Akteuren vornehmen, und zwar aufgrund der zu dieser Zeit intensivierten Rezeption der pädagogischen Leitideen einer besonders herauszuhebenden Vorläuferfigur reformpädagogisch inspirierter sprachlicher und literarischer Bildung, nämlich des Germanisten Rudolf Hildebrand, dessen Werk ‚Vom deutschen Sprachunterricht‘ zwar 1867 erschien, aber erst etwa ab den 1880er Jahren einschlägig wurde und eine permanente Folie für die reformpädagogischen Reflexionen in den Bereichen Sprache und Literatur wurde.

6 Ebd., S.8.

7 Ebd., S.19.

8 Vgl. die einzelnen Kapitel bei Wilkending, *Volksbildung und Pädagogik* ‚vom Kinde aus‘, a.a.O. (Anm. 5).

9 Vgl. ebd., S.2f.

10 Vgl. ebd., S.8.

11 Vgl. Oelkers, *Reformpädagogik*, a.a.O. (Anm. 3), S.39-59.

Nimmt man die Hauptzüge des Gesamtprozesses in den Blick, so artikulierte sich dieser reformorientierte Diskurs in den vier Jahrzehnten bis etwa 1933 mindestens auf zwei Ebenen. Auf einer dieser Ebenen kann von einem Verlauf gemäß den allgemeinen Phasen der reformpädagogischen Bewegungen und ihrer Themenspezifika gesprochen werden, wie sie im Wesentlichen auch für andere Fächer, z.B. Musik und Bildende Kunst, kennzeichnend ist. Auf einer anderen Ebene ist jedoch eine gewisse Gleichzeitigkeit und Kontinuität von Motiven und Theoremen zu konstatieren. Das Prinzip der Einfühlung in der ästhetischen Rezeption war – im Gegensatz zum musikpädagogischen Diskurs und dem Diskurs über Zeichnen – von Anfang an auch mit dem Motiv des schöpferischen Kindes, dem Kind als Künstler, verknüpft und hatte eine produktionsdidaktische Relevanz. Phasenunterscheidungen lassen sich daher eher vom Grad der Motivausprägung zu einer bestimmten Zeit her begründen. Ein als reformpädagogisch zu klassifizierender Diskurs über Sprache und Literatur kann dann auch nur begrenzt von einer kausalen Verbindung von Phasenmerkmalen und Akteuren her gestützt werden, da der größte Teil der Akteure mit allen sinnvoll unterscheidbaren Phasen motivprägend verbunden war. In der Darstellungslogik dieses Beitrages werden deshalb stellvertretend bestimmte Akteure stärker beleuchtet, die eine intensivere Verbindung zu einem signifikanten Aspekt aufweisen als andere.¹²

Obwohl als pädagogisch-didaktischer Hintergrund weit vor der Jahrhundertwende fassbar,

kann der zweite Kunsterziehungstag 1903 in Weimar als der Ort bezeichnet werden, welcher in größerem Umfang eine pädagogische Kritik vor allem des schulischen Sprach- und Literaturunterrichts öffentlich machte, in dem ein Diskussionsforum zur Konfrontation von allgemein- bzw. schulpädagogischer Perspektive, der pädagogisch-didaktischen Praxis und der Perspektive von Wissenschaftlern und Künstlern arrangiert wurde. Diese erste Phase stand im Wesentlichen, vergleichbar der Bildenden Kunst und Musik, im Zeichen der Rezeption und der pädagogisch wie bildungstheoretisch inspirierten schulpädagogischen und fachdidaktischen Kritik: Es ging im Wesentlichen um die gesellschaftliche Bedeutung von Literatur und um den didaktischen Umgang mit Sprache und Literatur im Hinblick auf die Gesamtentwicklung junger Menschen. Einen weiteren Impuls in diese erste Phase brachte der Arbeitsschulgedanke ein, welcher für den Umgang mit Literatur, mit der eigenen sprachlichen und dichterischen Hervorbringung und der Erschließung literarischer Texte Ansätze zur Anwendung arbeitsunterrichtlicher Grundsätze nach sich zog. Diese Entwicklung unterschiedlicher Strömungen und Konzepte der Arbeitsschulidee kam praktisch allerdings erst nach dem Ersten Weltkrieg, deutlich etwa ab 1920, zum Tragen, begünstigt durch die Abschaffung der Monarchie und die damit gegebenen gesellschaftsstrukturellen Veränderungen. Somit kann von einer zweiten Phase gesprochen werden, welche einerseits im Zeichen von Versuchen einer Integration der Ebenen von Rezeption, schöpferischem Prinzip und freier geistiger Arbeit im Sinne einer *Vermittlung von Methodenkompetenz* hinsichtlich der sprachlich-literarischen Aneignung stand, andererseits durch den schon bei Hildebrand inaugurierten und in den preußischen Richtlinien ab 1925 verankerten *deutschkundlichen Rahmen* der schulischen Beschäftigung mit Sprache und Literatur. Die Legitimation des „deutschen Unterrichts“ und einer „deutschen Oberschule“ in der Weimarer Republik, deren argumentativer Hintergrund oft bereits „völkische“ bzw. „volksgemeinschaftliche“ Züge trug, lässt die Machtübernahme der Nationalsozialisten nach 1933 in der Rückschau nicht einfach als radikalen Einschnitt erscheinen, dessen Bedeutung in dem zu beschreibenden Feld

12 Bei der Unterscheidung von Phasen wäre auch eine Dreiereinteilung denkbar: Annemarie Mieth, die eine „einfühlend-kommunikative“ sowie „nachschaflend-sprachbildende“ Thematik als eine erste Phase mit der Kunsterziehungsbewegung in Beziehung bringt, sieht als zweite Phase die „sprachproduktiv“ orientierten Programme der Bremer und Hamburger Schulreformer und wählt den unterrichtlichen Umgang mit Sprache und Literatur im Anschluss an das Konzept „freier geistiger Arbeit“ bei Hugo Gaudig als Grundlage zur Unterscheidung einer dritten Phase. Hier werden allerdings die unabweisbaren Kontinuitätslinien innerhalb dieses Zeitraumes außer Acht gelassen. Vgl. A. Mieth, *Literatur und Sprache im Deutschunterricht der Reformpädagogik*. Eine problemgeschichtliche Untersuchung, Frankfurt/M. 1994, S.5ff.

sich hauptsächlich in der Zurückdrängung der freien geistigen Arbeit zugunsten einer Mediatisierung der Literatur im Sinne einer betont nationalen Charaktererziehung äußerte und sich allmählich vollzog, sondern auch als Moment der Kontinuität „volkspädagogischer“ Motive.

An der Ausprägung der den Gesamtdiskurs repräsentierenden Diskursaspekte *Literaturpädagogik/Jugendschriftenfrage, Sprache als ästhetisch-didaktische Dimension, Arbeit als didaktisches Prinzip des Deutschunterrichts* sowie *Sprachunterricht* und *Aufsatz* waren unterschiedliche weltanschauliche und politische Vertretergruppen beteiligt, die von nationalistischen bis hin zu sozialistischen Positionen, von der Jugendbewegung über die Frauenbewegung bis hin zur Arbeiterbewegung reichten. Innerhalb des Prozesses der Auseinandersetzung um das *gute Buch*, um die *richtigen* Kinder- und Jugendschriften gab es bei den einzelnen Vertretern häufig auch Neujustierungen, so nicht nur zwischen sozialdemokratischen und sozialistischen, sondern auch zwischen politisch sehr viel weiter entfernten Positionen, wie zahlreiche Biographien aus dieser Zeit verdeutlichen.

Der Aufbau des Artikels trägt in den folgenden Kapiteln dem Diskursverlauf und den Ereignissen pädagogischer und didaktischer Umsetzungen in ihrer Vorgeschichte (mit ihrem Repräsentanten Rudolf Hildebrand), des Weiteren im Umkreis der Kunsterziehungstage um 1900, vor dem Ersten Weltkrieg sowie der Zeit danach bis zum *äußeren Abbruch* um 1933 Rechnung.

2. Rudolf Hildebrand als Vorläufer der Reformpädagogik

Als exemplarischer Ausdruck einer reformpädagogischen Orientierung im Bereich Sprache und Literatur, die bis in die 1920er Jahre hinein eine Kontinuität der reformpädagogischen Argumentation anzeigte, können die bis in die 1860er Jahre zurückreichenden und damit weit vor den Kunsterziehungstagen erschienenen Auflagen des Werkes „Vom deutschen Sprachunterricht“ von *Rudolf Hildebrand* (1842-1894) gewertet werden. Seine erste Auflage erschien bereits 1867, die dritte (und hier zitierte) 1887, die 15. Auflage im Jahre 1920, die 20. 1936. Die bereits früh durch hagiographische Züge

gekennzeichnete Rezeption¹³ seines Werkes im Kaiserreich, welches auch in germanistischen Fachkreisen hoch geschätzt war,¹⁴ ließ ihm – im Kontext eines erstarkenden Nationalismus und des sich verbreitenden reformpädagogischen Denkens – eine Schlüsselrolle für die Umsetzung nationalistischer Motive in *deutscher Inhaltlichkeit* sowie für eine Statusverbesserung (angesichts der Dominanz altsprachlicher Bildung im Gymnasium) und dann auch veränderte didaktische Ausrichtung des Deutschunterrichts zukommen.¹⁵

Ein zentrales Leitmotiv Hildebrands, das durch den mentalen Raum der Romantik, durch Ursprungs- und Heilungsmythen sowie organologische Denkweisen bestimmt war, bestand in der Auffassung, dass dem Deutschunterricht eine nationalpolitische Aufgabe zukomme: Er sollte die Kluft zwischen höherer und niederer Bildung, zwischen Kopf- und Handarbeiter bzw. Kopf und Herz überbrücken und eine „Aufhebung des Zwiespalts von Geist und Leben“¹⁶ bewirken. Weitere Merkmale seiner geistigen Einstellung waren eine harmonische Grundauffassung von der Welt und vom organischen Charakter des Staates, des Weiteren eine kultur- bzw. zivilisationskritisch begründete Abwehr rationaler Erkenntnis und des modernen Individualismus, die in Form des Nihilismus und des Kritizismus seiner Auffassung nach letztlich zur Selbstzerstörung führten. Das Gemüt und das Empfinden galten als die eigentlich maßgeblichen Instanzen in der Auseinandersetzung mit der am Ende unberechenbaren Welt. Die Sprache stellte dabei für ihn so etwas wie eine mediale Hülle menschlicher Ausdrucksmöglichkeiten dar, jedoch galt sie nicht als Mittel zur rationalen Erkenntnis der Welt. Sie

13 Hier ist vor allem der Gründer der *Zeitschrift für den deutschen Unterricht*, *Otto Lyon* (1853-1912), zu nennen, der neben Konrad Burdach einen quasi religiösen Status des Werkes und der Gestalt Hildebrands inszenierte. Vgl. S. Ernst, *Deutschunterricht und Ideologie. Kritische Untersuchung der „Zeitschrift für den deutschen Unterricht“* als Beitrag zur Geschichte des Deutschunterrichts im Kaiserreich (1887-1911), Bern/Frankfurt/M. 1977, S.51ff.

14 Hildebrand war seit 1869 bis zu seinem Tode Professor für Germanistik an der Universität Leipzig.

15 Vgl. J. Hobusch, *Der Deutschunterricht in den Anfängen der bürgerlichen Reformpädagogik*, Frankfurt/M. 1989, S.49f.

16 Ernst, a.a.O. (Anm. 13), S.55.

war eher Ausdruck einer romantisch verstandenen Lebensäußerung. Da für Hildebrand zwischen Wirklichkeit, Sprache und Volkstum ein mythisches, einigendes Band bestand, ist es verständlich, dass er von der Sprache erwartete, dass sie als „Volkssprache“ jene Einheit herstellen könne, welche die durch den gesellschaftlichen Fortschritt hervorgerufenen Zerreibungen, Trennungen, Spaltungen und Fragmentierungen von Gesellschaften und Individuen heilen könne. Überhaupt war Hildebrands Programmatik bestimmt durch große Synthesen von Getrenntem. Eine dieser Synthesen stellte die Wiederzusammenführung von Kunst und Wissenschaft dar.¹⁷

Hildebrands Darlegungen zur Sprachvermittlung orientierten sich am Prinzip seelischer *Ganzheit* und *naturgemäßer* sprachlicher Bildung, aus welchem heraus das subjektive Wachstum von Bildung und Erziehung als Nahrungsaufnahme einer von sich aus aktiv auf Sprache und Welt ausgreifenden kindlichen Seele verstanden wurde, deren Gesetzmäßigkeit – in einer antimechanischen Vorstellungsfigur – einer *natürlichen* Entwicklung *inneren* Lebens abgeläuscht werden müsse. Dies implizierte eine Ablehnung systematischer, an vorgegebenen Lehrplänen orientierter Arbeit und insbesondere eines objektivistisch ausgerichteten Grammatikunterrichts. In seinem Werk suchte Hildebrand die folgenden vier Grundsätze und deren didaktische Konsequenzen darzulegen, die quasi als Dreh- und Angelpunkt des nachfolgenden, reformorientierten Denkens über Sprache und Literatur verstanden werden können:

- „1. Der Sprachunterricht sollte mit der Sprache zugleich den Inhalt der Sprache, ihren Lebensgehalt voll und frisch und warm erfassen.
2. Der Lehrer des Deutschen sollte nichts lehren, was die Schüler selbst aus sich finden können, sondern alles das sie unter seiner Leitung finden lassen.
3. Das Hauptgewicht sollte auf die gesprochene und gehörte Sprache gelegt werden, nicht auf die geschriebene und gesehene.
4. Das Hochdeutsch, als Ziel des Unterrichts, sollte nicht als etwas für sich gelehrt werden, wie ein anderes Latein, sondern im engsten Anschluß

an die in der Klasse vorfindliche Volkssprache oder Haussprache“.¹⁸

Der erste Grundsatz, gefasst im Vierklang der Prinzipien von „Einfachheit“, „Wirklichkeit“, „Natur“ und „Mutterwitz“¹⁹, verwies auf den Aspekt des Lebens der Sprache, auf ihren quasi organismischen Zusammenhang, auf ihren pragmatischen Ort im Lebenskontext des Menschen. Er beschränkte den deutschen Unterricht nicht allein auf Sprache als Gegenstand des Unterrichts, sondern bezog ihn auf alle sprachlich zu durchdringenden Wirklichkeitsbereiche (z.B. der Geschichte, der Natur, der Heimat- und Sachkunde), die für Bildung und Erziehung insgesamt in dieser Zeit für wichtig erachtet wurden.

Ausführungen zum zweiten Grundsatz bezogen sich auf den Topos der *Selbsttätigkeit*, den didaktisch zu induzierenden Eigenantrieb des jungen Menschen. Die Bedeutung des eigenen Ausgreifens des kindlichen Subjekts auf die Welt und deren Sagbarkeit durch Verknüpfung von Anschauung der Welt (aisthesis) und Sprache markierten ubiquitäre Komposita wie „Selbstarbeiten“²⁰, „Selbstdenken“²¹ und „Selbstbeobachten“²².

Den dritten Grundsatz, den Vorrang der gehörten und gesprochenen Sprache, leitete Hildebrand aus einem genetischen Primat der ersteren ab, der wiederum – wegen der zu fordernden Lebensnähe und der Klanglichkeit des Tonus – den didaktischen *Vorrang der Seele* verdeutlichte. Für den Aufsatz in der Schule bedeutete dies u.a. die Konsequenz, dass moralisierende Inhalte ebenso wenig angeboten werden sollten wie die Orientierung an nur abgeleiteten Erfahrungen und Sprachkonstrukten. An ihre Stelle sollten lebendige Anschauungen und über die eigenen Sinne vermittelte und selbstverarbeitete Weltbezüge des jungen Menschen treten. Die vierte Forderung kann argumentativ wiederum auf den Primat des Seelischen, des Lebens gegenüber

18 R. Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt, Leipzig/Berlin 1887³, S.6.

19 Ebd., S.10.

20 Ebd., S.23.

21 Ebd., S.26.

22 Ebd., S.27; → Beitrag: Selbsttätigkeit.

17 Vgl. ebd., S.51ff.; → Beitrag: Ganzheit.

dem nur verstandesmäßig konstruierten bzw. abstrahierten Kunstgebilde zurückgeführt werden. Nur bei Beachtung der vorgängigen, seelisch ganzheitlich, also verstandes- und gemüthalt im Subjekt verankerten Sprachstruktur könnten, so Hildebrand, weitere Stufen der Sprachbildung aufgebaut werden.

Der mentale Einstellungsrahmen, der an zahlreichen Stellen im Werk Hildebrands seine prägenden Momente zeigt, geht von reformpädagogisch signifikanten begrifflichen Oppositionen aus: Die Seele wird dem Mechanischen (der Maschine), die beseelte Natur (als Formen bildende natura naturans) der maschinenhaften Großstadt, das Gemüt (als Verbindung von Willen, Gefühl und Verstand) dem bloß formellen Verstand²³, die (lebensweltliche) Erfahrung dem Buchwissen, das Leben der Schule, die Menschenbildung dem „Besitz des Gedächtnisses“²⁴, das Ohr dem Auge²⁵ gegenübergestellt. Den genannten Motivkreis, insbesondere bezüglich des *Deutschen* in der Bildungsfrage, teilte Hildebrand mit dem als Vorläufer der Reformpädagogik geltenden Kulturkritiker *Julius Langbehn* (1851-1907), der in seiner Schrift „Rembrandt als Erzieher“ der Kunst eine oberste Stellung in der Erziehung und Deutschland eine Weltführungsmacht zuwies, und *Berthold Otto* (1859-1933) als einem weiteren Wegbereiter der Reformpädagogik, der nicht nur die Einschätzung der Situation des Deutschunterrichts teilte, sondern den Dreiklang von *Gesamtunterricht*, *Natürlichem Unterricht* und *Altertsmundart* der Kinder mit Hildebrand gemeinsam anschluss.

Hildebrands Position kann als Grundströmung des reformpädagogischen Diskurses über Sprache betrachtet werden, die zuweilen einen prägenden Hintergrund bildete, wie bei den literaturpädagogischen und den um Sprachunterricht zentrierten Diskussionen während der Jahrhundertwende, zuweilen auch, wie Mitte der 1920er Jahre im Kontext der am sog. „Deutschkunde“-Prinzip orientierten preußischen Lehrpläne für den Deutschunterricht, ganz in den Vordergrund rückte. Beide Phasen spiegeln eine sehr intensive, hier nicht im

Einzelnen darstellbare Rezeption des Gedankenguts von Hildebrand wider.

3. Sprache und Literatur als zentrale Probleme im Umfeld der Kunsterziehungstage um 1900: Akteure, Themen, Positionen

Ein großes Thema der Kunsterziehungstage um 1900 war die Frage nach den Implikationen, welche die seit den 1890er Jahren verstärkt diskutierte Chiffre „Kunsterziehung“ sowohl für die gesellschaftlichen Belange (besonders: Ökonomie, kulturelles Leben und nationale Gemeinschaft) als auch für die (schul-)pädagogische Arbeit mit sich brachte. Hierbei ging es um Klärungen der Fragen, auf welche Aufgaben und Aspekte sich „Kunsterziehung“ als ästhetische Erziehung erstreckt, welches Potential eine ästhetische Rekonstruktion des Menschen angesichts der äußeren, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Realfaktoren des Lebens außerhalb und innerhalb der Schule entwickeln könne. Vehement wurde, vor allem seitens der Volksschullehrerschaft, vorgetragen, dass „Kunsterziehung“ in ihrem Anspruch über eine Vermittlung künstlerischer Gegenstände in Literatur, Musik, Bildender Kunst etc. hinaus weit in den Konstruktionsmodus von (Schul-)Pädagogik hineinreicht. Dadurch wurde nicht nur z.B. Sprache im Kontext einer ästhetischen Didaktik zu verorten gesucht, sondern der ursprünglich kunstanalog gefasste Gedanke der freizusetzenden gestaltenden Kräfte des jungen Menschen enthüllte im Schaffensbegriff eine nicht nur sachaneignende, sondern auch eine in mehrerer Hinsicht „befreiende“ Dimension, die in unterschiedlichen normativen und strukturellen Konzeptionen von Arbeit in der Schule bzw. von Arbeitsschulideen mündete.²⁶

Die Kritik am Sprach- und Literaturunterricht, die unter diesen Vorzeichen zur Zeit der Kunsterziehungsbewegung geäußert wurde, findet sich einerseits konzentriert in den kurz vor der Jahr-

23 Vgl. ebd., S.3.

24 Ebd., S.19.

25 Vgl. ebd., S.44f.

26 Vgl. zu den verschiedenen Ebenen, die die Chiffre *Kunsterziehung* meinte: M. Brenk, *Kunsterziehung als pädagogisches Problem der Schule. Zur Bedeutung eines didaktischen Konzeptes der Kunsterziehungsbewegung für das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Musikdidaktik*, Frankfurt/M. u.a. 2003, S.343ff.; → Beiträge: Arbeit; Unterricht.

hundertwende stattfindenden Auseinandersetzungen zur Jugendliteratur. Hier hatte der Hamburger Lehrer *Heinrich Wolgast* (1860-1920)²⁷ im Kontext der „Jugendschriftenbewegung“ und als Redakteur der „Jugendschriftenwarte“ seine Position zum allgemeinen Ziel der „literarischen ‚Genussfähigkeit‘“, zur „Tendenzlosigkeit“²⁸ und zum Kunststatus – dies bedeutete eine Ablehnung spezifischer Jugendliteratur – propagiert, um eine Antwort auf die Frage nach der *richtigen* Lektüre anzubieten. Andererseits war die Position zum Sprachunterricht von Rudolf Hildebrand von großem Einfluss. Somit entsprachen die Vorschläge auf dem Kunsterziehungstag in Weimar, welche sich sowohl auf den Leseunterricht als auch auf den freien Schulaufsatz bzw. den Erlebnis-aufsatz bezogen, den Aussagen in den Schriften Wolgasts und Hildebrands. Auch die – zum Teil mit kritischen Vorbehalten gegenüber den Auffassungen beider Autoren zu den schöpferischen Fähigkeiten des Kindes versehene – Persönlichkeits-Pädagogik, wie sie der Pädagoge und Schriftsteller *Ernst Linde* (1864-1943)²⁹ im Votum für eine enge Bezugsstiftung zwischen Kunst und Erziehung entwarf, lässt

sich im Wesentlichen auf die durch sie gezogenen Linien zurückverfolgen.³⁰

a. Vermittlung von Sprache und Literatur als Weg zur ästhetischen Rekonstruktion des Menschen: Ernst Linde, Otto Ernst, Carl Götz

Unter dem Signum „Kunsterziehung“ sollten Literatur und Sprache zur *ästhetischen Rekonstruktion* des Menschen beitragen. Das damit bezeichnete Grundanliegen findet sich u.a. in den literaropädagogischen Darstellungen Ernst Lindes formuliert. Der kulturpädagogische Gedanke der „Weckung“ in den einzelnen Kulturbereichen Kunst, Moral, Religion, Wissenschaft, Technik etc. zwecks Übertragung und Steigerung der erworbenen Kultur stellte ein zentrales Element in der pädagogischen Position Lindes dar. Linde rückte daneben einen weiteren integrativen Aspekt der Kunsterziehung ins Licht. Die literaturpädagogischen Teilaufgaben im pädagogisch-didaktischen Gesamtfeld wurden eingegliedert in die Rekonstruktion des Menschlichen als Ergebnis innerer Erziehung, die auf die Einheit von Denken, Anschauen und Empfinden in der entwickelten Persönlichkeit abzielte. Grundlegend war für Linde die Aufgabe der Kulturalisierung des Kindes, dessen Wesensart bekannt sein müsse, um eine angemessene, am inneren Leben des Kindes ausgerichtete methodische Organisation entwerfen zu können. Die durch die Natur vorgegebene Struktur des jungen Menschen sei mit den Strukturen der kulturellen Stoffbereiche zu vermitteln, durch Hineinleben und In-sich-Nachschaffen der Schöpfungsakte der Sprache durch den jungen Menschen selbst.

„Kunsterziehung“ bedeutete für Linde, über den künstlerischen Horizont des Stoffes hinausgehend, auf der Ebene der Vermittlungsprozesse künstlerisch zu verfahren. Den jungen Menschen dadurch produktiv zu machen, dass das persönliche Leben des Kindes geweckt wird,

27 Das Hauptarbeitsgebiet von *Wolgast* war seit den 1890er Jahren die Literaturpädagogik. Nach Jahren als Lehrer und Rektor in Hamburger Schulen vertrat er in Vorträgen und Publikationen die Hamburger Lehrerschaft und setzte sich für die Einheitsschule, Arbeitsschule, die Weltlichkeit der Schule und die Selbstverwaltung der Lehrerschaft ein. Seit seiner Gründung war er Mitglied des *Hamburger Jugendschriftenausschusses* (1888/89) und später Redakteur der *Jugendschriften-Warte*. Vgl. Wilkending, *Volksbildung und Pädagogik „vom Kinde aus“*, a.a.O., (Anm. 5), S.281f. Hinsichtlich der biographischen Angaben zu den Hauptakteuren folge ich im Wesentlichen ihrer biographischen Liste auf den Seiten 347 bis 377.

28 Vgl. G. Wilkending, *Wolgast, Heinrich Joachim*, in: *Doderer*, a.a.O. (Anm. 4), Bd. III, S.825.

29 *Linde* war von 1895 bis zu seiner Pensionierung (1925) als Lehrer tätig und widmete sich ebenfalls hauptsächlich der Literaturpädagogik. Von 1908 bis 1914 leitender Redakteur der *Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung*, stellte er sich bei der Frage der Muttersprache im Elementarunterricht in die Spur von Rudolf Hildebrand und entwickelte später eine persönlichkeitspädagogische, antiherbartianische Position zur künstlerischen Bildung.

30 Vgl. dessen Publikationen: *Kunst und Erziehung. Gesammelte Aufsätze*, Leipzig 1901; *Probleme der Kunsterziehung*, Straßburg 1911; *Pädagogische Streitfragen der Gegenwart*, Leipzig 1913; *Persönlichkeitspädagogik. Ein Mahnwort wider die Methodengläubigkeit unserer Tage* (zuerst 1896), Leipzig 1916⁴.

könne nicht vom „Mechanikus“³¹, sondern nur vom „Unterrichtskünstler“ geleistet werden, dessen Seelenleben mit dem der Schüler in der idealen Hinsicht parallel verlaufen sollte, um *erwecken* zu können. „Kunsterziehung“ bezog sich, da der Geist der Kunst mit dem pädagogisch-didaktischen Geist identifiziert wurde, in besonderer Weise auf das pädagogisch-didaktische Feld.

In diese Richtung zielten auch die Darlegungen des Lehrers und freien Schriftstellers *Otto Ernst* (1862-1926)³², mit denen dieser die pädagogischen Restriktionen der künstlerischen Qualitäten der Literatur aufzuzeigen suchte. Sie trafen auf einen breiten Konsens unter den Teilnehmern des zweiten Kunsterziehungstages.³³ Die Restriktionen erfuhr das Kunstwerk nach Ernst, obwohl es eine Mitteilung von etwas Unmittelbarem, vom Verstande nicht Einzuholenden sei, durch die Behandlung als ein zu repetierender Wissensstoff im bisherigen Unterricht. Dies passte gut zu dem Vorwurf, der Unterricht sei noch immer bestimmt durch die Disziplinen Kunstgeschichte und Ästhetik, aber nicht durch Kunst selber. Es müsse aber der künstlerische Genuss ins Zentrum gestellt werden, da der Weg der Bildung nicht vom Denken zum Schauen und Fühlen führe, sondern umgekehrt vom Schauen und Fühlen zum Denken.³⁴ Da das Kunstwerk primär auf Anschauung und Gefühl wirke, sei es auf die Möglichkeit zum

Wachstum „im neuen Garten der Seele“³⁵ des Kindes hin zu beurteilen. Deshalb stehe der Aspekt des Erlebnisses vor dem der verstandesmäßigen Mitteilung, die Aktivierung der Seele zur lebendigen Anschauung und zu wahren Gefühl – bis hin zur Auslösung visionärer Kräfte – vor der am Muster gemessenen Richtigkeit eines verstandesmäßigen Resultates.³⁶

Der Hamburger Lehrer und spätere Schulininspektor *Carl Götze*³⁷ formulierte den Zentralge-

31 Linde, Persönlichkeitspädagogik, a.a.O. (Anm. 30), S.206.

32 Wie für Wolgast und Linde bildeten literaturpädagogische Fragestellungen das Hauptthema auch für *Otto Ernst Schmidt* (Künstlername: *Otto Ernst*). Er beendete seine Lehrertätigkeit im Jahre 1900 zugunsten seiner vor allem auf Kinder und Jugendliche zielenden Schriftstellertätigkeit. Er gehörte zunächst zum radikalen Flügel der Sozialdemokratie, wendete sich scharf gegen Konfessionalisierung und Bürokratisierung der Volksschule, suchte ein künstlerisches Verständnis von Literaturunterricht zu vermitteln und trat etwa um 1919 nach einer Phase allmählicher Distanzierung von seiner bisherigen sozialdemokratischen Ausrichtung für die Deutsche Volkspartei und gegen die Hamburger Reformschulen der Weimarer Zeit auf.

33 Vgl. O. Ernst, Lesen/Vorlesen, in: 2. Kunsterziehungstag, a.a.O. (Anm. 2), S.33-63, hier S.35.

34 Vgl. O. Ernst, Der Deutsche und sein Verhältnis zur Dichtung (mit Rezitation), in: 2. Kunsterziehungstag, a.a.O. (Anm. 2), S.266-278, hier S.271.

35 Ernst, Lesen/Vorlesen, a.a.O. (Anm. 33), S.37.

36 In den Darlegungen Ernsts finden sich zentrale Diskurselemente wieder, die von den Kunsterziehungstagen bis zur Zeit der Weimarer Republik eine bleibende Bedeutung hatten. Eine gleichlautende Schul- und Unterrichtskritik sowie Akzentuierung des Pädagogisch-Künstlerischen auf Lehrer- wie auf Schülerseite, wie oben entwickelt, findet sich z.B. bei dem Lehrer und Schriftsteller *Otto Karstädt* (1876-1947), der nach einer Zeit als Volks-Mittelschullehrer und Lehrer der höheren Schule ab 1919 als Ministerialrat im Preussischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung in Berlin tätig war und später (bis 1932) eine Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaften/Unterrichtswissenschaften an der Pädagogischen Akademie Hannover innehatte. Karstädt war 1936-43 ständiger Mitarbeiter an der Zeitschrift *Der Deutsche Volkserzieher*, der Halbmonatsschrift *Die Volksschule* (bis 1941) sowie Mitarbeiter des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht in Berlin und beteiligte sich 1946 an der Neufassung der Volksschulmethodik in der Sowjetischen Besatzungszone; (→ Beitrag: Schule). Ein weiterer, bedeutender Repräsentant des Diskurses war der Autor und naturalistisch orientierte Literatur- und Theaterkritiker *Heinrich Hart* (1855-1906), der auf dem zweiten Kunsterziehungstag aus bildungsbiographischer Sicht das Problem der Auswahl und der Angemessenheit des Literaturkanons der Schule in ähnlicher Weise von der Ausbildung der Rezeptionsfähigkeiten und -interessen des jungen Menschen her dachte. Seine Hauptthese war, dass die Schule das Interesse an Literatur durch eine vivisezierende, rein wissenschaftliche Haltung selbst zerstöre, da sie an den Lebenszusammenhängen der jungen Menschen völlig vorbeiging (vgl. Hart, a.a.O., Anm. 2).

37 *Carl Johann Heinrich Götze* (1865-1947) wurde auf dem Hamburger Lehrerseminar auf den Lehrerberuf vorbereitet. Danach war er Lehrer an Hamburger Volksschulen. 1919 richtete er als Schulleiter die Versuchsschule an der Telemannstraße ein (→ Beitrag: Schule). 1920 als Schulinspektor in Hamburg berufen, leitete er von 1921 bis zu seiner Pensionierung 1930 als Oberschulrat das Hamburger Volksschulwesen. Neben Justus Brinkmann und Alfred

danken einer noch kaum recht begriffenen „pädagogische[n] Reform aus dem Prinzip der Kunst heraus“, das Götze – ich zitiere hier wegen des axiomatischen Rangs der Aussage länger – wesentlich als Ablösung des Nachahmungsprinzips durch „das Prinzip des Schaffens“³⁸ versteht,

„das sie [die Schüler] erleben lässt, was es heißt, sich mündlich und schriftlich einen Ausdruck zu schaffen, sich eine Vorstellung, auf Grund der Anschauung ein Bild zu machen, auf dass sie auf Grund ihrer Anlagen in einer Zeit, wo das Gehirn bildungsfähig ist, sich so entwickeln können, damit sie, wenn wir sie nachher heranbringen an die Aufgaben eigener Beobachtung, eigener Bildung und selbständigen Schaffens, sagen: ich wag’s.“³⁹

Durch die Gestaltungserfahrung sollte die Erkenntnis der eigenen Wirkmöglichkeiten der Kinder – heute würde man etwa von Selbstwirksamkeitserfahrung sprechen – die Bereitschaft zum Handeln und folglich auch zur bereitwilligen Aufnahme von Lebensprojekten positiv beeinflussen.

Die Aufgabe, konstruktive Bezüge zu stiften zwischen sprachlicher und literarischer Bildung einerseits und allgemeinen Erziehungsintentionen andererseits, führte zu der Überlegung, wie fachliches Lernen und allgemeinpädagogischer Anspruch im Sinne einer Einigung der moralischen, intellektuellen, ästhetischen und praktischen Dimension der Bildung im geistigen Leben verknüpft werden könnten. Dabei wurde verdeutlicht, in welcher Weise der bisherige Unterricht, der stofflich überfrachtete und linearisierte Lehrplan ebenso wie der Berechtigungscharakter der Schule, die in einem Verhältnis zueinander zu betrachten seien, die praktische Umsetzung dieser Einigung behinderte. Im Sinne eines zentralen Problempunkts wurde auf die Veräußerlichung des Stoffes hingewiesen, dessen Bereithaltung in Gestalt sprachlicher Darbietung dem Berechtigungscharakter der Schule geschuldet sei.

Mit Bezug auf den Unterricht im Bereich Sprache und Literatur hoben die Gesprächsteilnehmer u.a. hervor,

- dass die Nachahmung von sprachlichen Mustern zumeist nur schriftlich erfolge und dem „zusammenhängenden freien Sprechen“⁴⁰ wenig Raum gebe,
- dass das Problem des Stummwerdens der Kinder auf dem frühen Lesen verfrühter Stoffe und der Orientierung des im Unterricht Gesprochenen an der nicht kindgemäßen Buchsprache beruhe,⁴¹
- dass der Lesestoff nicht „kongenial“⁴² sei und deshalb nicht Gegenstand der Schülerrede sein könne,
- dass die Lehrerfrage dominiere und überhaupt die Linearität von Frage und Antwort kaum Räume für eine eigene Verarbeitung und Darstellung des Stoffes durch die Kinder zulasse und ein Auswendiglernen begünstige, das aus der Notwendigkeit der Passung zwischen der Lehrerfrage und der Schülerantwort folge.

Zeichen für die kontroverse Grundsituation des Kunsterziehungstages waren zwei strittig und unentschieden gebliebene Problemkomplexe, die im Zusammenhang mit dem schriftlichen Ausdruck und der Behandlung des dichterischen Kunstwerks erörtert wurden. Sie kennzeichneten eine Linie, die mitten durch die Kunsterziehungsbewegung hindurch verlief und deren Lager in jene Vertreter aufspaltete, die die didaktischen Qualitäten im Kunstwerk selbst zur Wirkung kommen lassen wollten, und jene, die dem Lehrer eine stark heuristische bzw. deiktische Vermittlungsfunktion beilegte. Diese Spaltung zeigte sich auch in der Kontroverse um die Notwendigkeit von Stil- und Sprachmustern für die Entwicklung des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks. Hinter ihnen verbargen sich unterschiedliche (allgemein-)pädagogische, philosophisch-ästhetische und kunstästhetische Positionen und Maximen. Sie demonstrierten die Bewegung des Kunsterziehungsgedankens zwischen

Lichtwark gehörte Götze zu den Begründern der Kunsterziehungsbewegung.

38 W. Harkenberg, Der mündliche Ausdruck (das freie Sprechen), in: 2. Kunsterziehungstag, a.a.O. (Anm. 2), S.64-93, hier: Stellungnahme Carl Götze, S.81.

39 Ebd., S.79.

40 Ebd., hier: Stellungnahme Wilhelm Rein, S.76.

41 Vgl. ebd., S.70f.

42 Ebd., hier: Stellungnahme Lehrer C. L. A. Pretzel, S.89.

der Anbahnung von Verstehensfähigkeit im Hinblick auf den Kunstgenuss und der kunstanalogen Bildung des *ganzen* Menschen.

Diejenigen Pädagogen, die auf das Eigenerklärungsvermögen der Kunst setzten, pochten im Sinne einer „wilde[n] Erziehung“⁴³ auf das erziehungspraktische Faktum chaotischer, kaum kontrollierbarer Prozesse und die notwendige Voraussetzung eines persönlichen Verhältnisses und eines eigenen Interesses für eine gewinnbringende Aufnahme der Kunst. Andere, die – aufgrund der Beobachtung des natürlichen Spracherwerbs – von einem unmittelbaren Verhältnis zwischen Natur- bzw. Kunsterlebnis, Anschauung und sprachlichem Ausdruck ausgingen, meinten, auf die Analyse poetischer Regeln und Stilübungen, die nur sprachlicher Natur seien, verzichten zu können. Sie setzten auf den stillen Einfluss einer gestalteten Umgebung. Dagegen betonte eine weitere Gruppe die Notwendigkeit hinweisenden und heuristischen Deutens und Erklärens, wieder andere die Stützung, Anregung und Weiterentwicklung der Eigenproduktion der Schüler durch formale Vorbilder, klassische Muster bzw. Problemlösungen.

So bezog sich der erste Problemkreis, der im Anschluss an die Vorträge zum Sprachgebrauch und zur Behandlung der dichterischen Kunstwerke erörtert wurde, auf den Umfang stilistischer Übungen und die Notwendigkeit der schriftlichen Formen der Nacherzählung, der Inhaltsangabe, der Weitererzählung und der stilistischen Übertragung bzw. stilistischer Vorübungen. Man forderte, zwar den „Aufsatz in den engsten Zusammenhang mit dem übrigen Unterricht“⁴⁴ zu bringen und deshalb nicht auf den deutschen Sprachunterricht zu begrenzen, ferner das individuelle Leben jedes einzelnen Kindes zu berücksichtigen, aber nicht auf die obligatorischen Stilübungen zu verzichten, wengleich diese – unter Berücksichtigung der kindlichen Lernweisen – grundsätzlich frei und spielerisch in den Unterricht aufzunehmen seien. Es wurde dann aber auf den grundsätzlichen Widerspruch gegen die mögliche Wiedereinführung der alten, überwunden geglaubten mechanisch-poetischen Übungen hingewiesen und vor einer Unterschätzung der kindlichen Möglichkeiten

gewarnt, auch davor, das Prinzip der kunsterzieherischen Bewegung, dass nämlich die Kinder aus eigener Erfahrung, eigener Freude und eigenem Antrieb zum schriftlichen Ausdruck finden sollten, bei ausdrücklichem Verzicht auf mechanische Übungen, zu verkennen.

Der zweite Problemkreis betraf den Umfang von didaktischen Erklärungen und Erläuterungen zum Kunstwerk. Er wurde im Zusammenhang mit dem grundlegenden Problem der Bremsung des Interesses an Literatur durch die pädagogisch unsachgemäße und eher „sättigende“ als „hungrig“ machende Art der schulischen Behandlung gesehen. Gegenüber einer rein künstlerischen Definition des pädagogischen Zielbereiches forderte man, dass bei der Beschäftigung mit dem Kunstwerk gegenüber dem Ziel einer Heranbildung des Publikums die Menschenerziehung in den Vordergrund zu stellen sei und deshalb „die allgemeinen Grundlagen der Charakter- und intellektuellen Bildung sehr wesentlich berücksichtigt werden“⁴⁵ müssten. Deshalb seien nicht nur Stimmungen und Genuss als pädagogisch relevante Größen von Literatur und Literaturunterricht bereits hinreichend, sondern vielmehr das Lernen durch und an der Literatur. Erklärungen seien nur so weit nötig, dass der Schüler „das Kunstwerk ... als ein Ganzes verstehen, erfassen und fühlen lernt“⁴⁶. Erläuterungen und Erklärungen dienten ebenfalls der Erweckung der kindlichen Selbsttätigkeit, deren Möglichkeit und Wirkung ganz von der Persönlichkeit des Lehrers abhängig gedacht wurde.

In Bezug auf den sprachlichen und literarischen Unterricht zeigten sich auf diese Weise Parallelen zum Zeichenunterricht, der auf dem ersten Kunsterziehungstag in Hamburg verhandelt wurde. Sie lagen zum einen in der Betonung der ästhetischen Bildung im Sinne der Kultivierung der menschlichen Aufnahmeorgane für die Wirklichkeit und der stärkeren inneren Beteiligung des Kindes am Lernprozess, indem der Bildgehalt der Sprache zur Ansprache des Gemüts und zur Aktivierung der Phantasie stärker herangezogen wird (→ Beitrag: Kunstunterricht). Sprachfertigkeit und Charakterbildung wurden so als Ziele zusammenge-

43 Ebd., S.166.

44 Ebd., S.98.

45 Ebd., S.141.

46 Ebd., S.144.

führt. Zum anderen sollte durch die Auseinandersetzung mit Sprache und erlebter Natur bzw. Realität die sprachliche Ausdrucksfähigkeit im Sinne eines schöpferischen Vermögens produktiv genutzt werden, indem die Schüler nicht mit vordisponierten, linearisierten Sprach- und Satzformen – vergleichbar den Netzlinien und Ornamenten im „alten“ Zeichenunterricht – als musterhaft nachzuahmendem Material arbeiten, sondern aus einem als vorhanden gedachten, natürlichen Sprachvermögen heraus Beobachtungen und Erlebnisse in sprachliche Eigengestaltungen umsetzten. Auch hier zeichnete sich das beschriebene didaktische Grundanliegen dadurch aus, dass die Eigenkräfte des Menschen im Anschauungs- und Gestaltungsvermögen freigesetzt und aktiviert werden sollten. Diese Kräfte könnten aber wegen der Pegasus-Natur der kindlichen Seele nicht methodisch-linear in einer ausschließlichen Orientierung an der sprachlichen Objektebene entwickelt werden.

b. (Unterrichts-)Kunst zum Zweck der Erziehung: der Bremer Reformler Heinrich Scharrelmann

Eine besondere Bedeutung der Sprache als Teil einer ästhetischen Didaktik lässt sich im Anschluss an die Kunsterziehungsbewegung schon früh bei einer Gruppe von schriftstellerisch ambitionierten Volksschullehrern erkennen, die zum Kreis der Bremer Schulreformer gehörten. Anknüpfend an den Kunsterziehungs- und Gemeinschaftsschulgedanken forderte der Bremer Schulleiter *Heinrich Scharrelmann* (1871-1940)⁴⁷ im

Sinne einer Vertiefung der Kunsterziehungsbewegung, die Kunst – und nicht die Religion – in der Schule als ein gestaltendes Prinzip des Unterrichts zu verstehen. Hierbei dachte er weniger an eine Erziehung zur Kunst als vielmehr an eine (Unterrichts-)Kunst zum Zweck der Erziehung. Heinrich Scharrelmanns pädagogische Theorie enthielt in hohem Maße Grundelemente des schulpädagogischen Diskurses der Kunsterziehungsbewegung, welche bis weit nach dem Zweiten Weltkrieg – als Gestalt eines „didaktischen Impressionismus“⁴⁸ verstanden – eine prägende Wirkung entfaltete. In Scharrelmanns umfangreichem schriftstellerischen Werk, welches Unterrichtsskizzen, Text- und Zeichenmaterialien, pädagogische Aufsätze zu künstlerischen Dimensionen der Didaktik und schulkritisch motivierte Belletristik vereinigte, lassen sich bestimmte pädagogisch-didaktische Prinzipien ausmachen. Bereits in den Schriften um die Jahrhundertwende erklärte Scharrelmann die „Entwicklung produktiver Kräfte in Unterricht und Erziehung“⁴⁹ zum Kardinalproblem der schulischen Zukunft. Deshalb kreiste Scharrelmanns pädagogisches Denken zunächst um die schöpferische Lehrerpersönlichkeit. Sie sollte durch zeichnerische und erzählerische Gestaltung produktive Kräfte des Kindes wecken, und zwar nicht nur in dem Unterricht, in welchem es um deutsche Sprache als Gegenstand ging, sondern „in jeder Unterrichtsstunde [sollte] den Schülern Gelegenheit gegeben werden ... mündlich oder schriftlich produktiv zu werden“⁵⁰. Die Anregung zum Erzählen und Zeichnen durch das Kind wiederum zielte auf die Aktivierung und

47 *Heinrich Ludwig Friedrich Scharrelmann* gehörte zum Kreis der sog. *Schriftstellerpädagogien*. Scharrelmanns bewegte Biographie ist durch ambivalente Momente gekennzeichnet: er schied 1909 freiwillig und unter Verzicht auf seine Pension aus dem Bremischen Schuldienst aus, nachdem er in einem Disziplinarverfahren wegen ungenehmigter Unterrichtsexperimente zu einer hohen Geldstrafe verurteilt worden war. 1910 wechselte er als Lehrer an eine private Mädchenschule nach Hamburg und 1913 als Privatlehrer an eine Schule nach Ludwigshafen (Bodensee). 1916/17 diente er als Soldat in Lothringen. 1919 arbeitete Scharrelmann wieder im Bremischen Volksschuldienst, war ab 1920 sogar wieder Rektor, und zwar der Versuchsschule *Schleswiger Straße*, einer freigeistig-sozialistischen Lebensgemeinschaftsschule in Bremen. Nach Konflikten mit dem Lehrerkollegium wegen seiner Hinwendung zu einer re-

ligiös-mythischen Weltdeutung schied er schon 1921 aus seinem Amt und wurde 1927 in den Ruhestand versetzt. Später suchte er seine reformerischen Vorstellungen im NSLB und in der NSDAP umzusetzen und beteiligte sich 1931 an Agitationen der Nationalsozialisten. Nachdem er von März bis Mai 1933 kurzzeitig Fachberater für das Volksschulwesen in Bremen geworden war, trat er 1939 aus der NSDAP aus (→ Beiträge: Politische Parteien, Unterricht).

48 H. Kautz, Scharrelmann, Heinrich, in: *Lexikon der Pädagogik*, Bd. III, Freiburg 1954, Sp.1208f., hier Sp.1208.

49 H. Scharrelmann, *Weg zur Kraft. Des herzhafte Unterrichts zweiter Teil*, Hamburg 1907, S.5.

50 H. Scharrelmann, *Im Rahmen des Alltags. 800 Aufsätze und Aufsatzthemen für das erste bis fünfte Schuljahr* (zuerst 1908), Hamburg 1910², S.7.

Freilegung der kindlichen Vorstellungen, die Mobilisierung der Phantasie bzw. lebendigen Wissens im Hinblick auf Anforderungen im Bereich der Problemlöse- und Darstellungsfähigkeit. Als Orientierungspunkte der Erziehungsarbeit erschienen zentral die Achtung vor dem menschlichen Leben und eine Lebenspropädeutik, die zusammen mit den kindlichen Interessenneigungen und Begabungen den zunächst stofflich offenen Rahmen eines Lehrplans abgeben. Sechs Zielbereiche der schulischen Erziehung sind von herausgehobener Bedeutung, nämlich Verständnis zu wecken für das menschliche Leben als existentiellem Vollzug, die Schönheit des Lebens zu erschließen, zum Verständnis für die Erscheinungen des öffentlichen Lebens anzuleiten, Verständnis für Vergangenheit und historische Entwicklung zu erzielen, Verständnis für fremde Welten anzubahnen und zum raschen, hilfsbereiten und vernünftigen Handeln zu erziehen.⁵¹

Die Lebensthematik und die *Produktionsorientierung* des Lehrens und Lernens von Lehrern und Schülern im Dienste der werdenden Persönlichkeit gingen von der anthropologischen Prämisse aus, dass nicht die als mechanisch verstandene Übernahme und Reproduktion von Wissensbeständen, sondern die Schaffenskraft „der fruchtbarste Mutterboden für das gesamte geistige Leben“⁵² des Menschen sei.

Es ist kennzeichnend, dass der Hauptbezugsbereich der didaktischen Aufmerksamkeit Scharrelmanns nicht die stoffliche Struktur war, sondern vielmehr die Verknüpfung von problemhaltigen, „schwebenden“ Inhalten und innerer Teilnahme des Schülers am Gegenstand. Sie würden erst dann vollständig bildungswirksam, wenn der Schüler mit dem aufgenommenen Stoff arbeitet, wenn er „abgelagertes“ Wissen in Gestaltungszusammenhängen aktiviert. Es kam Scharrelmann deshalb stärker auf die „innere Verarbeitung des Wissens, das Lebendigwerden des Wissens“⁵³ aufgrund innerer Teilnahme, innerem Ergriffensein an. Geistiges Leben, das als integrierende Ganzheit anzusprechen sei, beruhe, so Scharrelmann, dabei zunächst auf der die Seele des Menschen öffnenden

Sinnestätigkeit und sei zu seinem Wachstum im Wesentlichen auf Interesse, Anschauung und Phantasie angewiesen, mit denen es in produktiv-verarbeitender Verbindung steht.

Als Basis des denkend und gestalterisch produktiv werdenden Menschen sind nach Scharrelmann durch den Unterricht – auch als Voraussetzungen weitergehender Bildung – jene sinnlich-geistigen Organe zu entwickeln, deren Tätigkeiten so für Anschauungen vorbereitet werden müssen, dass Denkvermögen und damit Abstraktionen eine stoffliche Grundlage finden. Da das Wahrnehmungsvermögen als eine konstitutive Größe menschlicher Bildung verstanden wurde, sollte der Lehrer bei allen Unterrichtsgegenständen die Phantasietätigkeit anreichern und das Vorstellungsvermögen wecken, aktivieren und mobil halten.⁵⁴

Aus diesen Prämissen erklärt sich bei Scharrelmann die Bedeutung zweier Gebiete künstlerischer Gestaltung, die quer zu einzelnen Inhaltsbereichen stehen und in ihnen ihr Anwendungsgebiet finden. Es sind dies die Tätigkeit des Zeichnens, das den inneren geistigen Besitz an Kenntnissen anreichert und im Ausdruck des inneren geistigen Lebens nach außen anzeigt, und die Kunst der erzählerischen Darstellung, welche Scharrelmann insbesondere für die Biblische Geschichte und den sachkundlichen Bereich entwickelt hat.⁵⁵ Die Kriterien, welche die Unterscheidungen der künstlerischen von der wissenschaftlichen Darstellung im Hinblick auf bestimmte Inhaltsbereiche ausmachen, bezogen ihre Relevanz aus der Auffassung einer organischen Natur des geistigen Lebens des Menschen. Um der anschauungsintensiven Aufnahme bestimmter Inhalte willen müsse vor allem dem Aspekt der *Teilnahme* des jungen Menschen dadurch entsprochen werden, dass jede künstlerische Darstellung in spannender Schilderung zu einem affektiv gefärbten Erlebnis beim Sehen und Hören verhilft oder ein solches freisetzt.⁵⁶

54 Vgl. ebd., S.234.

55 Vgl. H. Scharrelmann, *Das Malen und Zeichnen zur Belebung des Elementarunterrichtes und der häuslichen Beschäftigung der Kinder*, Braunschweig u.a. 1928, S.16ff.

56 Vgl. H. Scharrelmann, *Erlebte Pädagogik. Gesammelte Aufsätze und Unterrichtsproben*, Hamburg/Berlin 1912, S.215.

51 Vgl. Scharrelmann, *Weg zur Kraft*, a.a.O. (Anm. 49), S.258ff.

52 Ebd., S.262.

53 Ebd., S.45.

In doppelter Weise sollte das Leben Bezugspunkt der Bildung sein: zum einen als das Woraufhin schulischer Bildung, der Ort des Ursprungs, der Anwendung und Auswirkung geistiger Bildung. Ästhetische Gestaltungsfähigkeit und Geschmackserziehung bezogen sich auf produktive und rezeptive Tätigkeiten, gerichtet auf die Schönheiten des Lebens und der Kultur, deren Erfassung wiederum das Leben des Individuums bis hin zur Entwicklung einer Weltanschauung selbst steigert: Geschmack sollte dabei nicht durch stilles Einwirken künstlerischer Formen entstehen, sondern dieser sollte quasi erst gefunden werden durch die reflexive Produktivität der Kinder.⁵⁷ Zum anderen sollte das Leben durch seinen Phänomenbereich Interesse und Teilnahme wecken. Insofern war es nicht nur ein schulisch auszunutzendes *Movens* der individuellen Bildungstätigkeit,⁵⁸ sondern selbst ein in hohem Maße bildender Faktor, der außerhalb der Institution Schule bereits ein weites Grundlagenfeld erschließen könne. Folgende, auf wichtige spätere Einsichten der pädagogischen Psychologie vorausweisende Prinzipien kennzeichneten die didaktische Bedeutung von Sprache und Literatur: das Anschauungsprinzip, das insbesondere im Sachbereich von Natur und Technik in genauester Beobachtung zahlreicher Phänomene, besonders auch von Bewegungsabläufen, realisiert wurde, stand bei Scharrelmann in einem didaktisch-genetischen Argumentationszusammenhang, der gleichsam vom Prinzip der *originalen Begegnung* her begründet wurde.⁵⁹ So verwies er – in Abwehr einer geistiges Leben zerstückelnden, reinen Stofforientierung – darauf, dass es in der Schule darum gehen müsse, dem Kinde jene Ideen und Anlässe zu verdeutlichen, die der Erfindung der Dinge zugrunde liegen. Nicht bloß der Unterrichtsstoff als solcher, sondern auch der Zweck und der Weg, der zu kulturellen Errungenschaften geführt habe, müsse einbezogen werden, um im vollen Umfang das Verständnis eines Gegenstandes als etwas Gewordenem anzubahnen. Das heißt, wenn Einsichten,

die die Schule vermittelt, als aus dem Erfahrungskreise der Welt der Kinder herauswachsend verstanden und entsprechend auf eine empirische Grundlage gestützt würden, dann wäre daraus pädagogisch-didaktisch die Aufgabe abzuleiten, im Leben des Kindes Anknüpfungspunkte zu suchen und auf diesem sinnlichen Fundament die abstrakteren Gedankengänge aufzubauen.⁶⁰

Ein weiteres grundlegendes Prinzip war das der Entwicklungsgemäßheit. Das Vertrauen darauf, dass das Kind weitgehend die Zeitpunkte bestimmt, wann es für Verstehen empfänglich ist, beruhte auf der Annahme einer *Natur* des Kindes, die sein Wachstum überwacht und für Kräfte, Willen, Interessen, aber auch, bezogen auf einzelne Kulturbereiche, für Ausgleich, Nachholungen und Kompensationen im immer als Ganzheit tätigen geistigen Haushalt sorgt.⁶¹ Das Kind stellte diesen Annahmen zufolge eine entwickelte und eine sich entwickelnde Totalität dar.⁶² Scharrelmann ging bei der Vorstellung einer Analogie der didaktischen Aufgabe zum künstlerischen Schaffensprozess davon aus, dass jede „produktive Aufgabe ... wie nichts anderes anregend und erleuchtend und kräftigend auf die gesamten anderen geistigen Fähigkeiten des Kindes“⁶³ wirke. Deshalb werde es, so die Überzeugung, nach diesem Verständnis in den lebensbezogenen Problemstellungen auch stets als Totalität angesprochen. Naturgemäßes Lernen bedeutete für den Lehrer das Sich-Bewegen in einem normativen Naturverhältnis, aus dem heraus Gehorsam gegenüber den Äußerungen der Natur in Gestalt der kindlichen Entwicklung, Interessen und Neigungen abgeleitet wird. Er sollte deshalb gleichsam als Hauptakteur zurücktreten und zu einem „Berater des Kindes, der es zu eigener Tätigkeit anregt“⁶⁴, werden, der – in kameradschaftlicher Haltung – „das gemeinsame Erarbeiten tieferer Erkenntnisse und Einsichten“⁶⁵ mit den Schülern verfolgt. Darstellen und Anregen

57 Vgl. Scharrelmann, Weg zur Kraft, a.a.O. (Anm. 49), S.224.

58 Vgl. H. Scharrelmann, Fröhliche Kinder. Ratschläge für die geistige Erziehung unserer Kinder, Hamburg 1906, S.9.

59 Vgl. für die folgenden Ausführungen H. Roth, Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Berlin u.a. 1962⁶, S.116ff.

60 Vgl. parallel ebd., S.122f.

61 Vgl. Scharrelmann, Das Malen und Zeichnen, a.a.O. (Anm. 55), S.27.

62 Vgl. Scharrelmann, Erlebte Pädagogik, a.a.O. (Anm. 56), S.14.

63 Vgl. H. Scharrelmann, Produktive Geometrie, Hamburg 1914, S.39.

64 Vgl. Scharrelmann, Erlebte Pädagogik, a.a.O. (Anm. 56), S.15.

65 Vgl. ebd., S.242.

bezogen sich auf das eigene Produzieren und die Auslösung von produktiver Tätigkeit auf Seiten der Schüler.⁶⁶

Scharrelmann vertrat einen weiten Begriff von Kunsterziehung. Er bezog diese Chiffre nicht nur im Sinne einer Übertragung der Idee des Schaffens auf den Schüler, insofern dieser zur Produktion angeregt werden müsse, sondern reflektierte Sprache als Teil seiner Erziehungskunst auch im Hinblick auf andere Sachgebiete wie die Biblische Geschichte und die Naturkunde bzw. Realien. So kamen z.B. für die biblischen Geschichten der Eingangsklassen der Volksschule die didaktischen Imperative „Detaillierung“, „Motivierung“ und „kindlichste Modernisierung“⁶⁷ zur Anwendung, welche für das Kind im Anfangsunterricht der Volksschule die äußere, theologische Wahrheit in eine innere, erfahrungsgeleitete Wahrheit in ästhetischer Gestalt umwandeln sollten. In analoger Weise waren sie, da sie Scharrelmann als „die drei großen Lebensgesetze aller Darbietung“⁶⁸ galten, auch für den Bereich der Realien verbindlich. Sie entsprachen einem grundlegenden künstlerisch-didaktischen Prinzip, das mit der Sprache als pädagogischem Medium in Verbindung stand.

Waren die Überlegungen Scharrelmanns auf die künstlerisch-didaktischen Aspekte einzelner Fächer gerichtet, so haben andere Reformpädagogen in ihrer Tendenz den Totalitätsaspekt der Bildung, die Allseitigkeit und Ausgewogenheit der Bildungsdimensionen mit der Frage nach Sprache und Literatur verknüpft. Einer der an diesen Fragen interessierten Vertreter war der Hamburger Lehrer Heinrich Wolgast.

c. Ganzheitliche schulische Bildung durch Sprache und Literatur unter dem Einfluss von Arbeitsschulideen: Heinrich Wolgast

In seiner Schrift „Das Elend unserer Jugendliteratur“ suchte Heinrich Wolgast die Position zur Jugendschriftendiskussion, die er seit Ende des 19. Jahrhunderts in Publikationen und Vorträgen stellvertretend für den Mainstream der

„Hamburger Position“ eingenommen und mittlerweile durch das Kriterium „vom Kinde aus“ ergänzt hatte,⁶⁹ mit dem Aspekt ganzheitlicher schulischer Bildung durch Literatur zu verknüpfen. Insofern kann diese Schrift als ein maßgeblicher Lösungsversuch betrachtet werden, der den Aspekt *Bildung durch Sprache und Literatur* von einer allgemeinbildenden Perspektive her erfasste und dabei das oben bereits erläuterte Problem der *Integration von sachstruktureller und pädagogisch-anthropologischer Polarität des Bildungs- und Erziehungsprozesses* auf einen bestimmten Lernbereich bezog.

Ausgangspunkt der Kunsterziehung dürften nicht die Pädagogik allein oder die Kunst sein, sondern nur beide Bereiche zusammen. Die gleichsam deduktive Anwendung allgemeinpädagogischer Grundsätze auf Literatur, die aus der Kinderforschung und verknüpft mit intellektuellen oder ethischen Zielsetzungen gewonnen wurden, reduziere diese gerade um ihre pädagogisch wünschbaren Leistungen.⁷⁰ Diese unzureichende Verknüpfung kam nach Wolgast durch das Verfahren zustande, dass „die Forderungen des Unterrichts und der ethischen Erziehung“⁷¹ bereits feststanden und lediglich die Jugendschriften auf die Erfüllung dieser Forderungen hin befragt wurden, mit der unannehmbaren Folge falscher pädagogisch-dichterischer und auch methodisch-unterrichtlicher Grundsätze.

Die Entwicklung des kindlichen Geistes und die ihn kennzeichnende Steigerung der moralischen und intellektuellen Leistungen könne für den Bereich des Literaturunterrichts, so Wolgasts Zentralargument, nur dem Kunstwerk gelingen. Aber erst wenn der Geschmack des Kindes durch literarische Muster entsprechend gebildet sei und seinem als natürlich angenommenen ästhetischen Interesse folge, dann könne und möchte das Kind das Kunstwerk auch tatsächlich genießen. Dieser Ge-

66 Vgl. Scharrelmann, Weg zur Kraft, a.a.O. (Anm. 49), S.46.

67 Ebd., S.32.

68 Ebd., S.35.

69 Vgl. H. Wolgast, Das Elend unserer Jugendliteratur (zuerst Hamburg/Leipzig 1896, 1910⁴⁵, Leipzig 1922⁶, Worms 1950⁷, hier zitiert nach Leipzig 1922⁶). Als Beweggrund, das Kind nun stärker in den Mittelpunkt zu rücken, verweist Wilkending auf den „Diskussionszusammenhang von gewerblicher Kinderarbeit und Kinderpsychologie“ (Wilkending, Wolgast, Heinrich Joachim, a.a.O., Anm. 28, S.826).

70 Vgl. Wolgast, a.a.O. (Anm. 69), S.29.

71 Ebd.

nuss sei die Voraussetzung dafür, dass deren ästhetische Qualitäten in ihm bildend werden können.

Der von Wolgast beschriebene Weg der Erziehung führte Anliegen der allgemeinen Erziehung und die intendierte künstlerische Erziehung in folgenden Punkten zusammen:

- Wenn das Kind durch den Stoff eines literarischen Werkes gefangengenommen wird, so treibt man es dadurch an zu scharfem Sehen bzw. Hören und gewöhnt es wegen der Nötigung zum Vergleich an „allseitiges sicheres Beobachten“⁷². Ein grundlegendes Kennzeichen künstlerischen Schrifttums ist die Präsentation „klarer Bilder“⁷³ durch das lesende bzw. hörende Kind.
- Die „Bildung und Übung der Sinne ... zum höchsten Grad ihrer Schärfe und Auffassungskraft“⁷⁴ grenzt an das ästhetische Gebiet an und ist eine wichtige Voraussetzung für den ästhetischen Genuss.
- Im Gegensatz zur pseudodichterischen, „belehrenden“ Jugendschrift mit ihrer falschen Gewöhnung der Erkenntnis des Kindes, ihrem Impuls zu eskapistischer Träumerei und Abschweifung aufgrund unklarer Schilderung stärkt das poetische Kunstwerk – anders aber als eine wissenschaftliche Darstellung – das Erkenntnisvermögen und den Wirklichkeitssinn durch das Erzeugen von Gedanken, anschaulichen Bildern und Vorstellungen.
- Während jene pseudodichterische Jugendschrift die rohen Neigungen im Kinde häufig nur befriedigt und seiner Sensationslust entspricht, erziehe das Kunstwerk zum folgerichtigen Denken, da dieses „auf scharfer Beobachtung und klarer Vorstellung ... beruht“⁷⁵. So lernt das Kind das Urteilen auf der Basis von Reflexionsakten, während es bei jenem in seiner Voreingenommenheit und seinen Vorurteilen gestärkt wird bzw. fertige Urteile übernimmt.
- Basis des inneren Gewinns der „Bildkraft des Lesers an Bestimmtheit und Kraft“ ist die „nachschaaffende ... Phantasietätigkeit“⁷⁶.

72 Ebd., S.40.

73 Ebd.

74 Ebd.

75 Ebd., S.51.

76 Ebd., S.52.

Ihr schrieb Wolgast, von einem allgemein-pädagogischen Wertungskontext aus betrachtet, den *zentralen Bildungswert* zu.

- Die moralische Dimension der Stärkung des Wirklichkeitssinnes liege darin, dass die Freude an der Eigenart der Wirklichkeit, die der Dichter unter Verzicht auf moralische Beurteilungen schildert, ein Wohlwollen begründet, das sich in der Wahrhaftigkeit des jungen Menschen ausdrücken wird. Auf diese Weise wird ein freies Denken der Dinge vor einseitigen „Nützlichkeitsrücksichten“⁷⁷ geschützt.

Die Gesichtspunkte für die Auswahl eines literarischen Kanons ergaben sich bei Wolgast aus einem genuin pädagogischen und einem genuin literarischen Bezugspol. Der Status des literarischen Kunstwerks, das sich nach eigener künstlerischer Gesetzmäßigkeit und nicht aus moralisch oder pädagogisch motivierten Konstruktionen heraus entwickle, stelle zwar eine notwendige, jedoch keine hinreichende Bedingung dar, wenn es um die Ermittlung pädagogischer Relevanz, d.h. des vom Kunstwert unterschiedenen Bildungswertes geht. Dieser beruhe primär – und zwar mit zunehmendem Alter der Schüler – auf den formalen, weniger auf den stofflichen Qualitäten der Lektüre. Und diese bestimmten wesentlich das oben genannte pädagogische Leistungsvermögen der Literatur. Ferner sei für die Legitimität eines literarischen Kanons die Kindgemäßheit der literarischen Elemente und Verfahren maßgeblich, so z.B. ihre sprachliche und anschauungsbezogene Auffassbarkeit oder die vom kindlichen Interesse ausgehende Art des Stoffes bzw. seine Gestaltung. Mit

- der Forderung der Anknüpfung der Lehrstoffe an das kindliche Interesse, das nicht nur zu erhalten, sondern auch auszubilden sei,
- dem Grundsatz der Angemessenheit des Lehrstoffs im Sinne einer Orientierung an der geistigen Entwicklung des Kindes (organisch-genetisches Prinzip),
- dem Aufbau des Lehrplans nach den Stufen der kulturellen Entwicklung eines Volkes (historisch-genetisches Prinzip),
- und dem Heimatprinzip

77 Ebd., S.53.

wendete Wolgast grundlegende Prinzipien der zeitgenössischen Lehrplentheorie an, die in der Tradition Herbarts, z.B. bei T. Ziller und W. Rein, leitend waren.⁷⁸ Stets, so forderte Wolgast, müsse die Literatur der inneren Struktur des Gemüts und der Phantasie des Kindes entsprechen und in ihm ihre Kräfte freisetzen. Daher war der von Wolgast umrissene Kanon in weiten Teilen Ergebnis einer Abgleichung von literarhistorischer und kindlicher Entwicklung. Durch das Anschauungsprinzip und aufgrund „volkpsychologischer“ Denkweisen begründete sich die Orientierung an heimatlichen bzw. nationalen Stoffen. So hielt Wolgast „das alte literarische Volksgut“ für geeignet, weil es als „Dokument einer in ihren Lebensverhältnissen, Gedanken und Gefühlen einfacheren Zeit der Jugend leichter zugänglich“⁷⁹ sei. Das Märchen empfahl sich wegen seiner anthropomorphen Repräsentation, wegen der kindlichen Zeitstruktur, der einfachen Charaktere der Gestalten, der Sprachgewalt und Bildkraft, die die kindliche Phantasie nähren, ferner wegen der Lebensweisheit und der sittlichen Normen, die es vermittele. Außerdem sei es der ästhetische Schlüssel zur großen Dichtung und eine Vermittlungsstelle zwischen Volksgeist und Individuum.

Der Bestimmung des Lektürekansons und der Ausgestaltung des Unterrichts in der deutschen Sprache lagen folgende pädagogisch-didaktische Prinzipien zugrunde, die sich im Anhang der Hauptschrift finden und insofern den Stand der durch den Kunsterziehungsgedanken inspirierten schulpädagogischen Diskussion um 1910 wiedergeben, als sie aus der Synthese von Kunsterziehungs- und Arbeitsschulgedanken hervorgingen. Diese drückte sich in einer deutlichen Orientierung am selbsttätig lernenden und schaffenden Kind aus. So war die Auffassung von der Vermittelbarkeit klassischer Werke gedeckt durch das zugestandene „Recht ... der individuellen Auffassung und Assimilationsweise“ und der Einschätzung, dass „der kindlichen Kraft sehr viel zu[z]utrauen“ sei, wenn man nicht lediglich fertige Schablonen

zur Korrektur heranzieht, sondern durch Gestaltung des Stoffes „den Geist beflügelt“⁸⁰.

Sprachliche Bildung wurde – ganz in der Spur Hildebrands – nicht als Prägung über den Weg orthographischer und grammatikalischer Übungen gesehen, sondern über den der Weckung der gestaltenden Kräfte im Kind, dessen Sprache, so die leitende Auffassung, es zu einem Teil aus sich heraus bildet, wenn seine Seele durch Erlebnisse induziert wird.

Kulturkritische Fixpunkte didaktischer Auslegungen finden sich in der Würdigung der Bemühungen um den Sprach- und Literaturunterricht in folgenden didaktischen Überlegungen für die „neue Schule“:⁸¹

- Der Sprachunterricht muss „vom Kinde aus“⁸² entwickelt werden. Es ist von dem auszugehen und mit dem zu rechnen, was das Kind an Sprachvermögen, Anschauungen und Lernfähigkeiten bereits mitbringt.
- Spiel und Arbeit bilden die Grundlage auch des Sprachunterrichts, der sich an die kindlichen Lernweisen natürlich anschließen sollte. Die Stoffe sollten aus dem Mund der Kinder stammen oder „Stoffe von Dichtern [sein], die es verstehen, vom Kinde aus die Welt zu sehen und sie wie das Kind auszudrücken“⁸³. Dennoch muss dem Kind ein Anrecht auf die Sprache des Erwachsenen zugestanden werden.
- Die Sprache wächst nicht aus logischer Schärfe, sondern aus der Fülle und Kraft der Anschauungen und Erlebnisse. Dadurch, dass sich die Kinder in der Welt der Erscheinungen tummeln können, wird die Sprache des Kindes befreit.
- Durch den Literatur- bzw. Sprachunterricht muss die Welt für das Kind „als ein Land der Sehnsucht, als ein lockendes Land“ erscheinen, „das zu erobern sich lohnt“.⁸⁴
- „Natürlichkeit, Sicherheit und Sachlichkeit“ sind die zu erhaltenden „wertvollsten Eigenschaften einer Sprache“.⁸⁵ Der natürliche

80 Ebd., S.283.

81 Vgl. ebd., S.256ff.

82 Ebd., S.256.

83 Ebd., S.262.

84 Ebd., S.256.

85 Ebd., S.258.

78 Vgl. W. Wittenbruch, Die Pädagogik Wilhelm Reins, Ratingen u.a. 1972, S.422ff.

79 Wolgast, a.a.O. (Anm. 69), S.268.

Nährboden der kindlichen Sprache muss auch in der Schule gepflegt und darf nicht durch tote Mechanisierung sprachlicher Vollzüge zerstört werden.

- Das Kind rafft sich – wie eine Pflanze – das Material zusammen, das es zu seiner eigenen Bildung braucht. Deshalb ist besonders der freie Aufsatz geeignet, den Ausdruck des Kindes zu stärken und die Sprache des Kindes zu kultivieren, da die Selbsttätigkeit des Kindes gegenüber den Gegenständen in ihm wirksam wird.
- Der Lehrer muss sich dem Lehrstoff gegenüber künstlerisch verhalten, indem er ihn kunstgerecht ohne Erklärungen darbietet. Erläuterungen und Hinweise müssen stets auf die Entfaltung der ästhetischen Qualitäten der Literatur gerichtet sein. Sie dürfen diese nicht ersetzen. Deshalb ist ein „gegenseitiges Befruchten“⁸⁶ der Sprache von Lehrer und Schüler auf der Basis von Spiel und Arbeit anzuzielen.
- Das Bild des Lehrers entspricht dem eines gebildeten Kinderfreundes und erfahrenen Kameraden. Dessen Sprache wirkt durch ihr bloßes Dasein.

Für die literarische Bildung sind nach Wolgast, ausgehend von den kindlich-spielerischen Vorformen der literarischen Gattungen, nicht nur der Aufsatz- und Leseunterricht zuständig, sondern, diesen aufnehmend und weiterführend, die Formen des Schultheaters, dramatische Vorführungen und das Puppenspiel. Diese entsprechen den kindlichen Spielformen, an die sie sich organisch anschließen (→ Beitrag: Darstellendes Spiel). Der Ort der Bildung durch Literatur ist nicht allein der Unterricht, sondern es sind dies auch die außerunterrichtlichen Formen des Schullebens.⁸⁷

Am Beispiel der Bildung durch Literatur wird eine grundlegende schulpädagogische Forderung der Kunsterziehung deutlich: ihr kann vollständig nur durch eine schulische Lernorganisation ent-

sprochen werden, die sich in einem differenzierten Schulleben vollzieht, in dem – wie z.B. bei der Schulreise⁸⁸ – originäre Erfahrungen ästhetischer, moralischer, religiöser und intellektueller Art ganzheitliche Bildung fördern und bereichern.

Die am Beispiel Heinrich Wolgasts erläuterte Wahrnehmungsperspektive auf Sprache und Literatur gibt eine integrative Argumentationsrichtung einer *Erziehung durch und zur Kunst* für den Sprachunterricht exemplarisch wieder. Dessen Kritik zeigt an, dass die Dichtung als kulturelles Phänomen nicht nur von ihrer sachlogischen Systematik her auf den Lehrplan abgebildet wird, sondern zugleich, durch die Berücksichtigung der Erforschung des Verhältnisses von Kind und Kunst, auch im semantisch-pragmatischen Sinne und im Sinne der Bildung ermöglichenden Aneignungsweisen des Kindes.

d. Der Aufsatz als Kunstprodukt: Adolf Jensen, Wilhelm Lamszus, Fritz Gansberg

Mit der Betonung einer besonderen Eignung des freien Aufsatzes, den Ausdruck des Kindes zu stärken und die Sprache des Kindes zu kultivieren, da die Selbsttätigkeit des Kindes gegenüber den Gegenständen in ihm wirksam wird, hatte sich Heinrich Wolgast in seinen oben zitierten Büchern deutlich und für seine Systematik folgerichtig für die Etablierung des Freien Aufsatzes eingesetzt, da nur er der künstleranalogen Vorgehensweise des Kindes entspreche. Dass es sich dabei um eine kollektiv vertretene reformpädagogische Position handelte, wird an der Tatsache deutlich, dass Wolgasts Einschätzung auf dem Gebiet der Literatur von den Hamburger Schulreformern *Adolf Jensen* und *Wilhelm Lamszus* für den Bereich des Aufsatzes postuliert wurde.⁸⁹

86 Ebd., S.257.

87 Wenn im Folgenden der Begriff *Schulleben* benutzt wird, so umfasst er dem verbreiteten reformpädagogischen Verständnis zufolge das Gesamt an schulischen Interaktionsformen und die gesamte Infrastruktur einer Schule, soweit sie im Blickfeld pädagogischer Gestaltung liegen. Er steht somit in keinem Gegensatzverhältnis zu dem des Unterrichts, sondern umfasst Unterricht als eine Ebene des Schullebens (vgl. W. Wittenbruch, *In der Schule leben*, Düsseldorf 1980, S.89).

88 Vgl. W. Rein, *Pädagogik in systematischer Darstellung*, Bd. III: *Methodologie*, Langensalza 1912², S.317ff.

89 *Adolf Jensen* (1878-1965) besuchte die Oberrealschule in Kiel. Nach Ende des Lehrerseminars in Eckernförde-Borby arbeitete er als Lehrer zunächst in Felde bei Kiel, dann in Lauenburg/Elbe und schließlich in Hamburg. Im Jahr 1907 trat er der SPD bei. In den Jahren 1920 bis 1929 war er Lehrer und Rektor an der Berlin-Neuköllner Versuchsschule (Rütli-Schule) (→ Beitrag: Schule), danach berief

Sie griffen 1910 in ihrer Publikation „Unser Schulaufsatz. Ein verkappter Schundliterat“ die verbreitete didaktische Kritik an der Anschauungsarmut, der Vernachlässigung der Sinne und der schöpferischen Fähigkeiten der Kinder auf, indem sie, bezogen auf die Vermittlung von Ausdruckskompetenzen, ein Gegenkonzept – einschließlich eines Fachlehrplans – skizzierten, für das der inaugurierte Status des Kindes als Künstler eine Prämisse war.

Jensen und Lamszus wendeten sich gegen den „Stuhlmannschen Geist im Aufsatzunterricht“⁹⁰, der sich – in stofflich linearem Gange – auf die Vorgabe von Satz- und Satzgliedmustern beschränkt habe, statt eigener Beobach-

tung, Anschauung und gefühlhaftem Erlebnis Raum zu geben, dem das Kind nach eigener Disposition sprachlichen Ausdruck verleiht, indem es bewusst sieht und seine Vorstellungen klärt und ordnet. Auch die Kritik an der Verwendung sprachlicher Stilmuster als Vorbilder für Schülerübungen statt als zum Vergleich herausfordernde Nachbilder für Schülerproduktionen basierte bei Jensen und Lamszus auf der Auffassung einer symbiotischen Beziehung zwischen Interesse, Sehen und Sprechen. Auf die Weckung von Schaffensfreude und Mitteilungsbereitschaft, also auf die Stärkung der subjektiven Dimension von Bildung, kam es ihnen bei der Förderung der sprachlichen Entwicklung junger Menschen an.

Anhand des Vergleichs zahlreicher Beispiele von Schulaufsätzen suchten sie die Diagnose eines sprachkulturellen Verfalls und „Schlüpfirigkeiten, ... innere ... Ungenauigkeiten, ... versteckte ... Unwahrhaftigkeiten“⁹¹ als Merkmale von „Schundliteratur“ zu belegen, welche sich auch der Schulaufsätze bemächtigt hätten. Diese für sie letztlich sprachrestriktiv wirkenden Merkmale von „Schundliteratur“ führten sie paradoxerweise zurück auf eine Übertragung des in der Wissenschaft beheimateten rein logischen Geistes und Substrates in den Aufsatzunterricht,⁹² wodurch dieser Phantasie erstickend geworden, am Leben der Kinder vorbeigegangen und deshalb nicht in der Lage sei, beim Kind sprachliche Mittel zur Induzierung von Vorstellungskräften zu entwickeln. Stattdessen sei der Aufsatzunterricht in der Schule lediglich zu einem neuen Stoffgebiet geworden, er müsse aber als ein „Mittel der Sprachbildung“⁹³ gesehen werden, in welchem „die Dinge selber aus ihrer inneren Anschauung die Sprache erzeugen“⁹⁴ bzw. diese – durch Nachahmung und Produktion – „im Kampfe mit der spröden Wirklichkeit errungen“⁹⁵ wird.

Durch Analysen von Schulaufsätzen suchten Jensen und Lamszus dem psychologischen Verhältnis von Welt, Anschauung, kindlichem Natur-

man ihn als außerordentlichen Professor für Methodik und Didaktik an die Technische Hochschule Braunschweig. Im Jahr 1933 wurde er von den Nazis aus dem braunschweigischen Staatsdienst entlassen und nach Ende des Zweiten Weltkrieges im Januar 1946 rehabilitiert. – *Wilhelm Lamszus* (1881-1965) hatte das Lehrerseminar in Hamburg besucht und arbeitete als Volksschullehrer sowie als Schriftsteller in Hamburg (1902-1933). 1902 wurde Lamszus Mitglied der SPD, 1918 trat er der KPD bei, die er aber 1927 wieder verließ. Seine Haltung zum Krieg drückte er in seiner Schrift „Das Menschenschlachthaus“ (1912) aus (→ Beitrag: Friedensbewegung). 1921 erschien der Gedichtband „Der Leichenhügel. Gedichte während des Krieges“. Während der Weimarer Republik gründete er eine Gruppe schreibender Arbeiter („Lamszus-Kreis“) und unterrichtete mehrere Jahre an der Versuchsschule Tieloh-Süd (→ Beitrag: Schule). Im Jahre 1933 wurde Lamszus als einer der ersten Lehrer aus dem hamburgischen Schuldienst „entfernt“.

90 A. Jensen/W. Lamszus, Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat, Hamburg 1910, S.68; vgl. B. Gleim, Der Lehrer als Künstler. Zur praktischen Schulkritik der Bremer und Hamburger Reformpädagogen, Weinheim/Basel 1985, S.166ff. Dr. Adolf Stuhlmann war Direktor einer allgemeinen Gewerbe- und Bauhandwerkerschule. An Volks- und Mittelschulen sowie an Gewerbeschulen erhielt sein Zeichenunterricht bis 1905 Verbindlichkeit. Der angesprochene „Stuhlmannsche Geist“ bezog sich darauf, dass der Unterricht sich auf gewerblich nutzbare, vorgefertigte Muster stützte und lediglich nach stofflichen Prinzipien lehrgangsmäßig geordnet war, ohne Rücksicht auf anthropogene Bezugspunkte oder Gesichtspunkte künstlerischen Ausdrucks. Daher wurde er hier ähnlich wie die grammatikalischen Musterübungen im Sprachunterricht als nicht kreativitätsfördernd eingestuft.

91 Ebd., S.28.

92 Vgl. ebd., S.10.

93 Ebd., S.12.

94 Ebd., S.77.

95 Ebd., S.92.

trieb, sprachlichem Ausdruck bzw. Literatur näher zu kommen, um den behaupteten, unfruchtbaren Gegensatz des „logischen“ Standpunktes des schulischen Unterrichts und der psychologischen Grundlagen des sprachlichen Schaffens, des schöpferischen Aktes, in dem Ästhetik, Dichtung und Logik auf innerer Anschauung beruhen⁹⁶ und Erkenntnis ein schaffender Akt ist⁹⁷, aufzuzeigen. Hiermit suchten beide ihre zentrale Forderung zu untermauern: „Der gestaltende Aufsatz nach dem Leben, der natürliche Aufsatz, ist die methodische Grundlage des Sprachunterrichts“.⁹⁸ Bezogen auf die jüngeren Schüler sei es der Erlebnisaufsatz, bezogen auf die älteren der Beobachtungsaufsatz, der die Sprachentwicklung voranbringen soll. Diese Überlegungen begründeten in ihrem Werk die Konstruktion eines aufbauenden Lehrplans.⁹⁹

Es wäre unangemessen, Jensen und Lamszus eine subjektivistische Vereinseitigung des Bildungsprozesses vorzuwerfen. Es möchten auch sie nicht auf „Beispiel und Lektüre“¹⁰⁰, also sprachliche Kräfte induzierende Vorbilder verzichten. Diese sollten aber lediglich als kulturell geronnene Exempla einer vergleichenden Betrachtung der Schüler zur Verfügung stehen und damit Impulse für die Entwicklung der eigenen, individuell unterschiedlichen Wege zum sprachlichen Ausdrucksvermögen sein.¹⁰¹

Im Vorwort zur ersten Auflage seiner Schrift „Der freie Aufsatz“ aus dem Jahre 1914, die, im Gegensatz zu den späteren Auflagen aus den 1920er Jahren, lediglich von ihm selbst bearbeitete Schülerbeiträge enthielt, nahm der neben

Scharrelmann als zweiter bedeutender Bremer Schulreformer geltende *Fritz Gansberg*¹⁰² zahlreiche Gedanken von Jensen und Lamszus auf.¹⁰³ Der Aufsatzunterricht habe einerseits – gegen den „Verbalismus“¹⁰⁴ gerichtet – beim Erlebnis und der vom subjektiven Interesse geleiteten Weltbeobachtung und Erinnerungen des jungen Menschen aus dessen Leben anzusetzen, wenn es ihm um die produktive Entwicklung ihrer sprachlichen Fähigkeiten gehe, die aufs Engste verknüpft sei mit einer Erweiterung des ausdrückbaren Weltwissens. Andererseits stelle der Unterricht ein didaktisches Pendant zur Produktivität dar und müsse deshalb selbst künstlerischer Natur sein und dem „autoritativen Lernzwang ...“¹⁰⁵ entgegengesetzt sein. Stärker als Jensen und Lamszus betonte Gansberg jedoch den Gemeinschaftsgedanken, den „soziale[n] Zweck ..., dass man sein Bestes um der anderen willen gebe“,¹⁰⁶ und drückte damit seine konsequent demokratische und soziale Ausrichtung des Lernens aus. Als schulische Hauptaufgabe sah er die Verbindung von individuellem, sprachlich gestaltetem Erlebnis und „übergeordnete[n] Gedanken“¹⁰⁷, von neuen Anschauungen und Erweiterungen der Begriffe an. Unter den Voraussetzungen einer Verbindung von Lebens- und Sachbezug, Anschauungsunterricht und einer diese Sachebenen verbindenden, zentralen Stellung des Sprachunterrichts gewinne nicht nur die Heimatkunde einen intensiven Bezug zum Sprachunterricht, sondern dies gelte – im Hinblick auf die Aufgabe der Begriffsentwicklung – ebenso für die Reali-

96 Vgl. ebd., S.115.

97 Vgl. ebd., S.130.

98 Ebd., S.165.

99 Vgl. ebd., S.181ff.

100 Vgl. ebd., S.176.

101 An dieser Stelle sei aber auch an vermittelnde Positionen zu erinnern, wie sie z.B. in Ernst Lüttges Werk „Stilistischer Anschauungsunterricht“ (Leipzig 1909⁵) verdeutlicht wurden. Lüttge begrüßte in der dritten Auflage seines Buches die Positionen der Kunsterziehungsbewegung, soweit es sich um die Gefühlsdimension, persönliches Interesse beim Schreiben und um Anschauungsbezug handelt. Jedoch schien ihm die „schränkenloseste Freiheit im schriftlichen Darstellen bis zur Beseitigung jeglicher Korrektur“ (S.IV), ohne Phasen der stilistischen Belehrung, für den Aufsatzunterricht nicht weiterführend.

102 *Fritz Gansberg* (1871-1950), Bremer Schulreformer, Schriftsteller und Volksschullehrer, hatte mit Heinrich Scharrelmann in den Jahren 1885-1890 zusammen das Bremer Lehrerseminar für hochbegabte Volksschüler besucht und mit ihm auch an der *Schule in der Birkenstraße* in Bremen als Lehrer gearbeitet, bevor gegen ihn ab 1909 zwei Disziplinarverfahren eröffnet wurden und er aus dem Schuldienst entlassen wurde. Nach dem Kriege arbeitete er wieder als Lehrer; → Beitrag: Politische Parteien.

103 Vgl. W. Viëtor, Reformpädagogik und Deutschunterricht, Leer 1989, S.83f.

104 F. Gansberg, *Der freie Aufsatz. Ein fröhliches Lehr- und Lesebuch*, Leipzig 1926³, S.27.

105 Ebd., S.VI.

106 Ebd., S.VII.

107 Ebd., S.8.

en und die Physik, deren wissenschaftliche Darstellungsweise zunächst zugunsten des „kindliche[n] Interessengebiet[es]“¹⁰⁸ verändert werden müsste, damit das Kind dann allmählich in die wissenschaftliche Darstellung übergeleitet werden könne. Die allgemeinbildende wie allgemeinerzieherische Bedeutung der Sprache blieb nicht nur bei Gansberg auf den Sprachunterricht im Sinne des späteren Deutschunterrichtes beschränkt, sondern hatte einen prinzipiellen wie übergreifenden Status auch für andere Fächer wie z.B. Religion, Heimatkunde und Geschichte.¹⁰⁹

Die Orientierung Gansbergs an einer „natürliche[n] Methode des Spracherwerbs“¹¹⁰ lehnte sich an Rousseaus Auffassung vom unbewussten Sprachlernen und dem daraus abgeleiteten Korrekturverzicht durch den Pädagogen an. Im Unterricht sollte, so die Forderungen, auf Begriffe der Kindersprache, auf individuelle, erlebnisvolle Lebensanschauungen eingegangen, die jungen Menschen durch Anregung innerer Bilder geistig aktiviert und von Stilübungen und Kanalisierungen durch abstrakt-verallgemeinernde und zu enge Aufgabenstellungen Abstand genommen werden. Das bedeutete nicht, dass im Unterricht nicht „auch in viel höherem Maße die großen überlieferten Werke ... der Jugend“¹¹¹ eine Rolle spielen sollten, um den durch Alltagserfahrungen beschränkten inneren Vorstellungsbesitz zu erweitern.

Trotz dieser massiven Kritik Gansbergs an der gängigen Praxis des Aufsatzunterrichtes, die in entscheidenden Punkten eine entsprechende Kritik seit den Kunsterziehungstagen weitertrug, schienen bis zum Ersten Weltkrieg auf der Realebene des Unterrichtes wenig Änderungen eingetreten zu sein. Jedenfalls deutet ein Blick in das „Vierte Jahrbuch der Pädagogischen

Zentrale des Deutschen Lehrervereins“ aus dem Jahre 1915 diesen Befund an.¹¹²

Für das Problemfeld des (freien) Aufsatzes betonte H. Schreiber in diesem Band, dass in der pädagogischen Generallinie Wolgast „schon viel vorwegnahm, was heute als Neuerung gepriesen wird“¹¹³. Als für den Aufsatz maßgebliche Werke der Gegenwart wurden dort im Einzelnen Gansbergs Werk „Schaffensfreude“ und Scharrelmanns „Herzhafter Unterricht“ aus dem Jahre 1902 erwähnt, in welchen bereits der „freien Aufsatzproduktion das Wort geredet und vor der öden Heckenschneiderei der üblichen Korrektur gewarnt“¹¹⁴ worden sei. Schreibers eigene Position, die er als „den Standpunkt der Herbartischen Schule“¹¹⁵ ausgab, gliederte sich ein in die durch Lüttge,¹¹⁶ Jensen/Lamszus und Scharrelmann gezogenen Bahnen. Hierbei sollte allerdings der Erlebnis- und Beobach-

112 Dieser Befund bezog sich nicht nur auf den Aufsatzunterricht, sondern wurde auch für den Literaturunterricht konstatiert. Im Beitrag „Die Behandlung von Gedichten in der Schule“ im gleichen Band bemerkte Ernst Linde unter direktem Hinweis auf die schulpädagogisch vernichtenden Einlassungen des Literaturkritikers Heinrich Hart auf dem zweiten Kunsterziehungstag und nach einer Analyse von Lehrwerken für die Lehrerbildung, an denen die damals geäußerte Kritik z.T. vollständig vorbegegangen sei: „Ja, die Schule hat gewiß auch auf diesem Gebiete ihre Schuldigkeit noch nicht voll getan, und so wird unser Thema wohl noch auf lange hinaus brennend bleiben“ (E. Linde, Die Behandlung von Gedichten in der Schule, in: Viertes Jahrbuch der Pädagogischen Zentrale des Deutschen Lehrervereins 1915, Leipzig/Berlin 1915, S.212-246, Zitat S.213). Linde verteidigte hier, während des Krieges, indem er die nicht weiterführenden praktischen Strömungen mit den Stichworten „Moralismus“, „Intellektualismus“, „Pedantismus“, „Ästhetizismus“, „Manualismus“ und „Aktivismus (Produktivismus)“ (die Überschriften finden sich auf den Seiten 214, 217, 221, 225, 229 und 231) etikettierte, die Position der klassischen ästhetischen Erziehung und eine ästhetisch inspirierte Herangehensweise an Dichtung.

113 H. Schreiber, Reformbestrebungen auf dem Gebiete des schriftlichen Gedankenausdrucks, in: Viertes Jahrbuch der Pädagogischen Zentrale des Deutschen Lehrervereins 1915, a.a.O. (Anm. 112), S.153-191, Zitat S.179.

114 Ebd.

115 Ebd., S.186.

116 Vgl. Anm. 101.

108 Ebd., S.105.

109 Vgl. die Reflexion didaktisch-sprachlicher Kategorien u.a. bei R. Kabisch, Erziehender Geschichtsunterricht, Göttingen 1912 (1916³) und M. Troll, Das dritte Schuljahr. Theorie und Praxis der neuen deutschen Schule als Erziehungs-, Heimat- und Arbeitsschule, Langensalza 1913 (1928⁸).

110 Gansberg, a.a.O. (Anm. 104), S.134.

111 Ebd., S.161.

tungsansatz durch die Betrachtung von Stilmustern ergänzt werden, da das Kind kein Künstler sei, sich aber „unter unserer Leitung“ der Kunst in einer „ästhetische[n] Demut“¹¹⁷ nähern könne. Der Aufsatz, so hieß es, sei ferner im Schulleben zu situieren.

Diese Einlassungen vermitteln den Eindruck, dass die ursprünglichen reformpädagogischen Ansätze hinsichtlich ihrer praktischen Umsetzung bis zum Ersten Weltkrieg bestenfalls regional in Erscheinung getreten waren und als offenbar noch nicht weit verbreitet eingeschätzt wurden. Eine reformpädagogisch orientierte Schulpraxis, die real in die benannte Richtung ging, wurde mit einer gewissen Breite erst für die Zeit nach dem Ersten Weltkrieg beschrieben, zumeist in Gestalt von Schilderungen der Praxisformen in Reformschulen,¹¹⁸ aber auch von Publikationen über einen veränderten Deutschunterricht. In dieser zweiten Phase, in welcher man eine gewisse Ernüchterung der kunsterzieherisch inspirierten Pädagogik feststellte, wurden zwar deren Ziele nicht aufgehoben, wie das folgende Kapitel zeigt, aber durch eine Wendung hin zu Arbeitsschulideen und Arbeitsschulverfahren erhielten die Praxisformen eine andere Gestalt: Nicht der literarische Genuss durch eine lehrerzentrierte Heranführung oder durch einen „magister narrans“, also durch rezeptive Handlungen, stand nun im Vordergrund, sondern Unterrichtsprozesse, die bei der Erarbeitung der deutschen Sprache und Literatur nun stärker vom Schüler ausgehen und in gewisser Hinsicht einer „produktiven“ und sachorientierten Arbeit entsprechen sollten.

4. Facetten von Arbeitsschulverfahren im Sprach- und Literaturunterricht nach dem Ersten Weltkrieg

Mit dem Stichwort der „produktiven Arbeit“ klingt ein Terminus an, dessen Genealogie hier nicht dargestellt werden kann, der aber eine

117 Ebd., S.190.

118 Vgl. u.a. F. Hilker (Hg.), *Kunst und Schule* (Entschiedene Schulreform IV), Berlin 1923; ders. (Hg.), *Deutsche Schulversuche*, Berlin 1924; F. Karsen, *Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme*, Leipzig 1923.

Klammer herzustellen vermochte zwischen den Programmen von Kunsterziehung und Arbeitsschulideen (→ Beitrag: Selbsttätigkeit).¹¹⁹ In den pädagogischen Auseinandersetzungen während der ersten reformpädagogischen Phase deutete sich bereits an, dass eine künstlerische Pädagogik als *poetische Kunst*, als *Erziehungskunst* stärker für die Perspektive der Lehrkraft entwickelt wurde, wie z.B. große Teile des Schrifttums von Scharrelmann zeigen. Das Kunstschaffen zu pädagogischen bzw. didaktischen Zwecken lag hier auf der Aufgabenseite der Lehrperson,¹²⁰ das künstlerische Erlebnis (als phantasiehaftes, produktives Nachschaffen) auf der Seite des Kindes. Später wurde auch bei Scharrelmann so etwas wie *produktives Schaffen* zum Kernpunkt. In seinen Schriften ab etwa 1908, z.B. in der Schrift „Produktive Geometrie“ aus dem Jahre 1914, legte Scharrelmann dar, dass auch mathematische Lösungen als kreative, *schaffende Arbeit*, als Antworten auf Sachprobleme verstanden werden können, um schließlich das problemlösende, kreative, produktive Moment jeglichen Schaffens aufzuzeigen.

Im Gegensatz zu dieser Kontinuitätslinie könnte das Aufkommen der Arbeitsschulidee nach 1900 die Deutung nahelegen, dass das bisherige Paradigma der Kunst durch das der sachlich-rationalen, wissenschaftlichen und berufsorientierten Arbeit abgelöst worden sei und somit von einer unüberbrückbaren Distanz der Paradigmen der Kunsterziehung und der Arbeitsschule auszugehen sei.¹²¹ Dabei würde allerdings übersehen, dass mit dem *künstlerischen Status des Kindes*

119 Vgl. die dreifache Bedeutung des Begriffes zur Kennzeichnung der „Produktionsschule“ des *Bundes Entschiedener Schulreformer* bei U. Wascher, *Die Produktionsschule* Paul Oestreichs und der Entschiedenen Schulreformer. Rückblick und Vergleich, in: A. Bernhard/J. Eierdanz (Hg.), *Der Bund der Entschiedenen Schulreformer. Eine verdrängte Tradition demokratischer Pädagogik und Bildungspolitik*, Frankfurt/M. 1991, S.151-165, hier S.155.

120 Vgl. zur Kennzeichnung dieser Position die ganz in dieser „impressionistischen“ Spur liegende Schrift von R. Seyfert, *Die Unterrichtslektion als didaktische Kunstform*, Leipzig 1905.

121 Dies entspricht z.B. der Darstellung bei F. Blättner, *Geschichte der Pädagogik*, Heidelberg 1961¹⁰, S.250. Blättner selbst betont jedoch die Komplementarität beider Ansätze.

immer auch die Selbsttätigkeit des Kindes, das *Schaffende* in ihm angesprochen wurde. Vom Selbst-Ergreifen des vom Lehrer angebotenen Unterrichtsgegenstandes durch das Kind, von dem u.a. bei Hildebrand, Scharrelmann und Wolgast gesprochen wurde, hin zu Verfahrensprozessen der „produktiven Arbeit“, dies stellte u.a. für Wolgast einen konsequenten Weg dar, der darin mündete, dass der Genuss und das Verständnis der Kunst – ein ursprüngliches Ziel der Kunsterziehungsbewegung – eigentlich erst durch Arbeit des Schülers erreicht werden könne und nicht durch „passive“ Rezeption. Dieses umfassende Verständnis von „Arbeit“ geht dem Begründer der experimentellen pädagogischen Forschung und Seminarleiter *Wilhelm August Lay* (1862-1926) zufolge auf den Basistheoretiker der pädagogischen Arbeitsidee, *Georg Kerschensteiner* (1864-1932), selbst zurück, der den Begriff der „produktiven Arbeit“ zu dieser Zeit nach Lay sowohl im manuellen als auch, analog zu dem von der Philosophie herkommenden Reformpädagogen *Hugo Gaudig* (1860-1923), im „geistigen“ Sinne verwendet habe. Lay sah die Anliegen der Kunsterziehung und der Arbeitsschule als gleichermaßen gegen die Lernschule gerichtet. Beide Ansätze seien deckungsgleich, weil Arbeit eine „Darstellung einer Vorstellung oder Verwirklichung eines Zweckgedankens“ ist.¹²² Für große Gestalten wie Dürer, Michelangelo, Leonardo da Vinci z.B. sei eine Verbindung von Arbeit (genaue Beobachtung, Analyse, Experiment) und Kunst (die Darstellung) konstitutiv. Diesem Verständnis zufolge stellten die reformpädagogischen Strömungen der Kunsterziehung und der Arbeitsschulidee, die zum dominanten Merkmal der Zeit nach 1918 wurde, keine Gegensätze dar. Das heißt, Arbeit als Untersuchung von Sprache und Literatur, Darstellung von Vorstellungen und Verwirklichung eines Zweckgedankens wurden in dieser Sicht als drei grundlegende Dimensionen eines künstlerischen Prozesses verstanden. Arbeit, die auf nahezu alle Sachgebiete menschlichen Lebens bezogen sein kann, dient, aus dieser Perspektive betrachtet,

dem künstlerischen Wissen, der Ausdrucksfähigkeit bzw. der Lebenskunst.

So verwundert es nicht, dass sich gegen Ende der 1920er Jahre im reformpädagogischen Denken wieder deutlicher eine kunsterzieherische Rahmung und damit ein spezifisches arbeitsunterrichtliches Verständnis innerhalb der Schulpädagogik abzeichnete: Demzufolge betrachtete man den jungen Menschen als Schaffenden, als Darstellenden, als Sich-Ausdrückenden einerseits produktiv, andererseits erarbeitete er sich die sprachlichen und sachlichen Voraussetzungen, um schöpferisch und darstellend tätig sein zu können (→ Beitrag: Unterricht).

Auf welche Weise Verbindungen zwischen Kunsterziehungsideen und Arbeitsschulverfahren gestiftet wurden, zeigen unterschiedliche Ansätze im Volksschulbereich und im Bereich der höheren Schule. Im Anschluss an arbeitspädagogische Konzeptionen Georg Kerschensteiners bzw. Hugo Gaudigs arbeitete eine Gruppe reformpädagogisch inspirierter Deutschlehrer/innen an der Erprobung von Arbeitsschulverfahren im Deutschunterricht. Unter diesen können für den Bereich der Volksschule *Lotte Müller* (1893-1972), Otto Karstädt und *Karl Linke* (1884-1938)¹²³ als besonders ambitioniert betrachtet werden. Als Repräsentanten eines reformpädagogisch orientierten Deutschunterrichts in der höheren Schule sind zwei Namen hervorzuheben. Zum einen handelt es sich um die Berliner Studiendirektorin *Susanne Engelmann* (1885-1963), die 1925 eine später mehrfach aufgelegte „Methodik des Deutschunter-

123 *Karl Linke* unterrichtete nach dem Besuch der Lehrerbildungsanstalt in St. Pölten an der Übungsschule der Lehrerbildungsanstalt in Wien III. Nach einem dreijährigen Musikstudium fand er im Unterrichtsministerium in Österreich, in welches er 1919 berufen wurde, und als Dozent an der Lehrerbildungsakademie in Wien Gelegenheit zur Umsetzung seiner arbeitspädagogischen Grundsätze in die Praxis. Hierbei bildete die sprachliche Bildung im Kontext des Gesamtunterrichtes einen Mittelpunkt. Ähnlich wie bei Linke war bei Otto Karstädt der Einfluss arbeitspädagogischer Grundsätze für den deutschen Aufsatz ein zentrales Anliegen. Vgl. u.a. K. Linke, *Sprachlehre in Lebensgebieten*, Hamburg/Berlin 1913; ders., *Die Sprache des Kindes als Grundlage des Unterrichtes in der Muttersprache*, Wien 1921; O. Karstädt, *Methodische Strömungen der Gegenwart*, Langensalza 1920, Berlin/Leipzig 1931¹⁹; → Beitrag: Schule.

122 Vgl. A. W. Lay, *Die Tatschule als natur- und kultur-gemäße Schulreform*, Osterwieck-Harz/Leipzig 1921², S.45.

richts“ in reformpädagogischer Spur¹²⁴ vorlegte, zum anderen um den Leiter des Werner-Siemens-Realgymnasiums in Berlin¹²⁵, Walter Schönbrunn, der dem Bund Entschiedener Schulreformer nahestand und der weiter unten näher betrachtet wird.

Die aus Gründen der Beschränkung vorgenommene exemplarische Auswahl von Positionen orientiert sich für den Bereich der Volksschule an den Hauptlinien arbeitspädagogischer Deutungen der freien geistigen Schularbeit im Sinne Hugo Gaudigs sowie an den Aussagen des schulpädagogischen Werkes „Der Bücherschatz des Lehrers“ von Adolf Rude, das in den 1920er Jahren als exemplarisch für reformpädagogisches Denken gelten kann. Zur Illustration entsprechender Überlegungen für den Bereich der höheren Schule wurden einige Schriften Walter Schönbrunns, die preußischen Richtlinien Hans Richerts (1925) sowie das „Handbuch des Arbeitsunterrichts“ (1926) ausgewählt.

a. Interpretationen und Konkretisierungen von Arbeitsschulideen im Bereich der Volksschule: Lotte Müller und Adolf Rudes „Bücherschatz des Lehrers“ (1931)

Eng im Kontext von Hugo Gaudigs Konzept der freien geistigen Schularbeit¹²⁶ und als Lehrerin für die Vorklassen der Gaudig-Schule in Leipzig

arbeitete Lotte (Charlotte) Müller.¹²⁷ In den Berichten aus ihrer Unterrichtsarbeit, die sich u.a. in der Publikation „Einstellung auf Freiarbeit“ (1927) sowie „Vom Deutschunterricht in der Arbeitsschule“ (1921) finden, erläuterte Lotte Müller das Verständnis freier geistiger Arbeit und die „Fähigkeit zur Selbstbildung“¹²⁸ im Kontrast zur Lernschule und zum „Lernschulkind“¹²⁹. Dieses sei in einer Phase der *Umstellung* vom Stoff und von der fremdbestimmten Lehrerfrage und -anweisung *umzulenken* zur selbstständigen Arbeitsweise. Hierbei gab sie einen umfangreichen Katalog von Arbeitsformen und geistigen Funktionen an, welche selbstständiges Arbeiten ermöglichen sollten: Beobachten, das methodische Fragen und Entwickeln von Fragerichtungen, das gemeinschaftliche Auslegen eines Textes, das Beschreiben, die Umsetzung von Beschriebenem in Bilder und dessen Nachprüfung an der Wirklichkeit, das Vergleichen, die zeichnerische Klärung der Vorstellung als Hilfe bei der Textarbeit, die aktive Teilnahme an einem Klassengespräch in der arbeitenden Gemeinschaft, in dem selbstständig Wissen ausgetauscht, elementare hermeneutische Verfahren, wie z.B. das der Substitution und das Bewerten von Arbeiten geübt werden, das Zusammenfassen oder selbst Ziele setzen, „Behauptungen angesichts der Wirklichkeit nachzuprüfen und zu begründen, sich den Vorstellungsbesitz anderer zunutze zu machen, einen Arbeitsplan vor Beginn der Tätigkeit zu entwerfen, an die Äuße-

124 *Susanne Engelmann* knüpfte in ihrer „Methodik des Deutschunterrichts für die höhere Schule“ (Hannover 1925) an die reformpädagogischen Grundsätze der Bildung von innen heraus, der Kindgemäßheit, des Ausgangs von den Bedürfnissen, Fragestellungen und Erfahrungen des Kindes, des Erlebens, des Anschauungs- und Lebensbezuges des Lernens an und empfahl das fächerübergreifende Arbeiten, dem Konzentrationsgedanken folgend, auch für die höhere Schule. Sie wandte sich gegen die Vorherrschaft der aus dem 19. Jahrhundert überkommenen Lern- und Reproduktionsschule, den rein verstandesmäßigen Zugang, das historische Stoffordnungsprinzip und die Vorherrschaft des Philologischen im Sprachunterricht zugunsten sprachlicher, auch dichterisch-schöpferischer Produktion im Dienste des Ausdrucksvermögens.

125 Im Lehrzimmer dieses Gymnasiums wurde im Jahre 1919 der *Bund Entschiedener Schulreformer* gegründet.

126 Vgl. u.a. H. Gaudig (Hg.), *Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis*. Im Auftrage des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht, Breslau 1922.

127 *Charlotte Müller* veröffentlichte zu Beginn der 1920er Jahre mehrere Abhandlungen über die arbeitspädagogischen Grundsätze im Sprach- und Literaturunterricht, die an der Gaudigschule umgesetzt wurden. 1928 folgte sie einem Ruf als Dozentin an das Pädagogische Institut der Universität Leipzig. Auf Druck von Vertretern des Nationalsozialistischen Lehrerbundes trat sie 1940 der NSDAP bei. Dies führte nach 1945 zu ihrer Entlassung aus dem Schuldienst in der Sowjetischen Besatzungszone. 1954 wurde sie zur Rektorin der heutigen Hugo-Gaudig-Schule in Berlin-Tempelhof ernannt, an der sie die reformpädagogischen Methoden Hugo Gaudigs etablierte. Nach Eintritt in den Ruhestand 1958 war sie noch bis 1963 als Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Berlin und bis zu ihrem Tod 1972 publizistisch tätig.

128 L. Müller, *Einstellung auf Freitätigkeit*, Leipzig 1927 (1929²), S.11.

129 Ebd.

rung des Mitschülers anzuschließen,¹³⁰ um nur einige Beispiele zu nennen. Müller verdeutlichte, dass methodisch reflektierte Herangehensweisen an Texte nicht nur auf den Deutschunterricht beschränkt sein sollten, sondern dass die hierauf bezogenen Übungen z.B. auch für den naturgeschichtlichen, religionsunterrichtlichen, lebenskundlichen und erdkundlichen Bereich gelten und vom Lehrer als Organisator der Klassenarbeit eingebracht werden müssen.

Die Basis einer nicht nur *arbeitsunterrichtlich*, sondern weiterhin auch *kunsterzieherisch* inspirierten Pädagogik bleibt trotz der Intentionen der Methodenvermittlung und Selbstorganisation erkennbar an der Bedeutung der Wahrnehmungsvollzüge, des Erlebens, z.B. an der „Erwanderung“ von Begriffen in der Erdkunde,¹³¹ an der Entwicklung von gestaltenden, vor allem von Darstellungs- und Ausdruckskräften sowohl in der Sprache als auch im Zeichnen und auf das die soziale Kommunikation einschließende prozedurale Können (welches Wissen zur Voraussetzung hat) als Ziele der Erziehung.

Den „Lernschulton“, von dem aus das Kind umgestellt werden müsse, identifizierte Müller an „seinen farblosen Ausdrücken, seinem eintönigen Satzbau, seiner leierigen Sprachmelodie“,¹³² ferner am begrenzten Wortschatz. Die Kritik an der Lernschule bildete die Folie der Ausstellung von Zielen der freien geistigen Arbeit: das Ausweisen begrenzter Begriffsfelder, die Erweiterung des Wortbesitzes, die Förderung von Leichtigkeit und Gewandtheit der sprachlichen Äußerung, die Vermittlung der „Kunst des Ausdrucks“,¹³³ die am mündlichen und schriftlichen verbalen Darstellen und an anderen künstlerischen Darstellungsformen wie „Mimik und Geste, mit Stift, Pinsel und Handwerkszeug“¹³⁴ geübt wurde. Diese Zielsetzungen verband Lotte Müller mit besonderen methodisch-reflexiven Elementen: Es wurde Wert gelegt auf das intensive Besprechen der schriftlichen Arbeiten bei der Rückgabe. Der Fehlerkultur in Gestalt von Diskussionen über Fehler

wurde sehr viel Aufmerksamkeit gewidmet, ebenso dem Vergleich von Ergebnissen und einer intensiven Aussprache über das Schrifttum, die auf begründete Bewertungen seitens der Schüler abzielten.

Die einzelnen Kapitel der Schrift „Vom Deutschunterricht in der Arbeitsschule“ gewähren einen differenzierten Einblick in die einzelnen Felder und Prinzipien des sachbezogenen, freien Arbeitens an Sprache und Literatur: Es handelte sich um „Arbeit am Schrifttum“, um „Arbeit in der Sprachlehre“, ferner um die „Erarbeitung eines Stoffes nach der literarischen und sprachlichen Seite“ und um die „freie mündliche und schriftliche Darstellung.“¹³⁵ Ihnen vorangestellt wurde in dieser Schrift eine Charakterisierung der Rolle des Lehrers: dieser ist nicht Stoffübermittler und nicht Leiter des Arbeitsvorganges, sondern er stellt das Thema bereit, regt zur Arbeit an und leitet die Kinder behutsam zu freier Arbeit an, indem er die Arbeitsvorgänge vorweg durchdenkt und die Unterrichtsführung durch die Klasse überwacht, helfend eingreift und sich bewusst zurückhält: „er ruft auf, wählt dabei sorgfältig aus, biegt wohl hier und da eine Äußerung zurecht, veranlasst Passive zur Mitarbeit, lenkt behutsam das Augenmerk auf Übersehenes, erteilt Auskunft, wenn das Wissen der Klasse versagt.“¹³⁶

Die Zielsetzung der Arbeit am Schrifttum lässt ein Hauptanliegen der Kunsterziehungsidee aufscheinen: Sie soll die Kräfte und methodischen Fähigkeiten wecken, die Verständnis und Genuss sprachlicher Kunstwerke erfordern. Dazu ist nach Müller eine Fülle von Arbeitsformen zu vermitteln, die zu einem variablen Muster verdichtet werden:

- Aussprache zur Überschrift, zum Namen des Verfassers,
- gemeinsame Auslegearbeit (eventuell satzweises Lesen und Auslegen)
 - (a) Spontane Äußerungen zum Inhalt
 - (b) Angabe des Inhaltes (eventuell abschnittsweise) – eventuelle „Aufführung“
 - (c) Äußerung und gemeinsame Beantwortung von Fragen der Kinder zur Klärung unver-

130 Ebd., S.28.

131 Vgl. ebd., S.31.

132 Ebd., S.51.

133 Ebd., S.53

134 Ebd.

135 L. Müller, Vom Deutschunterricht in der Arbeitsschule, Leipzig 1921, Inhaltsverzeichnis.

136 Ebd., S.3.

standener Wörter

- (d) Ausdeutung des Gelesenen – eigene Meinungsäußerung, orientiert an „Denkrichtungen“ und Textzusammenhängen als Belege, Zusammenfassung.

Dieses Muster stellt kein zu erfüllendes Schema dar, sondern gibt so etwas wie ein Grundgerüst von Kriterien, Dimensionen und Arbeitsschritten wieder, das je nach subjektiv und sachstrukturrell-objektiv begründeten Gegebenheiten durch Übungen, Spiele, Wiederholungen, zeichnerische Darstellungen etc. ergänzt werden kann. Dennoch ist es nicht beliebig, da es Teil einer zu vermittelnden heuristischen Methodik ist.

Die abgedruckten Beispiele aus der Unterrichtspraxis lassen allesamt eine sehr weitgehende Eigensteuerung in der methodischen Herangehensweise (Fragerichtungen, Gesprächsformen und -führung) der Klasse erkennen. Ein kurzer Textauszug kann dies demonstrieren: Bei der Bearbeitung des Lesestücks „Der Gartenrotschwanz“ von Else Soffel z.B. geht die Besprechung von der Hausaufgabe aus, das Stück zu lesen und den „Plan herauszuarbeiten“¹³⁷.

„Verlauf der Stunde:

R.: Beim Lesen fand ich, dass die Verfasserin ihr Stück in 4 Hauptteile trennt. Die könnten wir zuerst benennen.

Lehr. überzeugt sich, ob alle diese Gliederung, die schon in der Art des Druckes deutlich wird, erkannt haben.

F.: 1. Teil: Das Rotschwänzchen am Morgen.

A.: 2. Teil: Wie Herr und Frau Rotschwanz sich eines Mittags kennen lernen.

S.: Die beiden Teile passen aber nicht gut zusammen. Ich würde die 2. Überschrift nicht mit ‚wie‘ anfangen lassen, weil die erste auch nicht so beginnt.

W.: Im 1. Teil muß man noch deutlicher sagen, dass Herr Rotschwanz noch allein ist.

B.: Vielleicht: Herr Rotschwanz allein am frühen Morgen.

L.: Nun fehlt die Jahreszeit noch.

Z.: Der einsame Herr Rotschwanz am frühen Morgen im April.

T.: Das kann so bleiben: Darf ich’s anschreiben?“

O.: 2. Teil: Herr und Frau Rotschwanz.

P.: Fehlt noch die Zeitangabe: am Mittag gegen Ende April.

M.: Ich merke, dass wir immer gesagt haben, von wem der Abschnitt handelt und wann er sich zu trägt.

B.: 3. Teil: Die ganze Familie Rotschwanz im späten Frühling. (Sie schreibt an.)¹³⁸

Der zitierte Textausschnitt vermittelt, in welchem hohem Grade das Gespräch von den Schülerinnen selbst nach einem methodischen Muster gesteuert wird. Die Klasse erarbeitet den Text zunächst auf der Basis erörternder Fragen nach einzelnen Vorgängen und gemeinsamer Antwortsuche (Überschriften für einzelne Abschnitte finden), ohne jede äußere Lenkung der Lehrerin. Es werden begründete Einzelvorschläge gemeinsam in Rede und Gegenrede geprüft, bevor sie „verabschiedet“ werden. Selbst die Sicherung von Teilergebnissen an der Tafel geschieht, nach kurzer Besinnung über die selbst aufgeworfenen Fragestellungen (M), durch einzelne Schüler.

Aber nicht nur die „freie geistige Arbeit“ am Schrifttum griff auf arbeitsschulische Verfahren zurück, sondern auch im Grammatikunterricht wurden die Verfahrensweisen aus dem Gedanken der Selbstständigkeit abgeleitet. Hervorstechendstes Merkmal der Arbeit im Gegenstandsfeld der Sprachlehre war, dass sie als „Sprachkunde“ verstanden wurde, „die dem Kinde das Wesen der Sprache als Lebensäußerung erschließt.“¹³⁹ Wie im ersten Feld, bildeten in diesem Unterricht die Formen des eigenständigen Beobachtens, vergleichenden Untersuchens, des Systematisierens von eigenen Gesichtspunkten aus, das Schlussfolgern und Regelbilden die Grundformen für eine theoretisch-aktive Zuwendung zu diesem Untersuchungsfeld. Im Bereich der Arbeit in der Sprachlehre handelte es sich, konkret gefasst, um

„das Nachdenken über eine sprachliche Erscheinung, das selbsttätige Erarbeiten einer grammatischen Regel, die Verbesserung fehlerhafter Sprachformen, das Sammeln und Ordnen von Ausdrücken, Übungen im Definieren und Systematisieren, Zergliedern von Sätzen, Üben und

138 Ebd.

139 Ebd., S.51.

Wiederholung des Stoffes nach selbstgefundenem Gesichtspunkt, gegenseitige Befragung der Schüler, selbstständiges Erkennen von stilistischer Schönheit und Eigenart usf.¹⁴⁰,

das das Kerngeschäft der freien geistigen Tätigkeit im Bereich der Sprachlehre bildete.

Im Arbeitsfeld der „freie[n] mündliche[n] und schriftliche[n] Darstellung“¹⁴¹ waren dagegen die Grundprinzipien der „produktiven Arbeit“ bereits durch die fachlichen Aufgaben definiert und wurden deshalb nicht breit ausgeführt. Eine methodische, eigenständige Herangehensweise bezog sich zum einen auf Reflexionskriterien für die Auswahl, für die Anordnung und für sprachlich-stilistische Mittel, andererseits für das Hinterfragen von inhaltlichen, intentionalen, formalen Aspekten und deren Zusammenhang im jeweils vorgelegten Aufsatz. Die Betonung der geistigen Formen der Beobachtung, des Denkens und phantasievollen Gestaltens für das Aufsatzschreiben lassen sich deshalb in den oben beschriebenen Reformdiskurs bruchlos einfügen.

Ein Seitenblick auf die Vorschläge zur pädagogischen Ausgestaltung der „Neuen Schule“ als „Schule des selbständigen Beobachtens, Findens, Nachdenkens und Urteilens“¹⁴² in den von Adolf Rude herausgegebenen Bänden zur Unterrichtslehre der Volksschule zeigt, dass im Bereich der reformorientierten Volksschularbeit recht homogene Leitvorstellungen herrschten, die die vorgestellte Unterrichtsarbeit Lotte Müllers bis zu einem gewissen Grade als adäquates Beispiel für diese Ausrichtungen erscheinen lassen. Abweichend von den in ihrer Unterrichtsarbeit geübten rationalen Herangehensweisen an Literatur wurde die erlebnishaft, rezeptive Komponente im Sinne der Kunsterziehungsideen hier allerdings stärker betont. Es fällt auf, dass die Vorstellungen zur „Neuen Schule“ in den Bänden von Adolf Rudes „Bücherschatz des Lehrers“, die im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts ein führendes Werk für die

Unterrichtsvorbereitung sowie Weiterbildung von Lehrpersonen auf der Basis aktueller pädagogischer Ansätze darstellten, die reformorientierten Ansätze in der zweiten Hälfte der 1920er Jahre integrierten. Sie nahmen an zahlreichen Stellen synoptisch die zentralen Aussagen der Erlasse, Richtlinien und Lehrpläne der Weimarer Republik zitativ auf und können somit als Dokumente gelesen werden, die deren inhaltliche Bestimmungen zusammenfassten und auf die Ebene von Praxisinstruktion transformierten.

Kennzeichnend für die pädagogische Orientierung aller Beiträge sind, gegenüber rein sachlichen arbeitsmäßigen Einstellungen, wieder verstärkt die Anknüpfung an die kunsterzieherischen Bestrebungen der Jahrhundertwende, ferner ein deutschkundlicher Rahmen¹⁴³ und damit eine Ausrichtung auf den Gedanken der „Volksgemeinschaft“, die Grundsätze des Gesamtunterrichts, des Arbeitsunterrichts, des Lebensbezuges allen Lernens (Arbeits- und Lebensschule) und einer auf der geisteswissenschaftlichen Flankierung der Reformpädagogik basierenden kulturphilosophischen Theorie des bildenden Lernens.

Der erste Band aus dem Jahre 1930, in dem von *Paul Ficker* (Lebensdaten unbekannt), Theologe und Dozent am Pädagogischen Institut der TH Dresden, eine „Gesamtdarstellung arbeitsunterrichtlicher Technik“¹⁴⁴ vorgenommen wurde, knüpfte kritisch an das heterogene Verständnis des Arbeitsbegriffes an und orientierte sich am Begriff „bildender Arbeit“. Hierunter verstand Ficker, dass dem Begriff nicht nur der Ausdruck eines Arbeitenden in einem Werke,

140 Ebd., S.52.

141 Ebd., S.95.

142 A. Rude, Die Neue Schule und ihre Unterrichtslehre, Bd. II: Unterrichtslehre der Neuen Schule, Osterwieck-Harz/Leipzig 1931, S.136.

143 *Deutschkunde* war das Ziel einer auf die höhere Schule gerichteten Reformbewegung in Deutschland, die sich ab 1912 im Deutschen Germanistenverband bzw. in der *Gesellschaft für deutsche Bildung* organisierte. Den Begriff prägte 1912 der Germanist und spätere Leipziger Oberstudiendirektor *Walther Hofstaetter* (1883-1968). Die Texte aus „Rudes Bücherschatz“ vermitteln, dass es sich bei der *Deutschkunde* gegen Ende der 1920er Jahre nicht nur um ein Prinzip der Höheren Schule, sondern auch um eines der Volksschule handelte. Zum Programm der *Deutschkunde* im Kontext der höheren Schule vgl. Kap. 4b in diesem Beitrag.

144 P. Ficker, Didaktik der Neuen Schule. Eine Gesamtdarstellung arbeitsunterrichtlicher Technik (= Der Bücherschatz des Lehrers, hg. v. A. Rude), Osterwieck-Harz/Leipzig 1930.

sondern auch der seelische Eindruck, der zum Wachstum des Arbeitenden führt, inhärent ist. Eine weitere Differenzierung bestand hinsichtlich des „Grade[s] der persönlichen Freiheit und Selbständigkeit des Arbeitenden.“¹⁴⁵ Ficker legte „Arbeit“ als eine grundlegendste und allgemeinste Kategorie an, unterschied auf dieser Basis alle unterrichtlich relevanten Aktivitätsformen und ordnete sie didaktischen Arbeitsformen zu, die wiederum unterteilt wurden in Formengruppen der Stoffverarbeitung, der Stoffverarbeitung und der sozialen Formen der Arbeit. Diese Unterteilung von Stoffverarbeitung und Stoffverarbeitung lässt ein künstlerisches Grundverständnis der bildenden Arbeit erkennen, insbesondere verweist darauf der Begriff der Darstellung. Der arbeitsunterrichtliche Rahmen integrierte somit alle didaktisch relevanten Bezüge, in denen Sprache vorkommt, die Arbeit am Text, am lebendigen Wort von Lehrer/innen und Schüler/innen, an der gedanklichen Ordnung, an der eigentätigen Kritik, am poetischen Text, am Quelltext, am fremdsprachlichen und Zeitungstext, an Begriffen etc. Die „Arbeit an der Darstellung“¹⁴⁶ vereinigte sprachliches, manuelles, musikalisches, werklisches und gymnastisches Darstellen und verwies damit auf die übergeordnete Kategorie ästhetischer Arbeit. Auf diese Weise wurden den fachlichen Kategorien bildungstheoretische, lehrplantheoretische und arbeitsunterrichtlich orientierte didaktische Prinzipien und Kriterien vorgeschaltet, die von vornherein die fachlichen Dimensionen systematisieren sollten. Dem Bereich Sprache wurde somit die Kategorie der Darstellungsfunktion zugeordnet. In der Systematik der sprachlichen Darstellung erschienen die mündliche Darstellung, ferner die dramatische und schriftliche Darstellung. Hier finden sich, von der Stimmbildungsarbeit, vom freien Sprechen über das freie dramatische Gestalten, das gebundene Spiel, das freie Aufsatzschreiben, die Selbstkritik der Schüler bis hin zur „produktive[n] schriftliche[n] Darstellung...“¹⁴⁷ alle zentralen Topoi, deren inhaltliche Ausführung eine reformpädagogische Inspiration der Vorstellungen zum Deutschunterricht anzeigten.

Der im zweiten, 1931 erschienenen Band von Rudes „Bücherschatz“ enthaltene Beitrag von Erwin Tauscher zum Deutschunterricht stellte eine andere, an Aufgabenfeldern orientierte Ordnungsstruktur vor. Er rekurrierte auf die Grundsätze Hildebrands, die in allen Feldern des Deutschunterrichts Relevanz beanspruchten. Tauschers Beitrag widmete sich dem Lese- und Schreibunterricht, der deutschen Dichtung, dem Aufsatz, der Rechtschreibung und der Sprachlehre. In allen *deutschunterrichtlichen* Feldern wurde eine Entwicklungsanthropologie (Kinderforschung) zugrunde gelegt, der zufolge die Schule die jungen Menschen vom Spiel zur Arbeit zu führen habe. So solle beim Aufbau des Leseunterrichts das spielende, erlebnishafte Lernen schon im Anfang nach arbeitsunterrichtlichen Grundsätzen, also unter Aktivierung der Selbsttätigkeit (Eigentätigkeit, Freitätigkeit) und unter Anknüpfung an den kindlichen Erlebnisraum gestaltet werden. Dies bestimmte nicht nur die methodische Ausrichtung der Lesefibeln, das zugleich auf Form und Inhalt gerichtete ausdrucksstarke Lesen selbst, sondern griff den Gedanken einer nach Arbeitsstufen geordneten Struktur „bildender Arbeit“¹⁴⁸ auf, welche folgende Elemente umfasste: Zielsetzung – Erarbeitung eines Planes – Auswahl von Arbeitsschritten und Mitteln – Ausführung – Prüfung des Ergebnisses. Während das arbeitsunterrichtliche Modell in diesem Feld des Deutschunterrichts eine große Rolle spielte, so schien es dagegen im Feld der Dichtung durch das Theorem des *schöpferischen Erlebens* in den Hintergrund zu treten. So hieß es unter Rückgriff auf breit zitierte, auf dem Kunsterziehungstag in Weimar geäußerte Kunsterziehungsideen:

„das Eigenartige des schöpferischen ästhetischen Erlebens ist gefühlsgesättigtes Ergriffensein, das nach Ausdruck strebt; das aufnehmende ästhetische Erleben wiederholt diesen ‚Schöpfungsakt‘ des Künstlers, nur in individueller Färbung; dieses ‚Nachschaffen‘ wird aber nur dadurch möglich, dass das Wertgebilde als Vergegenständlichung einer Gefühls-Erlebniszahheit und durch seine Formbestandteile schöpferische Kräfte in uns weckt.“¹⁴⁹

145 Ebd., S.5.

146 Ebd., S.170.

147 Ebd., S.181.

148 E. Tauscher, Deutsch, in: Rude, a.a.O. (Anm. 142), S.97-219, Zitat S.124.

149 Ebd., S.148.

Auch die Darlegungen zum *Aufsatzunterricht* lassen sich als deutliche Ausprägung einer alten kunsterzieherischen Intention werten, die den „Grundsatz der sprachschaffenden Arbeit“¹⁵⁰ in den Mittelpunkt stellte. Jedoch wurde gegenüber dem freien Aufsatz und seiner Tendenz zu einer übersteigerten Kindorientierung, im Sinne der übergreifenden kulturphilosophischen Betrachtung, auf die Gefahr einer möglichen Vernachlässigung der Sachdimension hingewiesen. In diesem Sinne orientierte sich der Autor am Theorem der *inneren Sprachform* und an der Aufsatztheorie *Walther Seidemanns* (1884-1945)¹⁵¹, die als eine Hinausführung aus den Sackgassen eines *pädagogischen Expressionismus* interpretiert wurde. Hinsichtlich der im Übrigen diskutierten zentralen didaktischen Elemente des Aufsatzunterrichtes, z.B. der Kultur der Verbesserung und Kritik, kann von einer Fortführung diesbezüglicher Reformbestrebungen gesprochen werden.

Auch der *Rechtschreibunterricht* und insbesondere die Rechtschreibübungen (Diktate) knüpfen im Wesentlichen an das Arbeitsplan-konzept an, indem – in Einzel- und Gruppenarbeit – zunächst Beispiele gesammelt und geordnet werden sollten, aus denen Regeln ermittelt werden konnten. Hieran sollten sich Übungen anschließen, in denen gegenseitig Wörter diktiert (Einprägungsübungen) und ihre Schreibweise erklärt werden.

Die gegenwärtige Lage der *Sprachlehre* wurde in Rudes Werk „durch den Namen Rudolf Hildebrand gekennzeichnet“, insbesondere durch den „lebensvollen Sprachlehreunterricht.“¹⁵² Unter der Voraussetzung einer Wechselwirkung zwischen Sprachinhalt und Form (innere Sprachform) sollten die sprachlichen Regeln durch Betrachtung und Systematisierung seitens der Schüler selber gefunden werden und die Sprachlehre ausgerichtet sein auf eine Abschätzung und Wertung der Ausdruckswirkungen, mit dem Ziele eines sicheren Sprachgebrauchs, zu dessen Herbeifüh-

rung die Anbahnung eines Sprachgefühls für erforderlich gehalten wurde. Ausgangspunkt aller Sprachformenübungen im Sinne eines verbesserten sprachlichen Ausdrucksvermögens war dabei die lebendige Sprache, deren schöpferischer Charakter erschlossen werden sollte. *Sprachlehre* wurde damit transformiert zur *Sprachpflege*. Das Sammeln, Vergleichen, Finden und Anwenden von Regeln, das sprachliche Denken und Sprache nutzen zu können im Sinne eines Ausdrucks-, Verständigungs- und Arbeitsmittels, dies bildete das Regulativ für das Unterrichtsfeld der Sprachlehre im Sinne des Arbeitsunterrichtes.

Bereits die kurze Betrachtung vermittelt, dass in allen drei Aussagenzusammenhängen von einem recht einheitlichen und kaum durch Widersprüche gekennzeichneten Diskurs gesprochen werden kann, der an der allgemeinen Zielsetzung des Deutschunterrichts, dem Verständnis und der methodischen Dimension des Arbeitsunterrichts, der inhaltlichen Ausgestaltung der Teilbereiche des Deutschunterrichts in der Volksschule sowie dem umgreifenden, über einen hohen administrativen Kredit verfügenden deutschkundlichen Ansatz abgelesen werden kann. Hierbei muss festgehalten werden, dass in Rudes Werk, das gegen Ende der 1920er Jahre bzw. zu Beginn der 1930er Jahre entstanden ist, einerseits so etwas wie ein ästhetischer Unverfügbarkeitsanspruch reklamiert wurde, der hinsichtlich der Möglichkeit einer sachlichen und kommunikativen Klärung des Bereiches der Dichtung gewisse Grenzen sah. Andererseits wurde eine „übersteigerte“ Orientierung „vom Kinde aus“ vom Gesichtspunkt des Sachanspruchs aus in ihre Grenzen gewiesen.

b. Interpretationen und Konkretisierungen von Arbeitsschulideen im Bereich der höheren Schule: Preußische Richtlinien (1925), das „Handbuch des Arbeitsunterrichts“ (1926) und das Beispiel Walter Schönbrunn

Zu Beginn des Ersten Weltkrieges und der ersten Jahre der Weimarer Republik wurde, im Anschluss an Grundgedanken Rudolf Hildebrands und Vorstellungen, die man auf den Germanistentagen seit 1912 vehement geäußert

150 Ebd., S.174.

151 Walther Seidemann wurde die Entwicklung des an der Stilbildung orientierten „sprachbildenden Aufsatzes“ zugeschrieben. Vgl. O. Ludwig, *Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland*, Berlin/New York 1988, S.345f.

152 Ebd., S.208.

hatte, ein bildungstheoretisches Konzept etabliert, das die volkpsychologische Hypostase eines „Deutschtums“ zum zentralen Aspekt der sprachbezogenen Bildung und das Fach Deutsch zum Maßstab für andere Fächer und zu einem Hauptumschlagplatz machte. Eine Erziehung zum „Deutschsein“ sollte in den Mittelpunkt gestellt werden und eine „Gesamtwissenschaft vom Deutschtum“, auf der Basis einer aus Volkskunde, Literaturinterpretation, Geschichtsphilosophie und Philologie sich zusammensetzenden Kulturgeschichte helfen, eine idealisierte Nationalkultur zu entwickeln. Es herrschte die Absicht, im Gymnasium die Orientierung an den Alten Sprachen und der deutschen Klassik durch einen neuhumanistischen Ansatz abzulösen. So sollte nach den als katastrophal empfundenen Erfahrungen von 1918, der französischen Besetzung und der Inflation im Jahr 1923 als inhaltlicher Schwerpunkt der Unterrichtsarbeit wegweisend „die Besinnung auf ein idealisiertes Deutschtum und speziell auf die deutsche Sprache als ein verbindendes Band für die in ihrem Selbstverständnis erschütterten Menschen wirken.“¹⁵³ Sie erstreckte sich auf alle Bereiche des vom Wesen her als *deutsche* Kultur Betrachteten, also auch auf *kulturkundliche* Fächer wie Deutsch, Geschichte, Staatsbürgerkunde, Religion und Erdkunde einerseits und Bereiche wie Volkskunde und vormoderne, bäuerliche Lebensformen im Sinne antizivilisatorisch gerichteter „Ursprünglichkeit“ andererseits. Dieser Begriff trat neben weitere pädagogisch signifikante Begriffe wie Gesamt-, Arbeits-, Anschauungs-, lebenskundlicher oder erlebnishafter Unterricht und war auffällig durchsetzt von biologischen Denk- und Sprachmustern, die später im nationalsozialistischen Denken eine verheerende Bedeutung erhielten. Der Einfluss dieser gesellschaftlich sehr breiten „Bewegung“ auf die höhere Schule, nicht zuletzt dokumentiert durch den neuen Typus der Deutschen Oberschule (ab 1922), ist daran erkennbar, dass das Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung in seinen Schriften und Richtlinien erlassen, z.B. aus den Jahren 1924/25, und den darin ausgedrückten Bemühungen um Bildungseinheit und Selbsterneuerung des deutschen Volkes sich durch und durch von diesem Denkmuster, das mit

nationalistischen und antiindustriellen Affekten durchsetzt war, beeinflusst zeigte.

Ein entschiedener Protagonist der Bewegung und in starkem Maße verantwortlich für Umsetzungen in die schulischen Strukturen hinein war u.a. *Hans Richert* (1869-1940). 1920 veröffentlichte er das Buch „Die Deutsche Bildungseinheit und die höhere Schule“, das die Grundlage einer preußischen Schulreform, der Richertschen Gymnasialreform, bildete (→ Beitrag: Schule). Als Ministerialrat, 1923 ernannt, war er in späteren Jahren maßgebend an der Reform des höheren Schulwesens beteiligt. Dass die arbeitsunterrichtlichen Vorstellungen und die deutschkundliche Ausrichtung – Arbeit galt als eine der deutschen „Segensmächte“¹⁵⁴ – ähnlich wie Heimat, Sitte, Glaube, Nachbarschaft, Landschaft, Festfreude¹⁵⁵ in einer engen Verknüpfung gesehen wurden, kann u.a. an den von Richert verfassten „Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens“ aus dem Jahre 1925 abgelesen werden. Diese Richtlinien lassen, im Zusammenhang mit den beiden für die Lehrerschaft als pädagogisch-didaktische Impulsgeber verfassten Lehrwerke, einen exemplarischen Einblick in das damals maßgebliche, recht einheitliche Reformdenken geben.

Bereits in den Vorbemerkungen und im allgemeinen Teil der Richtlinien wurde entsprechend die Bedeutung und die Vorreiterschaft der höheren Schule für die „Wahrung der deutschen Bildungseinheit“¹⁵⁶ durch Zusammenwirken der einzelnen Fächer betont, „deutsche Kultur“, „deutsches Leben“, „deutsche Art“ als vielerorts im Text begegnende, aber nicht weiter erklärte Leitvorstellungen beschworen und im allgemeinen Richtlinienenteil der Arbeitsunterricht als grundsätzliches Prinzip allen Unterrichts festgelegt.¹⁵⁷ Fachlich organisiert durch den Gedanken der Konzentration wurde dieser verstanden als eine Synthese aus den Gesichtspunkten der Zusammenarbeit in der Klasse, des sicheren Wissenserwerbs und des individuellen, selbstständigen Arbeitens, der Arbeitsteilung und deren Verknüpfung im gemein-

154 E. Peters, Nationalistisch-völkische Bildungspolitik in der Weimarer Republik. Deutschkunde und höhere Schule in Preußen, Weinheim u.a. 1972, S.51.

155 Ebd.

156 H. Richert (Hg.), Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens, Berlin 1925, S.1.

157 Ebd., S.7.

153 Viëtor, a.a.O. (Anm. 103), S.115.

schaftlichen Arbeiten. Als Hauptkomponenten dieses auf „Selbständigkeit des Urteils, Gemüt, Phantasie und Wille“¹⁵⁸ zielenden Prinzips sollten sie in der Sprach- und Stillehre besondere Berücksichtigung erfahren, statt mechanisch-grammatikalischer Übungen sollten die Schüler/innen die Gesetze der Sprache ableiten durch „Beobachtung, Zergliederung, Ausdeutung und Umbildung des geläufigen Sprachstoffes“¹⁵⁹. Die letztlich künstlerische Ausrichtung, welche hier eine Kontinuität zum Kunsterziehungsdiskurs der Jahrhundertwende noch deutlicher als zu seiner damaligen Gegenwartsrezeption erkennen lässt, kann man daran ablesen, dass die beschriebenen Tätigkeitsformen des Arbeitsunterrichts, das Sammeln, Ordnen, Vergleichen, Rückschlüsse ziehen und das Anwenden von Erkenntnissen hingeordnet waren auf die Gewinnung von Sprachgefühl und Ausdrucksvermögen. Diese waren, als allgemeine performative Zielsetzungen, bestimmt vom stilistischen Aspekt der Sachlichkeit und dem bildungspragmatischen Aspekt der Lebenstüchtigkeit. Entsprechend hieß es im allgemeinen Richtlinienenteil:

„Der Arbeits- und Gestaltungstrieb der Schüler wird besonders dann entwickelt werden, wenn ihre eigentümlichen Begabungen, z.B. Handfertigkeit, Phantasie und Erfindungskraft, Ausdrucks- und Darstellungskunst, bei der häuslichen Arbeit und im Klassenunterricht berücksichtigt werden.“¹⁶⁰

Die enge Verbindung von Arbeitsidee und „Deutschtum“ basierte auf dem Gedanken der einstellungs- und gesinnungsrelevanten Erfahrungsbarmachung „des schöpferischen Volksgeistes“, der „Volksgemeinschaft“¹⁶¹, durch inhaltliche, gemeinschafts- und arbeitsorientierte Formen, gleichsam also durch eine doppelte Erschließung von als „volkpsychologisch“ vorgestellten sozialen und kulturellen Bezügen, die als eine Propädeutik der Mitarbeit an der eigenen Volksgemeinschaft verstanden wurde.

Als programmatisch für die oben skizzierte Verknüpfung von „Deutschtum“ und Arbeitsidee kann das von F. A. Jungbluth und F. Behrend herausgegebene „Handbuch des Arbeitsun-

terrichts für höhere Schulen“ bezeichnet werden, das in der zweiten Auflage 1926 erschien.¹⁶² Heft 4 trägt den Titel „Arbeitsunterricht im Deutschen für höhere Schulen“. Der programmatische Charakter ist bereits dem durchgängigen Attribut *deutsch* in den Überschriften aller Beiträge zu entnehmen. Das Handbuch vermittelt in Bezug auf die Grundaussagen der preußischen Richtlinien zu einzelnen Feldern des Deutschunterrichts weitgehend orthodoxe Positionen. *Wilhelm Schneider* widmete sich dem Deutschen Aufsatz, *Wilhelm Schoof* erörterte den Arbeitsschulgedanken im deutschen Sprachunterricht und *Johann Georg Sprengels* Beitrag den der Deutschen Dichtung. In weiteren Artikeln ging es, gemäß dem *deutschkundlichen Ansatz*, um Deutsche Volkskunde und Deutsche Sprecherziehung. Schneider deutete den Arbeitsunterricht in der Spur von *Kunsterziehung*, wobei diese – was zahlreiche Vergleiche mit technischen Gegenständen zeigen – verstärkt in einem (*neu*)*sachlichen* Verständnis erscheint. Das heißt, Schneider ging es bei seinen Bemühungen um den Aufsatz ausschließlich um die Vermittlung eines zweckvollen sprachlichen Stils.¹⁶³ Aufsatzerziehung in der Schule ziele nicht auf „Sprachkünstlertum“, sondern auf sprachschöpferisches Tätigsein und die Gewinnung von zweckdienlicher Ausdrucksfähigkeit. Sie müsse der moralischen Zielsetzung folgen, „den Schüler zum richtigen und ehrlichen Sehen und Denken [zu] erziehen und Grundbedingungen [zu] schaffen ... für sprachlichen Ausdruck“.¹⁶⁴ Es findet sich bei Schneider eine Reihe der oben dargestellten arbeitsunterrichtlichen Topoi, die hier deshalb nur stichpunktartig zusammengefasst werden können: es solle keine Einübung grammatikalischer und orthographischer Regeln geben, Stilübungen seien nur als Wortübungen zur Anreicherung des Wortschatzes sinnvoll, *literarische* Aufsätze galten als problematisch, wobei besser als der *persönliche, freie* Aufsatz der *sachliche* Aufsatz den pragmatischen Kontexten des Schreibens und Sich-Ausdrückens

162 F. Behrend/F. A. Jungbluth (Hg.), *Arbeitsunterricht im Deutschen für höhere Schulen*, Frankfurt/M. 1926².

163 Vgl. W. Schneider, *Deutscher Aufsatz*, in: Behrend/Jungbluth, a.a.O. (Anm. 162), S.19-44, hier S.20.

164 Ebd.

158 Ebd.

159 Ebd., S.45.

160 Ebd., S.8.

161 Ebd., S.56.

in der Lebenssphäre derer Rechnung trage, auf die die höhere Schule abziele.¹⁶⁵ Von der Unterstufe ausgehend, in welcher Lebensthemen gestellt werden müssten, über die Mittelstufe, in der es um Naturvorgänge geht, hin zur Oberstufe, auf der Konkretes immer mehr zum Geistigen (sprachlicher Ausdruck für Gemütszustände, für Verstandes- und Willensvorgänge) hin sich verschoben müsse.

In eine ähnliche Richtung gingen auch die Forderungen Wilhelm Schoofs zum Sprachunterricht. Dieser sollte im Gegensatz zur dogmatischen Aufnahme des Stoffes „durch gesteigerte Selbsttätigkeit des Schülers“¹⁶⁶ angeeignet werden. Welche breite Bedeutung die deutschkundliche Sinnggebung für dieses Handbuch hatte, wird dadurch dokumentiert, dass unter Hinweis auf Rudolf Hildebrand und Lotte Müller der Ausgang bei der Kindersprache, der Mundart, lediglich als ein Hilfsmittel zur Entwicklung von Sprachgefühl und Sprachempfinden betrachtet wurde, um von dort aus letztendlich, was laut Schoof seit den Versailler Verträgen als besonders wichtig anzusehen sei, zum „deutschen Fühlen und Denken“ und „zum Ziel der nationalen Erziehung im Sinne der Volksgemeinschaft“¹⁶⁷ zu gelangen. Auch der Sprachunterricht, so hieß es bei ihm, „trägt dazu bei, die innerhalb der Volksschichten bestehende Kluft zu überbrücken.“¹⁶⁸

Ebenfalls als eine Auslegung des deutschkundlichen Ansatzes liest sich der Beitrag zur Deutschen Dichtung von Sprengel. Seine Darlegungen vollziehen sich innerhalb des Viereckes von Kunst, Leben, der Arbeitsidee und des Deutschtums. Anknüpfend an Dilthey, sah Sprengel in der Kunst „das Organ unseres Le-

bensverständnisses“¹⁶⁹, eine „strenge und geistige Zucht“¹⁷⁰ und somit in der „Vertiefung in die deutsche Dichtung für die Jugend die Verwurzelung ihres eigenen Menschseins mit dem deutschen Volke“¹⁷¹. Die aus gesamtunterrichtlicher Perspektive vorgenommene Betrachtung der Formen des Arbeitsunterrichts ging, anders als in den übrigen Beiträgen, detaillierter auf unterrichtliche Kriterien und Formen ein, so z.B. auf die Notwendigkeit veränderter, partnerschaftlicher Umgangsformen zwischen Lehrer und Schüler (allerdings ohne Verzicht auf Führung durch die Lehrkraft), auf die Arbeitsteilung, sofern es um die Schritte des Ordens und Vergleichens ging, auf den für die Arbeit häufig nur impulsgebenden Charakter des Lehrers und auf das Aufgreifen von Schülerfragen zur Dichtung. Schließlich erörterte er Formen der mimischen und szenischen Darstellung von Dichtung, um die mannigfaltigen Gestaltungsmöglichkeiten des Arbeitsunterrichts hervorzuheben.

Der oben vorgenommene Einblick in das Verständnis von Arbeitsschulverfahren vermittelt den Eindruck, dass dieser pädagogische Grundgedanke ein hohes Potential zur Überbrückung des Gegensatzes zwischen der Arbeit in der Volksschule und in der höheren Schule besaß. Die betrachteten Quellen deuten an, dass in zentralen Fragen auf der Ebene der Prinzipien und Kriterien für arbeitsunterrichtliche Verfahren, was den Ausgangspunkt der Arbeit von den Interessen und Erfahrungen der Schüler/innen her, aber auch was die Selbststeuerungsmöglichkeiten, die Partizipations- bzw. Kommunikationsformen betraf, eine große Übereinstimmung herrschte. Es ist auf den ersten Blick nicht erkennbar, dass z.B. die Programmatik in Rudes „Bücherschatz des Lehrers“ sich auf die Volksschule bezieht. Ohne Weiteres wäre, bei entsprechender stofflicher Ausrichtung, ein Bezug zur reformpädagogisch inspirierten höheren Schule zu stiften. Allerdings war hier jedoch die Sachanspruchs Perspektive stärker ausgeprägt, es herrschte eine gewisse Reserviertheit, zum einen bezüglich der Hypostasierung des

165 Damit entsprach Schneider den Bestrebungen, die sich auch bei Sigismund Rauh, Susanne Engelmann und Lotte Müller als eine neusachlich orientierte Aufsatzpädagogik zeigten. Vgl. Ludwig, Der Schulaufsatz, a.a.O. (Anm. 151), S.330ff.

166 W. Schoof, Der Arbeitsschulgedanke im deutschen Sprachunterricht, in: Behrend/Jungbluth, a.a.O. (Anm. 162), S.47-63, Zitat S.48.

167 Ebd., S.59.

168 Ebd.

169 J. G. Sprengel, Deutsche Dichtung, in: Behrend/Jungbluth, a.a.O. (Anm. 162), S.89-112, Zitat S.98.

170 Ebd., S.90.

171 Ebd., S.111.

Kindes und zum anderen, was die Möglichkeit objektivierbarer didaktisch-methodischer Grundsätze bzw. der Vermittlung von Methoden betrifft.

Zum Abschluss der exemplarischen Betrachtung soll nun noch ein Blick in zwei ausgewählte Schriften des Deutschlehrers *Walter Schönbrunn* (1891-1960) geworfen werden, der als Direktor an einem Realgymnasium in Berlin arbeitete und dem *Bund Entschiedener Schulreformer*¹⁷² nahestand.

In seiner Schrift „Das Erlebnis der Dichtung in der Schule“, die – 1922 in erster, 1924 in zweiter Auflage – in der im Auftrag des *Bundes Entschiedener Schulreformer* von Franz Hilker herausgegebenen Schriftenreihe „Die Lebensschule“ erschien, wandte Schönbrunn zentrale reformpädagogische Topoi auf, um – im Kontrast zur gängigen Verstandeskultur, aus der insbesondere die inakzeptable historische Anordnung der Inhalte folgte – die Bedeutung des Erlebnisses und der Arbeit in der höheren Schule zu verorten: Dem Erlebnisunterricht als dem Ort der „seelischen Erhebungen“, der „Gemüts-

schwingungen“¹⁷³ wurde hier der Kunstgenuss zugeordnet. Dessen Aufgabe sei die seelische Vertiefung oder Bereicherung des inneren Lebens des jungen Menschen, auf die er durch guten Vortrag, im Rahmen der Sprecherziehung und der theatralischen Darstellungskunst vorbereitet werden müsse, weit abseits alleiniger theoretischer Erörterungen von Dichtung. Die stoffliche Ordnung sollte, so Schönbrunns Forderung, wobei er deutlich auf das von reformpädagogischen Denkformen her bekannte Pflanzenparadigma zurückgriff, an den unterschiedlichen seelischen Verarbeitungsformen des jeweiligen Lebensalters und der Verschiedenheit von Seelentypen ausgerichtet werden. Den besonderen Verhältnissen einer Jungenschule, eines Realgymnasiums, Rechnung tragend, das über mehr „praktische Naturen“ verfüge, über mehr „Verstandesmenschen“¹⁷⁴, seien nach Schönbrunn auch im Raum der Dichtung Zugänge über das Handeln oder das Tun zu stiften. Hierzu diene seine Theorie der „Stufenfolgen und Arten des Erlebens.“¹⁷⁵ Aus den Ausführungen über das szenische Spiel wird deutlich, dass Schönbrunn die szenische Darstellung, das Überführen von Dichtung in szenisches Spiel, in „Ausdrucks-spiel“¹⁷⁶, einschließlich aller notwendigen, allerdings nur eine dienende Funktion ausübenden, sachinhaltlichen Klärungen als Arbeitsunterricht verstand. Ohne den Begriff „produktive Arbeit“ zu verwenden, ist seine Position doch Ausdruck dieses Verständnisses. Schönbrunn äußerte sich in dieser Schrift allerdings auf symptomatische Weise nicht konkret zu methodischen Fragestellungen, da der didaktische Zugang zur Dichtung selbst mit künstlerischen, intuitiven und auf pädagogischen Erfahrungen basierenden Kategorien gefasst wurde. Es wird eine Skepsis spürbar, dass durch analytisch-sachklärende Arbeit an der Dichtung ihre wesentlichen Momente nicht zu erfassen, sondern eher noch zu zerstören seien. Aussprachen im Unterricht sollten sich deshalb nicht auf Erklärungen der Dichtung beziehen, sondern das Erleben selbst reflektieren, auf die

172 Schönbrunn teilte zwar wichtige Grundsätze z.B. des Vorsitzenden dieses Bundes, *Paul Oestreich* (1878-1959), hinsichtlich der Idee der „Totalität“ des an der Lebenswirklichkeit des Menschen ausgerichteten arbeitsunterrichtlichen Ansatzes und der Sinnggebung der ästhetischen Erziehung durch eine politisch kontextuierte Fähigkeit zur gesellschaftsbezogenen, freien sprachlichen Kommunikation. Hinsichtlich der Zielsetzung der Etablierung eines elastischen Einheitsschulsystems bestand offenbar ein Dissens: Schönbrunn war zwar spürbar (radikal-)demokratisch orientiert, blieb aber auch nach dem Zweiten Weltkrieg weiter im gymnasialen Raum tätig und war zuletzt von 1949-1956 Leiter des Katharineums in Lübeck (vgl. H. Bode, Schulleiter '81, in: *Bund der Freunde des Katharineums e.V., Katharineum zu Lübeck. Festschrift zum 450-jährigen Bestehen*, Lübeck 1981, S.110-117). Vgl. als Hinweis auf diesen grundlegenden Dissens das Vorwort Oestreichs zu Schönbrunns Schrift, *Das humanistische Gymnasium eine Erziehungsstätte der Demokratie*, Rudolstadt [1947] in der von Oestreich herausgegebenen Schriftenreihe „Der weite Horizont“ (H. 3); vgl. ferner: A. Bernhard, *Erziehung zur Totalität als Widerstand gegen die gesellschaftliche Partikularisierung des Menschen. Zu den Erziehungs- und Bildungsauffassungen bei Paul Oestreich*, in: Bernhard/Eierdanz, a.a.O. (Anm. 119), S.134-150.

173 W. Schönbrunn, *Das Erlebnis der Dichtung in der Schule* (zuerst 1922), Berlin 1924², S.8.

174 Ebd., S.26.

175 Ebd., vgl. das gleichlautende Kap. II.

176 Ebd., S.30.

Resonanz der Dichtung eingehen und den eigenen Eindruck verbalisierbar machen.¹⁷⁷ Zentrale Elemente seiner Position weisen in ihrer Zurückhaltung gegenüber literartheoretischen „Erklärungen“, gegen die das Prinzip des Erlebens ausgespielt wurde, zurück auf eine zentrale Leitidee der Kunsterziehungsbewegung, die hier deutlich als Aufgabe der Entwicklung der sinnlich-geistigen Wahrnehmungsorgane formuliert wurde:

„So darf nicht die Form des Dichters dem Schüler aufgezeigt werden – die tritt ganz von selbst zutage –, sondern viel wichtiger ist es, den Schüler das Schauen zu lehren, die Beweglichkeit seiner geistigen Einstellung, die Fülle seiner Seharten zu steigern, ihn selbst ästhetisch zu schulen, gerade vorzugsweise mit dem einfachen Mittel, dass man ein Kunstwerkchen dem anderen gegenüberstellt, dass man einen ganzen Kreis bildet, in dem das Verständnis wechselweis gefördert wird.“¹⁷⁸

Schönbrunn suchte deutlich zu machen, dass Zugänge zur Dichtung nur methodisch individuellen Entscheidungen folgen können, die zu vermitteln suchen zwischen anthropogenen Gegebenheiten, Lebensfragen und den erschließenden Inhalten und dass dazu nur pädagogische Erfahrungen mitgeteilt werden können, aber kein allgemeines methodisches System. Von daher begründete sich auch die Ablehnung einer Lesebibel, und in diesem Punkte lag er ganz auf der Linie eines künstlerischen Verständnisses von Pädagogik und Didaktik, wie es den Theoremen eines Scharrelmann, Wolgast, Gansberg oder Linde entsprach.

In einer späteren Schrift mit dem Titel „Weckung der Jugend“¹⁷⁹ ging Schönbrunn auf die Belange des gesamten Deutschunterrichts ein und legte hier deutlicher Prinzipien und Merkmale seines pädagogischen Denkens offen. Zum einen teilte er auch hier die wichtigsten reformpädagogischen Grundsätze des Anschauungs-, Erlebnis- und Erfahrungsbezugs, forderte eine „freie Auseinandersetzung mit dem Stoffe“¹⁸⁰

und sah einen engen Zusammenhang zwischen Arbeitsunterricht und künstlerischer Erziehung, die auch die Aspekte der Individualisierung, der Lebensnähe durch lebenskundliche Ausrichtung und ein spezifisches Verständnis von Eigentätigkeit zu berücksichtigen hätten.¹⁸¹ Zum anderen radikalisierte er diese Aspekte dahingehend, dass er – parallel zu den Ausführungen Wilhelm Schneiders im Handbuch des Arbeitsunterrichts – den Formen der Sachklärung und -darstellung besondere Aufmerksamkeit schenkte: Der freie Vortrag erhielt eine zentrale Stellung, ebenso wurde die Debatte in den Formenkreis des auf Sach- und Selbstkritik ausgerichteten Unterrichts auch einbezogen wie auch das Streitgespräch. Ein spezifisches Verständnis von ästhetischer Erziehung als „Schulung der Ausdrucksfähigkeit“¹⁸² rückte innerhalb des Bildungsganzen ins Zentrum, wenn es darum ging, den sprachlichen Ausdruck zu fördern und alle dazu erforderlichen kommunikativen Mittel, zu denen auch die zahlreichen Formen der Verschriftlichung (einschließlich des Protokolls) und verschiedene Äußerungsmodalitäten gehörten, bereit zu stellen. Einen engen Wirkungszusammenhang zwischen der Ausdrucksfähigkeit und dem Wunsch sich zu äußern, sah Schönbrunn realisierbar in der „Kampfschrift“ der Schulzeitung, die ein Ort freier Äußerung und rücksichtsloser Offenheit sein sollte.¹⁸³

Im Gegensatz zu orthodoxen Vorstellungen, z.B. bei Jensen und Lamszus, lehnte er beim Aufsatzunterricht die Stilübungen nicht ab. Er sah diese allerdings, wie Susanne Engelmann in der „Methodik des Deutschunterrichts“¹⁸⁴ als Erprobung verschiedener Formen des Ausdrucks für unterschiedliche Schreibzwecke. Auch zählte er zu den zentralen Feldern des Aufsatzunterrichts den Erlebnis- und Bekenntnisaufsatz, als ein Erbe des Beobachtungsaufsatzes. Aber, wie alle anderen Bereiche, galt auch die „Aufsaterziehung als Hinführung zu eigenem Wesen“. Sie sei „Erziehung zur Offenheit, Erziehung zur Natürlichkeit, zur

177 Vgl. ebd., S.14.

178 Ebd., S.50.

179 W. Schönbrunn, Weckung der Jugend, Frankfurt/M. 1930.

180 Ebd., S.9.

181 Vgl. ebd., S.16, 18.

182 Ebd., S.14.

183 Vgl. ebd., S.125 u. 136.

184 Vgl. bei Engelmann, a.a.O. (Anm. 124) das Kap. „Die Muttersprache als geistig-seelisches Ausdrucksmittel.“

Einfachheit, zur Vorurteilslosigkeit, ... letzten Endes Erziehung zum philosophischen Denken.¹⁸⁵

Arbeitsunterrichtliche Formen im Bereich der Literatur zu realisieren, bedeutete für Schönbrunn zunächst einmal eine altersangemessene Form der Stoffauswahl durch die Lehrkraft, dann die Förderung von Eigentätigkeit, die Freiheit von der historisch orientierten Strukturierung des Stoffes, im Wesentlichen aber, wie in seiner Schrift über die Dichtung, eine rezeptionsästhetisch ausgerichtete, d.h. (lebens-)erfahrungsorientierte Methodik, wobei Formen der wissenschaftlichen Arbeit, der literaturkundlichen Recherche eher dem Bereich von Arbeitsgemeinschaften, nicht dem fachlichen Literaturunterricht, für den um 1930 weiterhin nur drei Stunden vorgesehen waren, zugewiesen wurden. In geselligen Formen des Schullebens wie Leseabend und Wanderung sollte Literatur zur Lektüre und zum Gespräch kommen, darunter auch in Debatten und Aussprachen, nicht aber in einem künstlich veranstalteten Spiel von Lehrerfrage und Schülerantwort.¹⁸⁶ Deshalb sei der Literaturunterricht, methodisch betrachtet, auch eher ein „fruchtbares Chaos“¹⁸⁷ als ein betont systematisches Unterfangen, ein gemeinsames Suchen von Zusammenhängen und ein gemeinsames Klären, eine „Erziehung zur Aktivierung“.¹⁸⁸ Somit hatte auch der Literaturunterricht, der durch die unromantische Welt des Sports, des Kinos, durch eine veränderte Schülerklientel sowie durch Traditionsverluste in Bedrängnis geraten sei, unter Rückgriff auf die Formen der Debatte, der Aussprache, des Berichts, der Rede, der Entgegnung und durch weitere Mittel einer rhetorischen Schulung nicht nur der Förderung der „Ausdruckskultur“¹⁸⁹ zu dienen, sondern – unterstützt durch entsprechende partizipative Elemente des Schullebens – auch der politischen Aktivität, dem politischen Streit, der „Kampffreudigkeit“¹⁹⁰ behilflich zu sein.

Nimmt man einmal die sich ergänzenden Hauptaussagen beider Schriften Schönbrunns

zusammen, dann werden folgende Gemeinsamkeiten mit dem arbeitsunterrichtlichen Verständnis in der Volksschularbeit deutlich: Ohne dass Schönbrunns Position wie bei Lotte Müller an konkreten Unterrichtsbeispielen demonstriert worden wäre – vielmehr bleibt es bei kurzen Skizzen –, so ist dennoch erkennbar, dass einerseits ähnliche methodische Grundsätze leitend waren, dass es andererseits auch spezifische Differenzen gab. Bei Schönbrunn war die Vermittlung methodischer Arbeitsformen für den Bereich Literatur offenbar nicht das letzte Ziel einer Propädeutik des Arbeitens, sondern dies war eher – im Sinne einer produktions- und persönlichkeitsorientierten ästhetischen Erziehung, die sich gut in den Kontext der pädagogischen Vorstellungen des *Bundes Entschiedener Schulreformer* einordnen ließen, – die politisch motivierte Fähigkeit zur gesellschaftsbezogenen freien sprachlichen Kommunikation. Im Unterschied zu den Richtlinien und zum „Handbuch des Arbeitsunterrichts“, aber auch zu den Ausführungen in Rudes „Bücherschatz des Lehrers“ findet sich bei Schönbrunn keine deutschnationale bzw. „deutschkundliche“ Rahmung, sondern eine bestenfalls volkscundlich abgestützte Kulturkunde. Er forderte eine internationale Perspektive auf Kultur. Explizit hieß es:

„Man überwindet den üblichen oberflächlichen Zivilisationshochmut des Europäers und erzieht zur Achtung und ehrfürchtigen Scheu vor jedem geistigen Menschentum Darum muß so eingestellter Deutschunterricht auch immer wieder auf die Dichtung anderer Kulturen hinweisen und ihre Höchstleistungen begreifen lehren.“¹⁹¹

Ferner kann trotz aller bemühten Kind- und Jugendgemäßheit der Stoffanordnung und -vermittlung kaum von einer Pädagogik gesprochen werden, die ihren Ausgangspunkt vom Kinde aus nimmt. Symptomatisch wie für das Denken im Bereich der höheren Schule ist auch hier die sachstrukturelle Orientierung, der Versuch, die Ansprüche des Kulturguts möglichst in seiner Breite zu vermitteln, allerdings mit Blick auf das Alter, die seelische Verfasstheit und das Interesse der jungen Menschen. Es bestehen dabei Korrespondenzen zu den Leitideen, die im Kontext des

185 Schönbrunn, *Weckung der Jugend*, a.a.O. (Anm. 179), S.141.

186 Vgl. ebd., S.163.

187 Ebd., S.173.

188 Ebd., S.245.

189 Ebd., S.209.

190 Ebd., S.217.

191 Ebd., S.219.

Weimarer Kunsterziehungstages bereits eine große Rolle gespielt haben: Schönbrunn erwähnt das von Wolgast bekannte Mittel des Puppenspiels und empfiehlt es auch für die älteren Schüler¹⁹²; er bezeichnet das Geschehen in seinem Unterricht kaum als methodisch geordnetes Verfahren und vermittelt in seinen Charakterisierungen das Verständnis der Pegasusnatur des Kindes, der eher durch eine „wilde“, situative Form von Erziehung Rechnung zu tragen sei. Schließlich trat auch er für eine forschende Haltung der Lehrkraft gegenüber dem Verhältnis des jungen Menschen zur Literatur ein, die von den kindlichen bzw. jugendlichen Sicht- und Verarbeitungsweisen sowie den Lebensbezügen von Literatur her gedachte Vermittlungskriterien erschließt.

Schönbrunn zeigte allerdings Skepsis gegenüber der Möglichkeit, durch vermittelbare methodische Strategien und durch ein hohes Maß an Steuerung des Unterrichts durch die Schüler dem Wesentlichen der Literatur beizukommen. Dieser Möglichkeit wurde eine spürbare konzeptionelle Grenze gezogen. Stattdessen sollte auch der Literaturunterricht, wie schon der Aufsatzunterricht, über die Funktion einer rein analytischen, deskriptiven Betrachtung von Literatur weit hinaus gehen und in den Dienst einer performatorisch auszuübenden kommunikativen und politisch-gesellschaftlich kontextuierten, produktiven Kultur des „kämpferischen“ sprachlichen Ausdrucks treten. Dadurch wurden allerdings Züge einer aufklärenden und analytisch-zergliedernden Betrachtungsweise von Literatur in den Hintergrund gedrängt. Diese hätten seinen erlebnisbezogenen Grundanschauungen im Bereich der Vermittlung von Literatur denn auch fundamental widersprochen.

5. Fortsetzung und Abbruch: Reformpädagogik und Deutschunterricht nach 1933

Die Situation des Deutschunterrichts nach 1933 könnte im Blick auf biographische Entwicklungen der Protagonisten, des Schließens von Schulen und freien Bildungsorganisationen und auch programmatisch als Abbruch der Reform-

pädagogik betrachtet werden.¹⁹³ Die Orientierung am Kinde wurde ersetzt durch die Orientierung an Volk und Vaterland und durch entsprechende Maßnahmen zur Erhöhung von Klassenfrequenzen abgestützt.¹⁹⁴ So traf die Drangsalierung, Entlassung, Verfolgung und Vertreibung von Schulleitungen und Lehrkräften gerade in den von den Nationalsozialisten als liberal, radikaldemokratisch und republikanisch betrachteten Reformhochburgen Hamburg und Berlin¹⁹⁵ sicher auch das Fach Deutsch. Die These eines Abbruchs entspräche aber einer einseitigen Sichtweise. Das für die Schulen der Reformpädagogik konstatierte „Paktieren, Taktieren und Opponieren“¹⁹⁶ muss auch für die Vertreter des Faches Deutsch in Anspruch genommen werden.¹⁹⁷ In der deutschkundlichen

193 Von den zuletzt genannten Vertretern können hier Beispiele genannt werden: Das liberale und reformorientierte Werner-Siemens-Realgymnasium in Berlin, in dem Walter Schönbrunn tätig war, wurde von den Nationalsozialisten 1935 geschlossen. Es wurde von vielen jüdischen Schülern besucht, darunter Marcel Reich-Ranicki, der in seiner Autobiographie sowohl von der Einschulung (vgl. M. Reich-Ranicki, *Mein Leben*, Stuttgart 1999, S.32ff.) als auch von der Schließung der Schule berichtet (vgl. ebd., S.69). Susanne Engelmann war Jüdin und konnte nach Ausschluss aus dem Lehramt aufgrund von Kontakten über die Türkei in die USA emigrieren (vgl. C. v. Oertzen, *Strategie Verständigung – Zur transnationalen Vernetzung von Akademikerinnen 1917 bis 1955*, Göttingen 2012, S.303). Der Mitherausgeber des „Handbuch[s] für den Arbeitsunterricht im Deutschen“ (vgl. Anm. 162), Felix Behrend, Oberstudiendirektor am Neuköllner Kaiser-Wilhelm-Realgymnasiums, wurde 1933 seines Postens entoben, 1935 verlor er nach der Degradierung zum Studienrat sein Lehramt ganz (vgl. W. Keim, *Erziehung unter der Nazi-Diktatur*, Bd. I, Darmstadt 1995, S.101). Es könnte hier auch Hans Richert genannt werden: 1923 in das Amt eines Ministerialrats berufen und maßgeblicher Bildungspolitiker der DNVP, reichte er 1933, enttäuscht über die NS-Kulturpolitik, seinen Rücktritt ein (vgl. M. Zirlewagen, Hans Richert, in: *Biographisch-Bibliographisches Kirchenlexikon*, BBKL, Bd. 26, Nordhausen 2006, Sp.1231-1236).

194 Vgl. Viëtor, a.a.O. (Anm. 103), S.118f.

195 Vgl. Keim, a.a.O. (Anm. 193), S.91ff.

196 Ebd., S.117.

197 Als Beispiel für ein Taktieren, um eine Fortsetzung der Lehrerinnentätigkeit an der den Nationalsozialisten missliebigen Gaudigschule zu erreichen und dessen Erbe fortzusetzen, kann Lotte Müller genannt

192 Schönbrunn, *Erlebnis der Dichtung*, a.a.O. (Anm. 173), S.28.

Ausrichtung des Faches selbst lag schon jene Saat bereit, die später ohne Einschränkungen nationalsozialistische Früchte tragen konnte.

So vermitteln deutschkundliche Abhandlungen bereits in der Weimarer Republik, dass Erlebnisorientierung, Charakter- und Gesinnungsbildung, Nationalismus, Irrationalismus und völkisches Denken unter Zurückdrängung rational-analytischer und sozialkommunikativer Zugänge zu Sprache und Literatur aus der Perspektive des Diskursverlaufs nach 1933 eher Fortsetzungslinien, Radikalisierungen zuvor geprägter Tendenzen erkennen lassen.¹⁹⁸ Exemplarisch verdeutlichen lässt sich diese Feststellung am Sammelband „Deutsches Kulturideal als Grundlage der Schule“ des Regierungs- und Stadtschulrates *Emil Saupe* (1872-1940) aus dem Jahre 1925, zu dem von ihrer politischen Orientierung her recht breit gestreute Autoren etwas beigetragen haben. Gustav Klemm sprach z.B. von einer bisher vernachlässigten „Lehrgrößmacht“¹⁹⁹ der deutschen Kultur und pries mit landwirtschaftlichen und mit „dynamischen“ Metaphern das Heldentum und das Werden gegenüber dem die reine Zuständigkeit zergliedernden Geist an. Auch der der DDP angehörende, für freie Volksbildung eintretende Johannes Tews lässt in Saupes Band mit den Stichwörtern „Fremdtümelei“, „Ghetto des Buches“, „deutsche Schule“ und „deutsches Empfinden“²⁰⁰ deutlich eine binäre Kodierung zwischen *deutsch* und *fremd* erkennen. Rektor Willeke sprach in dem gleichen Band die Erwartung aus, dass „das deutsche Volk seiner Kraft erst wieder inne werde ..., wenn es sich auf sein Deutschtum besinnt, als das einzig Wertvolle, das

ihm geblieben ist.“²⁰¹ Das Potential für eine *mentale Vorprägung nationalsozialistischer Anschauungen* erhellt aus wenigen Sätzen: „Deutschkunde ist, nüchtern gesprochen, die Kunde, die Lehre von allem Deutschen gegenüber dem Fremden. ... Erziehung zum Deutschtum aber heißt Zusammenfassen aller Volksgenossen unter einem Zeichen, dem Zeichen des verwandten Blutes.“²⁰² Der Gymnasialschulleiter August Graf v. Pestalozza setzte im gleichen Band an die Stelle dessen, was etwa um die Jahrhundertwende „Seele“ oder „schöpferische Kräfte“ lautete, das Wort „Deutschtum“ und fügte hinzu: „Alle echte Kultur ist bodenständig, wächst keimhaft und wurzelartig aus völkischer Eigenart heraus, sie in jedem Einzelnen zum Leben zu wecken Kern und Stern aller nationalen Erziehung ist.“²⁰³ Eine noch radikalere nationalistische Ausweitung des Deutschtums auf den „gesunden deutschen Menschen“ findet sich am deutlichsten bei *Walther Hofstaetter* (1883-1968), auf den nationalsozialistische Gedanken zum Deutschunterricht fast bruchlos aufbauen konnten.²⁰⁴

Von dort aus ist der Weg z.B. zu nationalsozialistischen Grundkategorien, wie sie der „Lehrplan für die Volksschule auf ganzheitlicher Grundlage“²⁰⁵ der gegen Ende der 1930er Jahre²⁰⁶ vom Gau Düsseldorf vorlegt wurde, nicht weit. Das „Ziel des deutschen Menschen, der schaffend, in kämpferischer Haltung, nur der Gesamtheit dient, nur seinem Vaterland“, setzte eine Auslöschung des „Individualismus der vergangenen Epoche“, ebenso des „einseitigen Intellektualismus“ voraus.²⁰⁷

201 (Rektor) Willeke, Deutschkunde im Rahmen der Kulturkunde, in: Saupe, a.a.O. (Anm. 199), S.45-56, Zitat S.47.

202 Ebd.

203 A. G. v. Pestalozza, Der deutsche Sprachunterricht im Dienste der Kulturkunde, in: Saupe, a.a.O. (Anm. 199), S.67-76, Zitat S.67.

204 Vgl. Viëtor, a.a.O. (Anm. 103), S.117.

205 NSLB. Gau Düsseldorf (Hg.), Lehrplan für die Volksschule auf ganzheitlicher Grundlage, Dortmund/Breslau o.J.

206 Vgl. A. Drees, Leistung und Auslese im Dienst des nationalsozialistischen Herrschaftssystems, in: W. Wittenbruch u.a., „Fördern“ und „Auslesen“. Texte und Dokumente aus acht Jahrzehnten zur Konfliktstruktur der Grundschule, Heinsberg 2000, S.79-82.

207 NSLB. Gau Düsseldorf, a.a.O. (Anm. 205), S.5

werden (vgl. Anm. 103). So trat sie auf Druck von Vertretern des Nationalsozialistischen Lehrerbundes 1940 der NSDAP bei (vgl. R. Sacke-Gaudig, Erinnerungen an meinen Vater Hugo Gaudig, Leipzig 1988, S.96).

198 Vgl. die biographischen Hinweise z.B. zu Heinrich Scharrelmann in Anm. 47.

199 G. Klemm, Das deutsche Kulturgut als Grundlage des Unterrichts, in: E. Saupe, Deutsches Kulturgut als Grundlage der Schule, Osterwieck-Harz 1925, S.27-36, Zitat S.27.

200 J. Tews, Deutsches Bildungsgut als Grundlage der Schularbeit, in: Saupe, a.a.O. (Anm. 199), S.37-44, Zitat S.38ff.

Das Fach Deutsch wurde hier, neben den anderen Fächern der ehemaligen Deutschkunde, der Fächergruppe der „völkischen Erziehung“ zugeordnet. Aber nicht nur diese Dimension verfolgte man weiter, sondern auch die sich in den Handbüchern des Arbeitsunterrichts bemerkbar machende pragmatische Dimension des Schreibens und des sprachlichen Ausdrucks führte man in fachlichen Grundkategorien wie der „Lebenspraktischen Übung“²⁰⁸ weiter, in welche die deutschunterrichtlichen Bereiche Rechtschreiben, Sprachlehre und Wortkunde eingingen. Durch den Blick auf diesen Lehrplan wird aufs Engste der Zusammenhang mit dem deutschkundlichen Ansatz feststellbar. Dass neben diesen Elementen weitere reformpädagogische Topoi aufgenommen wurden, zeigen Hinweise des Lehrplans auf das Spannungsverhältnis zwischen fachlicher Eigenart und gesamtunterrichtlicher, durch das Mittel der Konzentration gewonnener Sicht auf Ganzheiten und die Betonung des künstlerischen Wertes, welche die Dichtung neben dem Kindgemäßen haben müsse. Ferner spielte weiterhin der kindliche Erlebniskreis eine wichtige Rolle für die Auswahl von Stoffgebieten.²⁰⁹ Die deutsche Sprache wurde somit als Ausdruck völkischer Eigenart verstanden, die bisher betonte freie und phantasievolle Darstellung im Aufsatz nicht mehr verfolgt, vielmehr gewann das reproduzierende Lernen wieder an Gewicht, ebenso die Maxime einer Erziehung zu einer einfachen Darstellung.²¹⁰

Die hier zu beobachtenden Momente von Kontinuität können als Beleg dafür angeführt werden, dass auf der Ebene von Lehrplänen, wie schon in der Weimarer Republik, so etwas wie ein institutionell eigensprachliches Moment hervortritt.²¹¹ Dies könnte man zurückführen auf eine sich propagandistisch bzw. proklamatorisch betätigende nationalsozialistische Ein-

flussnahme nach 1933, deren tieferes Eindringen in das innere, fachliche Gefüge der Schule durch Kriegsvorbereitung und Krieg verhindert wurde. Kontinuität ist vor allem in den Grundschulrichtlinien aus dem Jahre 1939 zu beobachten: Lebensnähe, Anschauungsbezug, Anknüpfung an die kindliche Erfahrungswelt, Rücksicht auf schwächere Schüler, Pflege der Eigentätigkeit im Klassenunterricht bildeten ein Vokabular, das eigentlich im strengsten Gegensatz zu den Ideologemen nationalsozialistischer Erziehungsdoktrinen stehen müsste.²¹² Bei genauerer Betrachtung – am Beispiel der Entwicklung der Lesefibel ist dies zu demonstrieren – handelte es sich wahrscheinlich eher um eine „psychologisch raffinierte Art“ der Vereinnahmung der „Grundsätze der Kindgemäßheit, der Erlebnis- und Erfahrungsnähe, der Anschauung und des Heimatbezuges“, um eine „emotional-affektive Sensibilität der Lernanfänger“ auszunutzen, die eine gute Voraussetzung bot für die „irrationalen Momente ... nationalsozialistischer Vernebelung.“²¹³

Außer Zweifel steht, dass der Heimatbezug von einem ursprünglich didaktischen Element zu dem einer *völkischen Erziehung* mutierte und in diesem Kontext auch eine Umdeutung des Ganzheitsprinzips in Richtung des *Volksganzen* vorgenommen wurde. U.a. verdeutlicht dies das 1941 erschienene Buch „Deutsche Spracherziehung“ von Karl Reumuth, das unter späterer Tilgung des entsprechenden nationalsozialistischen Vokabulars bis Ende der 1960er Jahre im Schulgebrauch blieb und damit ein weiteres Indiz für Kontinuitäten lieferte. Die herausragende Bedeutung der deutschen Sprache als Ausdruck der Rasse des *nordischen Menschen* führte bei ihm zur Herauslösung des Faches Deutsch aus dem Gesamtunterricht, zur Säuberung der deutschen Sprache von Fremdwörtern, und, unter *volkstümlichen* Vorzeichen, zur Beschränkung „rational orientierte[r] Erkenntnisfunktionen“.²¹⁴

208 Ebd., S.139.

209 Vgl. ebd., S.13f.

210 Vgl. F. Rodehüser, *Epochen der Grundschulgeschichte*, Bochum 1987, S.309.

211 Vgl. zur Position einer „Eigensprache“ von Schule in historischer Sicht und im Hinblick auf die nationalsozialistische Ära der Grundschule H. Steinhaus, *Die Grundschule in der nationalsozialistischen Zeit (1933-1945)*, in: W. Wittenbruch, *Grundschule. Texte und Bilder zur Geschichte einer jungen Schulstufe*, Heinsberg 1995, S.121-145, hier S.122.

212 Vgl. ebd., S.142.

213 Rodehüser, a.a.O. (Anm. 210), S.336.

214 Viëtor, a.a.O. (Anm. 103), S.124.

6. Reformpädagogische Orientierungen des Sprach- und Literaturunterrichts von 1945 bis 1989 in der Bundesrepublik

Dass nach dem Zweiten Weltkrieg und etwa bis zur linguistischen Wende in der Deutschdidaktik Westdeutschlands von einer *Kontinuität reformpädagogischer Orientierung* gesprochen werden kann, wurde bereits unter Hinweis auf die Bedeutung von Karl Reumuth und seines Werkes „Muttersprachlicher Unterricht“ verdeutlicht. 1963 erschien „Der muttersprachliche Unterricht“ von Reumuth und Schorb in der achten Auflage. In der Einleitung dieses als „Grundwerk des Deutschunterrichts“ apostrophierten Bandes wurden – unter dem Signum *innerer Sprachbildung* – Wilhelm von Humboldt und Rudolf Hildebrand als Vertreter von „Grundansichten“ gewertet, „die erst in der gegenwärtigen Epoche ihre volle Fruchtbarkeit und Frische entfalten.“²¹⁵ Die vor 1933 markanten sprach- und literarischdidaktischen Topoi, die sich nicht nur in der lebensphilosophischen Grundauffassung der Sprachentwicklung und den arbeits- und erlebnisorientierten methodischen Ansätzen, sondern auch im Festhalten an einem Begriff wie z.B. „Volksgrammatik“ (Duden) zeigt, wirkten hier weiter. Dazu drei kurze Hinweise: Im Kapitel „Sprachgeschichtliche und psychologische Betrachtung des deutschen Wortschatzes“ wurde organisches Auffassen dem rationalen Erkennen gegenübergestellt und dabei eine „anschauliche Gestaltung am Ende des organischen Auffassens“ als „zweifelloso viel plastischer und lebensvoller als die begriffliche Formulierung, auf die das rationale Erkennen hinausläuft“, bezeichnet, welches lediglich „zu abstrakten, d.h. lebensabgezogenen Denkgebilden“²¹⁶ führe. In der Gedichtbehandlung wurde unter Hinweis auf Lotte Müller der „Weg, die Schüler zum selbständigen Fertigwerden mit unbekanntem Gedichten zu führen“²¹⁷ als arbeitsunterrichtliche Maxime bestätigt. Der Rückblick auf die Zeit seit der Jahrhundertwende, welcher in Bezug auf die Aufgaben der „Ausdrucksschulung und Aufsatzerziehung“²¹⁸ vorge-

nommen wurde, bestätigte in diesem Werk die Konstruktion eines geschichtlichen Dreischritts von herbartianischen, später reformpädagogischen und gegenwärtig vermittelnden Positionen, für welche die Errungenschaften Gansbergs, Scharrelmanns, Jensens und Lamszus⁷ als weiterhin anregend bezeichnet wurden. Als vermittelnde Position wurde auch hier wie bereits in den Diskussionen während der zweiten Hälfte der 1920er Jahre gleichsam die Entdeckung einer Grenze subjektivistischer bzw. naturalistischer Anschauungen, wie sie Walter Seidemann für die Aufsatzerziehung markiert habe, als orientierend aufgefasst.²¹⁹

Ein ähnliches Bild vermitteln zwei weitere, zentrale deutschunterrichtsbezogene Werke. Der als Band 8 der Arbeitsbücher für die Lehrerbildung herausgegebene „Deutschunterricht in der Volksschule“²²⁰, der im ersten Teil Sprache und Sprechen behandelte und unter Hinweis auf Hildebrand, Engelmann, Seidemann und Weisgerber „die auch heute noch oder wieder gültigen Gedanken dieser Meister und Anreger“²²¹ weiterführen mochte. Sprachtheoretischer Bezugspunkt der Aufgabe von Sprachbildung als muttersprachlicher Erziehung waren hier die organischen Sprachtheorien Herders und Humboldts. In der Sprachlehre wurden ausdrücklich die vier Hildebrandschen Grundsätze als Leitsätze zitiert sowie dessen Konkretisierung durch die Ansätze Seidemanns herangezogen. Somit zeigten sich Sprachlehre, Sprecherziehung, Darstellungslehre und Sprachbetrachtung durch die bereits oben erwähnten reformpädagogischen Motive, Ziele, Kriterien und methodischen Grundsätze charakterisiert.

In welcher Weise nach dem Zweiten Weltkrieg aber noch immer, im Gegensatz zu Fahnenmanns Aussagen, die Perspektive auf *volkopsychologische* Motive und auf die *Wiedererrichtung* bzw. Erhaltung des deutschen Volkes hin orientiert war, zeigt z.B. die Beschreibung des Bildungszieles der „Spracherziehung in der Volksschule“. In diesem Werk hob Martha Steinert auf die höchst-

215 K. Reumuth/K. O. Schorb, *Der muttersprachliche Unterricht*, Bad Godesberg 1963⁸, S.5.

216 Ebd., S.15.

217 Ebd., S.323.

218 Ebd., S.199.

219 Vgl. ebd., S.200.

220 F. Fahnenmann, *Der Deutschunterricht in der Volksschule*, 1. Teil: Sprache und Sprechen, Wolfenbüttel/Hannover 1947.

221 Ebd., S.5.

ten Potenzen der „Sprache als persönlichkeitsbildender und volkformender und volkerhaltender Macht“²²² ab, nachdem sie in einleitenden Abschnitten zunächst die „Leistung der Sprache für den Menschen und die Volksgemeinschaft“²²³ herausgestellt hatte. Sprachbetrachtung wurde somit, als hätte es keinerlei historischen Einschnitt gegeben, als Auseinandersetzung mit der Geschichte und Eigenart des eigenen Volkes verstanden, Sprachpflege als Beherrschung der sprachlichen Mittel somit noch immer als Volk erhaltende bzw. stützende Potenz gesehen. Zugleich wurden aber bei Steinert die Eigengesetzlichkeit der kindlichen Sprache, von der aus auch das Aufsatzschreiben seinen Ausgangspunkt wählen sollte, sowie das Prinzip der selbsttätigen Aneignung in den unterschiedlichen Arbeitsfeldern des Deutschunterrichts betont. So forderte man, dass z.B. neben der Anfertigung von Tagebuchaufzeichnungen für den Beobachtungsaufsatz zunehmend der einzelne Schüler inhaltliche und auch methodische Entscheidungen trifft. Insbesondere sollte, wenngleich die Führungsrolle der Lehrkraft unbestritten blieb, die Sprachbetrachtung durch forschende Tätigkeiten (Stoffsammlungen, Systematisierungen, Nachschlagen in wissenschaftlichen Werken, eigene Darstellungen) ergänzt werden.²²⁴

Die Lehrpläne, die in den 1950er Jahren in den westdeutschen Bundesländern erschienen sind, bestätigen die Kontinuität der Orientierungen aus der Weimarer Zeit heraus bis weit in die 1960er Jahre. Sowohl die Sprachbildung als auch die Behandlung von Gedichten standen ganz im Zeichen der Theoreme Hildebrands und des Rekurses auf die „deutschkundlich geprägten preußischen Gymnasialrichtlinien Hans Richerts“²²⁵. Sie sind Zeichen restaurativer Bemühungen, welche in der Anknüpfung an die Zeit vor 1933

eine nur scheinbare ideologische Entlastung suchten, vielmehr deren ideologische Bestände in einem Deutschunterricht weiter tradierten, der durch Innerlichkeit, Erlebnisorientierung und einen ahistorischen, pädagogisch-instrumentellen Zugang zur Literatur gekennzeichnet war. Dies galt für alle westlichen Zonen.²²⁶ Die in den 1950er und 1960er Jahren maßgebliche Deutschunterrichtskonzeption Robert Ulshöfers kann als Zeugnis eines Ansatzes gesehen werden, der einem bestimmten, gegenüber dem System der DDR konträren und dieses abwehrenden christlichen Ideal-Menschenbild verpflichtet war. Diese Konzeption sollte die Verbindung zur Heimat und zur Gemeinschaft, eine spezifische ritterliche Gesittung mit dem Gedanken einer Führungselite, die das Gymnasium heranzubilden hatte, verbinden.²²⁷ Die methodischen Vorschläge, die Ulshöfer für die Praxis des Deutschunterrichts machte, standen deutlich in einem reformpädagogischen Rahmen.²²⁸

Die zweite Hälfte der 1960er Jahre in der Bundesrepublik stellte dann das Ende der Neuauflagen reformpädagogisch inspirierter Unterrichtswerke dar und brachte durch die Reflexion des gesellschaftlichen Bezuges der Sprache und der literarischen Äußerung und durch den sprachsoziologisch-analytischen *linguistic turn* einerseits eine Abwendung von reformpädagogischen Zielsetzungen, insbesondere der Motivik des Schöpferischen, des Erlebnisgrundsatzes sowie des traditionellen Ansatzes der Ausdrucks- und Sprachpflege zugunsten der analytischen Durchdringung kommunikationstheoretischer und grammatikalisch-formalisierter Verhältnisse, mit der Absicht, mittelschichtorientierte Formen von Kommunikation zu etablieren.²²⁹ Andererseits

222 M. Steinert, *Spracherziehung in der Volksschule*, Hannover/Darmstadt 1953², S.17.

223 Ebd., S.15.

224 Ebd., S.103.

225 H. Zimmer, *Literaturunterricht und Systemkonkurrenz. Deutschlehrpläne der Bundesrepublik und der DDR im Kontext der fünfziger Jahre*, in: G. Czech (Hg.), „Geteilter“ Deutscher Himmel? Zum Literaturunterricht in Deutschland in Ost und West von 1945 bis zur Gegenwart, Frankfurt/M. u.a. 2007, S.95-116, Zitat S.101.

226 Vgl. H. Müller-Michaels, *Anfänge und Entwicklungen des Literaturunterrichts in den beiden deutschen Staaten*, in: Czech, a.a.O. (Anm. 225), S.49-70, hier S.56.

227 Vgl. Zimmer, a.a.O. (Anm. 225), S.106.

228 Vgl. C. Kammler, *Literaturtheorie und Literaturdidaktik*, in: W. Ulrich (Hg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden*, Bd. 11/1, Baltmannsweiler 2010, S.201-237, hier S.206f.

229 Vgl. H. Glinz, *Geschichte der Sprachdidaktik*, in: U. Bredel u.a. (Hg.), *Didaktik der deutschen Sprache*, Paderborn 2002, S.17-29, hier S.25f.

kann das in den Deutschunterricht der 1970er Jahre eingeführte *kritische Lesen* jedoch als Wiederbelebung eines reformpädagogischen Ansatzes verstanden werden.²³⁰ Technokratische Tendenzen als Folge einer gesamtgesellschaftlich vermittelten Empfindung industrieller Rückständigkeit erfasste das deutsche Schulsystem als Ganzes und damit auch die Konzepte des Deutschunterrichts. Sie drückten sich in Reformbestrebungen aus, deren Ausdruck u.a. die Ersetzung der Volksschule durch die Hauptschule und zugleich die letztlich nicht vollständig durchgesetzte Wendung zur Gesamtschule als einer alle Klassen umgreifenden einheitlichen Schule war. Inhaltliche und methodische Reformen stellten im Namen von Wissenschaftsorientierung und Begabungsförderung bisher geltende zentrale Elemente wie Heimatkunde, Gesamtunterricht und Anschauungsbezogenheit des Unterrichtes radikal in Frage.²³¹ Daneben wurden andere reformpädagogische Motive wiederum in dieser Zeit aufgenommen, so z.B. das Verständnis des Klassenraumes als anregender Lernumgebung, die Zurücknahme frontalunterrichtlicher Formen zugunsten von freisetzenden Impulsen zu eigenständiger individueller und gemeinsamer Arbeit in der Gruppe.²³²

Während bei grober Betrachtung bis zu den 1980er Jahren in Bezug auf Schule von wissenschafts- und technikgestützten Modernisierungsprozessen gesprochen werden kann, die sich auch in den didaktischen Konzeptionen des Deutschunterrichts niederschlugen, die aber letztlich nicht abgeschlossen wurden, so deuteten die 1980er Jahre u.a. wiederum unter kulturkritischen Vorzeichen Zweifel an der Moderne, an Wissenschaft und Technik und einer hinreichenden anthropologischen Fundiertheit von Lehrplänen und didakti-

schen Konzepten an. Für den Bereich der Grundschule war diese Tendenz durch die auf reformpädagogische Prinzipien und Modelle zurückgreifende Revision der Richtlinien und Lehrpläne (1985) angezeigt, in denen auch ein bisher wenig berücksichtigtes reformpädagogisches Element stärker ins Licht gerückt wurde, nämlich neben der Freiarbeit auch das Schulleben-Konzept.²³³

Innerhalb der pädagogischen Kritik an einem verwissenschaftlichten Deutschunterricht erfolgte ein expliziter Rückgriff nicht nur auf die pädagogischen Ideen Gansbergs und Scharrelmanns zum freien Aufsatz, sondern auch auf die Gedanken der Orientierung an der kindlichen Lebenswelt, des Erlebnisansatzes und der teilweisen Aufhebung enger, lediglich wissenschaftlich begründeter Fachkonstruktionen durch Einführung gesamtunterrichtlicher Verknüpfungen.²³⁴

In diesem notwendigerweise stark verkürzten Blick auf die Zeit von 1945 bis zur sog. Wende 1989 vermittelt sich ein Faktum, das vielleicht für die gesamte Rezeptionsgeschichte der Reformpädagogik konstatiert werden muss, nämlich, dass doch immer wieder (andere) reformpädagogische Motive, Prinzipien und Elemente in pädagogischen Texturen jeweils neuer Reformansätze Verwendung fanden und epochal-historische Vorbilder zu ihrer Begründung herangezogen wurden.

7. Reformpädagogische Orientierungen des Sprach- und Literaturunterrichts in der SBZ/DDR

Ähnlich wie für die Bundesrepublik kann für die ersten Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg auf dem Gebiete der späteren DDR eine relativ hohe Bedeutung reformpädagogischer Ansätze konstatiert werden, was sich nicht zuletzt auf die Orientierung der Lehrerschaft selbst zurückführen lässt. Wenn auch die Lehrpläne der Bundesrepublik und der DDR aufgrund politischer und ideologischer Systemkonkurrenz sehr unterschiedlich ausfielen, gab es jedoch Wechsel-

230 Vgl. Ch. Sängler, Anna Siemsen – Bildung und Literatur, Frankfurt/M. u.a. 2011, S.85.

231 Für die Grundschule vgl. H. A. Horn, Der Frankfurter Grundschulkongress 1969 – Programm der Grundschulreform für die 70er Jahre, in: W. Wittenbruch, Grundschule. Texte und Bilder zur Geschichte einer jungen Schulstufe, Heinsberg 1995, S.162-172.

232 Horn verweist in seiner Darstellung und unter Verwendung eines Fotos, das Grundschulkinder am Gruppentisch zeigt, ausdrücklich auf eine „bis zur Gegenwart ... unabdingbare Erkenntnis der Reformpädagogik“ (a.a.O., Anm. 231, S.171).

233 Zum neuen pädagogischen Profil infolge der curricularen Revision der Grundschulrichtlinien vgl. W. Wittenbruch (Hg.), Das pädagogische Profil der Grundschule, Heinsberg 1984.

234 Vgl. die Hinweise auf die Schulkritik von Sennlaub bei Viëtor, a.a.O. (Anm. 103), S.150f.

wirkungen und fachliche Traditionen, die für die unmittelbare Nachkriegszeit ähnliche, durch reformpädagogische Rückbesinnung auf die 1920er Jahre und deren praktische Kontinuitäten bestimmte Orientierungen auf der Ebene der Lehrpläne bedeuteten. Dagegen begann die Indienstnahme der Schule für die politischen und ökonomischen Zielsetzungen der DDR sich im Laufe der 1950er Jahre in der erhöhten Anstrengung zu einer optimierten *Lernschule* auszuwirken.²³⁵ Die realen Verhältnisse sind als recht widersprüchlich zu betrachten: Für die Ebene unterrichtsmethodischen Handelns lässt sich nach dem Kriege eine Ausrichtung an reformpädagogischen Prinzipien der Arbeitsschule gut nachweisen. Anschauungsprinzip, musische Formen wie Stegreifspiel, szenische Inszenierungen, die Förderung selbstständigen Arbeitens, kindertümliche Formen des Lernens wie Spiel und Handarbeit und projektunterrichtliches Vorgehen z.B. prägten den Unterricht bis über die 1950er Jahre und die neuen Orientierungen an der Sowjetpädagogik hinaus ebenso wie Formalstufenkonzepte aus der Tradition des Herbartianismus.²³⁶

Bis zum Jahr 1989 wurden die während des ersten Drittels des 20. Jahrhunderts maßgeblichen Positionen dennoch immer wieder auf ihre Bedeutung für den Deutschunterricht in der DDR hin befragt. Es lassen sich mit Annemarie Mieth, die diese Auseinandersetzung als eine „unvollendete Geschichte“²³⁷ versteht, drei Phasen unterscheiden: Für die Jahre 1945-1949 kann von einer Renaissance reformpädagogischer Prinzipien gesprochen werden. Hierbei standen im Vordergrund die Grundsätze der Selbstständigkeit nach dem Muster einer freien literarischen Gesellschaft im Sinne Hugo Gaudigs und Lotte Müllers, der Wahl der Lerngegenstände aus dem erfahrenen Lebenszusammenhang und der Beachtung der anthropologischen Prämissen der Kinderforschung. Daneben

spielte die Bildungsorganisation, insbesondere der Schullebenansatz der Jenaplan-Pädagogik eine besondere Rolle.

In den Jahren zwischen 1950-1954 wurde die reformpädagogische Tradition unter den Vorzeichen der damaligen Verhältnisse einer als imperial bezeichneten Gesellschaft negativ klassifiziert. Man distanzierte sich z.B. vom als Ideologie betrachteten schöpferischen Prinzip und einem erlebnisbezogenen Literaturunterricht gemäß der Kunsterziehungsbewegung. Stattdessen rückte die Sowjetpädagogik in die vorderste Reihe. Eigentümlicherweise beruhten einige Grundsätze, z.B. das Anschauungsprinzip, die selbsttätige Aneignung, die Berücksichtigung des Entwicklungsstandes der Kinder auf den in etwa gleichen wie die als imperialistisch apostrophierten reformpädagogischen Prinzipien.²³⁸

Bis zur Mitte der 1960er Jahre kann von Bemühungen um eine differenziertere Bewertung gesprochen werden. Als mögliche reformpädagogische Impulse, die bestimmten Mängeln der Didaktik auch im Deutschunterricht abhelfen könnten, wurden hervorgehoben: die Verbesserung des Lehrervortrags, das schöpferische Tun in Arbeitsgemeinschaften, die nicht dem Lehrplan unterliegen, ferner die aus dem Arbeitsschulgedanken hervorgegangenen Aspekte der selbstständigen Arbeit und des freien Gesprächs, das selbstständige Fragenstellen der Schüler an die Literatur und die Formen von Arbeitsteilung und -vereinigung. Diese Auseinandersetzung war offensichtlich jedoch nur von theoretischem Belang, da die Gaudig-Schule unmittelbar nach 1945 aufgehört hatte zu existieren und man keinen neuen Ort für die Umsetzung dieser Elemente eingerichtet hatte.

Die Rezeption der Reformpädagogik setzte sich jedoch nach 1965 in einigen wissenschaftlichen Abhandlungen fort, z.B. in einer im Jahre 1968 entstandenen Arbeit über den Umgang mit Dichtung bei Vertretern der Kunsterziehungsbewegung, in der der künstlerische Charakter des didaktischen Handelns, die schöpferischen Komponenten und die Selbstständigkeit in der Befassung mit Poesie als mögliche Impulse für eine unzureichende Praxis des Deutschunterrichts gewürdigt wurden. Allerdings machte sich der

235 Vgl. Zimmer, a.a.O. (Anm. 225), S.107.

236 Vgl. M. Kreisel, Tendenzen unterrichtsmethodischen Handelns von Deutschlehrern in der SBZ/DDR (Anfangsjahre), in: T. Roberg u.a. (Hg.), Geschichte des Deutschunterrichts von 1949 bis 1989, Teil 2, Frankfurt/M. u.a. 2010, S.191-268, hier S.248.

237 Vgl. A. Mieth, Reformpädagogik und Literaturunterricht in der DDR – eine unvollendete Geschichte, in: Czech, a.a.O. (Anm. 225), S.117-132, hier S.117.

238 Vgl. ebd., S.123.

dezidierte Lerncharakter der DDR-Schule bei der Beurteilung der Reformpädagogik eher an den erziehungstheoretischen Grundsätzen Herbarts fest und beurteilte die Leistungen der Reformpädagogik an ihrem Umgang mit ihnen.²³⁹ Dies bedeutete jedoch nicht, dass die Bewertungen von Reformpädagogik und Reformpädagogen aus diesen Gründen per se negativ ausfallen mussten. Vielmehr wurde nicht zuletzt Fritz Gansberg noch 1987 dem progressiven Erbe der Reformpädagogik zugerechnet.²⁴⁰

8. Reformpädagogische Prinzipien und gegenwärtige deutschdidaktische Anknüpfungspunkte

Die didaktischen Konzepte für den Deutschunterricht der Gegenwart lassen sich auf einer Ebene als eine Pluralität von älteren hermeneutischen Konzepten, strukturalistischen, rezeptionsästhetischen und jüngeren Entwicklungen kennzeichnen, die an allgemeine, teilweise der historischen Reformpädagogik zugewiesene Prinzipien anschließen. Wenn man die seit den 1990er Jahren stark an Bedeutung gewinnende Kompetenzorientierung hinzunimmt, dann ergänzt diese an Konstrukten von Fähigkeiten und Fertigkeiten des Lesens, Schreibens, Sprechens, Hörens, Kommunizierens, Reflektierens usw. orientierte Sicht jene literarisch-hermeneutischen, literarhistorischen, problemorientierten, an der Leitidee von Emanzipation ausgerichteten, kommunikationsorientierten Ansätze, die mit der *kritischen und linguistischen Wende* seit den späten 1960er Jahren Bedeutung erlangt haben. Über diese Ansätze und Aspekte hinaus zeigen Konzepte eines *musisch orientierten Deutschunterrichts*, in dem die Pflege von Darstellung und Ausdruck wie z.B. gestaltendes Sprechen oder szenisches Interpretieren eine Rolle spielten, ferner der *produktions- und handlungsorientierte*²⁴¹ sowie der *musisch-krea-*

tive Deutschunterricht oder speziell das *kreative Schreiben*²⁴² unter den gegenwärtig vertretenen Konzeptionen eine besondere Affinität zu den betrachteten historischen Ansätzen. Unter den Literaturtheorien legen diejenigen, welche das Subjekt als eine entscheidende Größe der Bedeutungskonstitution von literarischen Texten sehen, wie z.B. rezeptionsästhetische Theorien, schon von der fachwissenschaftlichen Abstützung des Unterrichts her eine besondere pädagogische Stellung des Subjekts nahe und weisen somit eine große Nähe zu subjektorientierten didaktischen Texturen auf, da sie dem eigenen Vor-, Nach- bzw. Hineinkonstruieren von Texten breiten Raum geben und aufgrund des hohen Individualitätsgrades von Bedeutungskonstitutionen spezifische, dem reformpädagogischen Methodenspektrum nahestehende didaktische Muster erfordern.

Auf einer anderen Ebene werden Impulse für den Deutschunterricht gegenwärtig hauptsächlich vom allgemeindidaktischen Pol des Unterrichts aus genutzt, die offenbar durch reformpädagogische Traditionslinien der zeitgenössischen (Ratgeber-)Literatur mitverursacht sind.²⁴³ Ein Überblick über die fast unübersehbare Materialien- und Methoden-Literatur zeigt, dass in deutschdidaktischen Darstellungen Konzepte wie Offener Unterricht, Freiarbeit, Projektarbeit, Kreatives Schreiben, die Bedeutung Narrativer Didaktik für die darstellungsbezogenen Aufgaben der Lehrertätigkeit gegenwärtig weiterhin als wichtige Leitideen gesehen werden. Bezogen auf das Verhältnis zu den historischen Prinzipien, Kriterien und Elementen kann hier aber nicht einflusshistoriographisch argumentiert, sondern fast generell lediglich von Berufungen auf historisch ähnliche Vorbilder oder vergleichbare Anliegen im Sinne einer *Autorität der zeitlichen Tiefe* gesprochen werden, so z.B. für die Felder des hinsichtlich der Folgen für die Rechtschreibung sehr umstrittenen kreativen Schreibens²⁴⁴ oder

239 Vgl. ebd., S.129f.

240 Vgl. ebd., S.130.

241 Vgl. u.a. G. Haas, Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe, Seelze/Velber 1997; H. Rudloff, Produktionsästhetik und Produktionsdidaktik. Kunsttheoretische Voraussetzungen literarischer Produktion, Opladen 1991.

242 Vgl. V. Merkelbach (Hg.), Kreatives Schreiben, Braunschweig 1993.

243 Vgl. H. Meyer, Theorieband/Praxisband: „Unterrichtsmethoden“, Frankfurt/M. 1987, bei H. Gudjons u.a. den Band: Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit, Bad Heilbrunn 2008⁷.

244 So die im Namen empirischer Evidenzen geführte Auseinandersetzung um Freies Schreiben durch Hö-

einer ästhetisch-didaktischen Orientierung musischer Prägung. Dies gilt auch für den neueren Ansatz einer *konstruktivistischen Didaktik*. Hier wird darauf verwiesen, dass, im Gegensatz zu einer Lehrkultur-Orientierung, eine Orientierung am Lernenden vorgenommen werden müsse, da der Lernende sich Sprache, Literatur und darauf bezogenes Wissen auf seine eigene Weise aneignet, es auf der Basis eigener Erfahrungen konstruiert. Die radikale Veränderung der Rolle des Lehrenden wird auch unter Hinweis auf reformpädagogische Didaktik-Vorstellungen entworfen. Die häufig geforderte, behutsame Vermittlung von Methodenkompetenz an die Schüler, so wie sie z.B. in dem an freier geistiger Arbeit ausgerichteten Literaturunterricht in der Arbeitsschule Gaudigscher Prägung umgesetzt worden sei, kann sich ohne Weiteres auf reformpädagogische Begründungszusammenhänge der 1920er Jahre berufen. Somit lässt sich sowohl für die gegenwärtig vertretenen deutschdidaktischen Positionen als auch für die Praxisformen des Deutschunterrichts beobachten, dass reformpädagogische Motive, Prinzipien und Handlungselemente auch gegenwärtig keine geringe Bedeutung haben, wenngleich ihr funktioneller Kontext und ihre Sinnggebung sich gegenüber damals zum Teil grundlegend verändert haben.²⁴⁵

9. Forschungsstand und -perspektiven

Die Forschung zum Verhältnis von Reformpädagogik und Sprache bzw. Literatur richtete sich in ihrem geschichtlichen Verlauf – außerhalb von Gesamtdarstellungen zur Geschichte der Literaturdidaktik und des Deutschunterrichts²⁴⁶ –

auf epochale Aspekte der Literaturpädagogik im Kontext von Kunsterziehungstagen und Weimarer Republik,²⁴⁷ während sich der Niederschlag einer reformpädagogischen Motivgeschichte anhand der zitierten Arbeiten von Hobusch und Viëtor zum Verhältnis von Reformpädagogik und Deutschunterricht gut rekonstruieren lässt.

Zentrale Forschungsarbeiten finden sich bei Mieth. Ihre problemgeschichtliche Untersuchung von Literatur und Sprache im Deutschunterricht (s.o.) ermöglicht eine differenzierte Sicht nicht nur auf das Verhältnis der herbartianischen schulpädagogischen Tradition und der einzelnen reformpädagogisch-kritischen Phasen, sondern stellt, aus dem Blickwinkel eigener Schulerfahrungen heraus, mögliche Impulse aus den reformpädagogisch-historischen Profilen für die schulische Gegenwart der 1980er und Anfang der 1990er Jahre heraus, wobei vor allem schultheoretische und fachdidaktische Aspekte des Deutschunterrichts in der DDR perspektivierend wirkten. Die Forschungen zur Bedeutung der Reformpädagogik in der DDR²⁴⁸ lassen ohnehin die geschichtlichen Phasen der Auseinandersetzung mit ihr in der Forschungslandschaft detaillierter und sachlich umfassender erarbeitet erscheinen als es für die Rezeption in Westdeutschland gilt, die bis in die 1990er Jahre sich insgesamt vergleichsweise als weniger kritisch distanziert darbietet. Maßgebend hierfür sind einzelne Bände aus den von Hohmann und Lecke herausgegebenen *Beiträgen zur Geschichte des Deutschunterrichts*. Die zumeist überblickshaften Darstellungen lassen oft keinen Zusammenhang zwischen zeitlich auseinanderliegenden pädagogischen Phasenmerkmalen erkennen, da sie sehr stark an linearhistorische Perspektiven gebunden sind.²⁴⁹

ren; vgl. die Internetseite grundschulservice.de, mit einer radikalen Kritik an empirisch ungeprüften reformpädagogischen Elementen der Grundschule.

245 Vgl. O. Ludwig, *Geschichte der Didaktik des Textschreibens*, in: Bredel u.a., a.a.O. (Anm. 229), S.175.

246 Vgl. u.a. J. Eckhardt, *Der Lehrplan des Deutschunterrichts. Lernbereichskonstruktion und Lernzielbestimmung unter historisch-gesellschaftlichem Aspekt*, Weinheim 1979; W. Hegele, *Literaturunterricht und literarisches Leben in Deutschland 1850-1990. Historische Darstellung – Systematische Erklärung*, Würzburg 1996.

247 Vgl. die oben erwähnten Arbeiten von G. Wilkending, W. A. Reiss und E. Peters aus den 1980er Jahren.

248 Vgl. den Beitrag von Mieth in dem oben zitierten Band von Czech (a.a.O., Anm. 225) als auch die oben erwähnte Arbeit zur Geschichte des Deutschunterrichts von Roberg u.a. (a.a.O., Anm. 236), die relativ junge Arbeiten zur Bedeutung der Reformpädagogik für den Deutschunterricht in der DDR enthalten.

249 Vgl. die nur jeweils kurzen Darstellungen der geschichtlichen Dimension in den einzelnen Arbeitsfeldkapiteln z.B. bei Bredel u.a., a.a.O. (Anm. 229).

Forschungen, die sich einzelnen Kriterien, Prinzipien und methodischen Fragen der Reformpädagogik widmeten, insoweit sie im Bereich Sprache und Literatur Umsetzung fanden, sind verstreut zu finden in den bereits oben erwähnten Bänden zur Theorie der Jugendlektüre von Dolle-Weinkauff/Ewers (1996, *Ansatz vom Kinde aus*) und zum *handlungs- und produktionsorientierten Deutschunterricht* bei Haas (1997), Vorst (2007) und Rudloff (1991).²⁵⁰

Auffällig ist hierbei der Gegensatz zwischen den praxisbezogenen methodischen Diskursen, der hohen Anzahl didaktischer Empfehlungen und Handreichungen zur Handlungsorientierung einerseits und der kritischen Perspektive wissenschaftlicher Zugänge in der Deutschdidaktik andererseits, die sich als eine dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs parallele Erscheinung erweist.²⁵¹

Die Erforschung reformpädagogisch bedeutsamer Lernfelder wie z.B. des Aufsatzunterrichtes nahm in den 1980er Jahren ihren Anfang. Bedeutsam ist hier vor allem die erwähnte Monographie von Ludwig, an jüngeren Arbeiten ist auf einzelne Beiträge in den Lexika zum Deutschunterricht von Homberger (2002) und

zur Deutschdidaktik von Kliewer/Pohl (2006) zu verweisen.²⁵² Eine Monographie über das Gedankengut der „Reformpädagogischen Bewegung“ im Gedichtunterricht der Grundschule legte Christmann 1998 vor.²⁵³

Die mittlerweile angewachsene Zahl von Monographien und anderen Beiträgen zur Verortung der Hauptprotagonisten wie Hildebrand, Gansberg, Lamszus, Wolgast und Scharrelmann im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur und in Feldern des (Deutsch-)Unterrichts²⁵⁴ wird zwar durch Arbeiten zu weniger bekannten Reformpädagog/innen ergänzt, die geeignet sind, den Blick auf Reformpädagogik zu entstereotypisieren,²⁵⁵ dennoch ist die Zahl der aus heutiger Sicht interessanten Protagonisten noch weit größer, als eine diesem Problemfeld angemessene, biographisch orientierte, deutschdidaktische Forschung ihr Rechnung trägt. Es sind hier noch viele Bereiche ungeklärt, die in Richtung einer differenzierten, historischen Auseinandersetzung mit Argumentationsmustern und historischen Entstehungsbedingungen relevanter Ansätze gehen könnten, insbesondere fehlen detaillierte kritische Untersuchungen zur Rezeption und Verarbeitung dieser Ansätze in neueren Konzeptionen des Deutschunterrichts.

250 Vgl. B. Dolle-Weinkauff/H.-H. Ewers (Hg.), *Theorien der Jugendlektüre. Beiträge zur Kinder- und Jugendliteraturkritik seit Heinrich Wolgast*, Weinheim 1996; G. Haas, *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht*, Seelze-Velber 1997; C. Vorst, *Textproduktive Methoden des Literaturunterrichts. Eine fachdidaktische Studie zur Spiegelung fachdidaktischer Theorien und Konzepte in Lehrplänen, Lesebüchern und Unterrichtspraxis der Primarstufe*, Frankfurt/M. u.a. 2007; H. Rudloff, *Produktionsästhetik und Produktionsdidaktik*, Opladen 1991.

251 Vgl. als Beispiel die Untersuchungen von Vorst, a.a.O. (Anm. 250). Zur Kritik einer ursprüngliche Ansätze von pädagogischen Handlungstheorien trivialisierenden Rezeptologien vgl. H. Müller-Michaels, *Wider die Handlungseuphorie. Neue Aufgabenstellungen*, in: *Deutschunterricht* 49(1996)9, S.410ff. In diesen Kontext gehört auch das *Votum M. Winklers*, zumindest das *Gymnasium* wieder stärker als eine *Buchschule* zu konzipieren (vgl. M. Winkler, *Lesen. Über die Schwierigkeiten der Reformpädagogik im Umgang mit einer Wirklichkeit aus zweiter Hand*, Jena 2004). Winkler geht offenbar von einer einheitlich sich gegen das Buch richtenden Reformpädagogik aus und ignoriert allerdings dabei die bildungstheoretischen Reflexionen von Literatur seitens des reformpädagogischen Diskurses über Literatur.

252 Vgl. D. Homberger, *Lexikon Deutschunterricht. Sprache – Literatur – Didaktik und Methodik*, Stuttgart 2002; H.- J. Kliewer/I. Pohl (Hg.), *Lexikon Deutschdidaktik*, 2 Bde., Baltmannsweiler 2006.

253 Vgl. B. Christmann, *Das Gedankengut der reformpädagogischen Bewegung im Gedichtunterricht der Grundschule*, Hanau 1998.

254 Vgl. u.a. einzelne Beiträge in Dolle-Weinkauff/Ewers, a.a.O. (Anm. 250) sowie K. Franz (Hg.), *Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon. Autoren – Illustratoren – Verlage – Begriffe, Meitingen 1995ff.* Zu Hildebrand vgl. A. Leike, *Heinrich Rudolf Hildebrand (1824-1894) – ein Vorläufer der Reformpädagogik*, Leipzig 1992.

255 Neben der oben erwähnten Arbeit über Anna Siemsen von Ch. Sänger vgl. zu dem Bremer Reformpädagogen Carl Friedrich Wagner die Arbeit von A. Klenner, *Reformpädagogik konkret: Leben und Werk des Lehrers Carl Friedrich Wagner*, Hamburg 2002.

10. Auswahlbibliographie

a. Archive

- Archiv zur Pädagogik der Kinder- und Jugendliteratur der GEW, Leipzig
 Deutsches Exilarchiv und Deutsches Literaturarchiv Frankfurt der Deutschen Nationalbibliothek, Frankfurt/M.
 Archiv für Reformpädagogik der Humboldt-Universität Berlin. Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Berlin

b. Quellen

- Behrend, F./Jungbluth, F. A. (Hg.), Arbeitsunterricht im Deutschen für höhere Schulen, Frankfurt/M. 1926.
 Engelmann, S., Methodik des Deutschunterrichts für die höhere Schule, Hannover 1925ff.
 Ficker, P., Didaktik der Neuen Schule. Eine Gesamtdarstellung arbeitsunterrichtlicher Technik, Osterwieck-Harz/Leipzig 1930.
 Gansberg, F., Produktive Arbeit, Leipzig 1909.
 Gansberg, F., Der freie Aufsatz. Seine Grundlagen und seine Möglichkeiten. Ein fröhliches Lehr- und Lesebuch (zuerst 1914), Leipzig 1926³.
 Hildebrand, R., Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt (zuerst 1867), Leipzig 1887³.
 Jensen, A./Lamszus, W., Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat, Hamburg 1910.
 Jensen, A./Lamszus, W., Die Poesie in Not. Ein neuer Weg zur literarischen Genesung unseres Volkes, Hamburg 1913.
 Linke, K., Sprachlehre in Lebensgebieten, Hamburg/Berlin 1913.
 Müller, L., Vom Deutschunterricht in der Arbeitsschule, Leipzig 1921.
 Scharrelmann, H., Herzhafter Unterricht. Gedanken und Proben aus einer unmodernen Pädagogik, Hamburg 1905.
 Scharrelmann, H., Im Rahmen des Alltags. 800 Aufsätze und Aufsatzthemen für das erste bis fünfte Schuljahr, Hamburg 1908.

Schönbrunn, W., Weckung der Jugend, Frankfurt/M. 1930.

Seyfert, R., Die Unterrichtslektion als didaktische Kunstform (zuerst 1904), Leipzig 1905², 1949⁷.

Zweiter Kunsterziehungstag. Ergebnisse und Anregungen des 2. Kunsterziehungstages in Weimar am 9., 10. und 11. Oktober 1903, Leipzig 1904; in Auswahl: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin (Hg.), Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen der Kunsterziehungstage in Dresden, Weimar und Hamburg. In Auswahl. Mit einer Einleitung v. L. Pallat, Leipzig 1929, S.65-127.

Wolgast, H., Das Elend unserer Jugendliteratur (zuerst Hamburg/Leipzig 1896), Leipzig 1922⁶, Worms 1950⁷.

c. Sekundärliteratur

- Czech, G. (Hg.), „Geteilter“ Deutscher Himmel? Zum Literaturunterricht in Deutschland in Ost und West von 1945 bis zur Gegenwart, Frankfurt/M. u.a. 2007.
 Dolle-Weinkauff, B./Ewers, H.-H. (Hg.), Theorien der Jugendlektüre. Beiträge zur Kinder- und Jugendliteraturkritik seit Heinrich Wolgast, Weinheim 1996.
 Eckhardt, J., Der Lehrplan des Deutschunterrichts. Lernbereichskonstruktion und Lernzielbestimmung unter historisch-gesellschaftlichem Aspekt, Weinheim 1979.
 Franz, K. (Hg.), Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon. Autoren – Illustratoren – Verlage – Begriffe, Meitingen 1995.
 Gleim, B., Der Lehrer als Künstler. Zur praktischen Schulkritik der Bremer und Hamburger Reformpädagogen, Weinheim/Basel 1985.
 Haas, G., Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe, Seelze/Velber 1997.
 Hegele, W., Literaturunterricht und literarisches Leben in Deutschland 1850-1990. Historische Darstellung – Systematische Erklärung, Würzburg 1996.
 Hobusch, J., Der Deutschunterricht in den Anfängen der bürgerlichen Reformpädagogik, Frankfurt/M. 1989.

- Leike, A., Heinrich Rudolf Hildebrand (1824-1894) – ein Vorläufer der Reformpädagogik, Leipzig 1992.
- Ludwig, O., Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland, Berlin/New York 1988.
- Mieth, A., Literatur und Sprache im Deutschunterricht der Reformpädagogik. Eine problemgeschichtliche Untersuchung, Frankfurt/ M. 1994.
- Peters, E., Nationalistisch-völkische Bildungspolitik in der Weimarer Republik. Deutschkunde und höhere Schule in Preußen, Weinheim u.a. 1972.
- Roberg, T. u.a. (Hg.), Geschichte des Deutschunterrichts von 1949 bis 1989, Teil 2: Deutschunterricht im Widerstreit der Systeme, Frankfurt/M. u.a. 2010.
- Rudloff, H., Produktionsästhetik und Produktionsdidaktik. Kunsttheoretische Voraussetzungen literarischer Produktion, Opladen 1991.
- Viëtor, W., Reformpädagogik und Deutschunterricht, Leer 1989.
- Wilkending, G., Volksbildung und Pädagogik „vom Kinde aus“. Eine Untersuchung zur Geschichte der Literaturpädagogik in den Anfängen der Kunsterziehungsbewegung, Weinheim 1980.

Musik

Markus Brenk

1. Vorbemerkungen zum „reformpädagogischen Charakter“ musikpädagogischer Theorie und Praxis im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts
2. Phasen der Ausprägung reformpädagogisch orientierter Musikpädagogik
3. Akteursgruppen reformpädagogisch orientierter Musikpädagogik
4. Musikpädagogisch relevante bildungs- und erziehungstheoretische Elemente und ihre Transformation in pädagogisch-didaktische Konzeptionen
5. Kontinuitäten und Diskontinuitäten: Reformpädagogisch inspirierte musikpädagogische Konzepte nach 1933 und 1945
6. Reformpädagogische Prinzipien und gegenwärtige musikpädagogische Anknüpfungspunkte
7. Forschungsstand und -perspektiven
8. Auswahlbibliographie

1. Vorbemerkungen zum „reformpädagogischen Charakter“ musikpädagogischer Theorie und Praxis im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts

Historische musikpädagogische Konzepte, die zusammen mit einer radikalen Schulkritik, mit der Konstatierung des Künstlercharakters des Kindes, der Etablierung einer kindzentrierten Pädagogik und der didaktischen Neukonzeption von Musikunterricht auch gesellschaftsreformistische Ambitionen hegten¹, somit an zentrale reformpädagogische Motive und Elemente anknüpften, sind in der Musikpädagogik bis in die Gegenwart hinein im Kontext einer schulischen Erneuerungsbewegung wahrgenommen, aber kaum unter dem Stichwort „Reformpädagogik“² alternativ und differenziert diskutiert worden.² Alternative Schulkonzeptionen, in denen Musik eine vielfältige und gegenüber der bisherigen Schultradition aufgewertete Rolle spielte, „Gemeinschaftsmusikerziehung“³ als Erscheinungs-

form von Arbeitsschul- und Kunsterziehungsbewegung und in entsprechender Weise tätige Musikpädagog/innen wurden vielmehr unter dem Aspekt der (musikalischen) Jugendbewegung erfasst⁴ oder – wie das Beispiel Fritz Jödes zeigt⁵ – zumeist personalgeschichtlich aufgearbeitet. Es ist deshalb nicht möglich, auf der Basis einer bereits geschärften Begrifflichkeit eine Darstellung reformpädagogisch orientierter musikpädagogischer Praxisformen vorzunehmen, sondern vielmehr nötig, an Strukturen des allgemeinpädagogischen Diskurses anzuschließen.

Die geschichtlichen Verhältnisse erlauben dabei, im Kontext der historischen Reformpädagogik pädagogisch-ästhetische und musikpädagogische Diskurse zu rekonstruieren, die zentrale reformpädagogische Motive und Elemente, und zwar vermittelt über den schulpädagogischen Diskurs, aufgriffen. Diese Motive beziehen sich – mit durchaus unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten – insbesondere auf

- die Kritik an einer Methodengläubigkeit und einem Methodenmonismus, den man der

1 Vgl. M. Brenk, *Kunsterziehung als pädagogisches Problem der Schule*, Frankfurt/M. u.a. 2003, S.129ff.

2 Vgl. als Beleg den Artikel „Reformpädagogik“, in: H. Hopf u.a. (Hg.), *Lexikon der Musikpädagogik* Regensburg 1984, S.236.

3 Vgl. D. Kolland, *Die Jugendmusikbewegung. Gemeinschaftsmusik. Theorie u. Praxis*, Stuttgart 1979, Kap. IV.

4 Vgl. u.a. K.-H. Reinfandt (Hg.), *Die Jugendmusikbewegung. Impulse und Wirkungen*, Wolfenbüttel 1987.

5 Vgl. H. Krützfeld-Junker (Hg.), *Fritz Jöde – ein Beitrag zur Geschichte der Musikpädagogik des 20. Jahrhunderts*, Regensburg 1988.

- Buch-, Lern- und Drillschule, der „Alten Schule“ der Kaiserzeit, vorwarf,
- das auf Rousseau zurückweisende Motiv der „Entwicklung“,
 - die doppelte Stellung des Ästhetischen als Erziehungsmittel und als kultureller Bezugspunkt von Bildung,
 - die Forderung nach Erfüllung der Aufgaben einer Bildung des „ganzen Menschen“,
 - die methodische Akzentuierung der Selbsttätigkeit im Arbeitsgedanken und
 - die Markierung der pädagogischen Differenz zwischen Kind und Erwachsenem.⁶

Diese Kriterien sind maßgeblich für die Darstellung von reformpädagogisch orientierten musikpädagogischen Diskursen. Sie können gegen Ende des 19. und im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts zunächst nicht in einem fachmusikalischen Kontext aufgesucht werden, sondern sind verstreut über allgemeinpädagogische, soziologische, psychologische, medizinische, ästhetische und kunsterzieherische Diskurse. Trotz einiger Differenzen hinsichtlich der methodischen Ausrichtung, der Zielsetzungen und der Institutionalisierung von Musikerziehung lassen sich folgende Merkmale anführen, die reformpädagogisch inspirierte Musikpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts von musikpädagogischen Positionen unterschied, welche durch die seminaristische Gesangslehrausbildung der Kaiserzeit geprägt waren:

Ästhetische Bildung in Gestalt von Geschmackserziehung wurde als Beitrag zum Verstehen und Genießen von Kunst verstanden und gab einen Legitimationsrahmen für Musikunterricht ab, der weniger einer instrumentellen Perspektive, z.B. einer Erziehung im Kontext von „Thron und Altar“, folgte.

Statt einer starren Methodik, in Gestalt herbartianistisch verkürzter Formalstufenarrangements oder aber in Gestalt sog. Treffübungen, die dem sicheren Erschließen und Einprägen möglichst eines breiten Liedgutes dienten, herrschte eine stärker künstlerisch inspirierte und freiere Handhabung variabler Unterrichtsmethoden vor, die auf die Entbindung der schöpferischen Eigenkräfte des jungen Menschen, z.B. auf

seine Erfindungsfähigkeiten zielen sollte. Statt einer Erarbeitung fertigen Liedgutes wurde Raum für Explorationen mit musikalischem Material gegeben, um so dessen „Natur“ bzw. „Grammatik“ besser erfassen zu lassen und für eigene Entwürfe verfügbar zu machen.

Musikerziehung wurde als integraler Bestandteil von Bildung und Erziehung gewichtet und im erzieherischen Gesamtplan verortet, statt auf einen isolierten, nur „angehängten“ Zielbereich von Schule ausgerichtet zu sein. Dies drückt sich aus in Konzepten zur Positionierung musikalischer Institutionen im gesamten Schulleben.

Das Verhältnis von Kind und Musik wurde gegenüber dem des Erwachsenen als vieldimensional, eigenartig und eigenwertig eingestuft. Frühe kindliche Erfahrungen im Umgang mit Musik wurden als unwiederholbare, zu pflegende Basis späteren Musikverständnisses betrachtet.

Diese Merkmale sind im Blick auf einzelne Musikpädagogengruppen nicht zu trennen von weiteren Elementen, die aber nicht bei allen Musikpädagogen in gleichem Maße vorliegen, so z.B. die Gemeinschaftserziehung, die Einbettung von Musikerziehung in den Kontext von Gesundheitserziehung, von Sozialpädagogik, einer rhythmisch-gymnastischen Erziehung oder der Arbeitsschulidee. Diese stete Verknüpfung mit weiteren Aspekten und Differenzen in den pädagogisch-didaktischen Modi macht es, wie im folgenden Kapitel deutlich wird, schwierig, von einer merkmalsbestimmten Einheit einer „reformpädagogischen“ Musikpädagogik zu sprechen.

Es handelt sich bei den hier zu thematisierenden musikalisch-ästhetischen Praxisformen nicht um geringfügige Variationen eines einzigen musikpädagogischen Leitkonzeptes, sondern z.T. auch um widersprüchliche Konzeptionen, die gleichwohl als reformpädagogisch inspiriert bezeichnet werden können. Konzepten, die eher *musische* Aspekte einer „Gemeinschaft“ stiftenden Musikpflege verfolgen, mit teilweise durchaus „antirationalen“ bzw. „antikünstlerischen“ Impulsen, stehen Konzepte gegenüber, die sich zwar auch der praktischen Musikpflege widmen, denen es aber bei der gemeinsamen Arbeit mindestens ebenso auf eine rationale, sachanalytische Aufklärung der

6 Vgl. J. Oelkers, Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim 1996, S.53ff.

materialen Substanz und der vielfältigen biographischen, geschichtlichen, soziologischen Hintergründe sowie der ästhetischen Motive musikalischer „Meisterwerke“ ankommt.

2. Phasen der Ausprägung reformpädagogisch orientierter Musikpädagogik

Durch das Einsetzen pädagogischer Einzel- und Gruppeninitiativen vor der Jahrhundertwende um 1900 lassen sich – bezogen auf reformpädagogisch orientierte musikpädagogische Konzepte – drei Phasen unterscheiden. Die erste kann im Kontext der Kunsterziehungsbewegung um die Jahrhundertwende angesetzt werden. Anders als durch das Schulfach Gesang bisher intendiert, ergriff der Gedanke einer Popularisierung der Kunst in dieser „rezeptiven“ Phase der Kunsterziehungsbewegung auch den Bereich der Musik: Es wurden z.B. Schüler- und Arbeiterkonzerte veranstaltet, zu denen eine vorbereitende Einführung in die entsprechenden Werke gehörte. Möglichkeiten und Grenzen solcher Veranstaltungen bildeten einen Gegenstand der Diskussion auf dem dritten Kunsterziehungstag 1905 in Hamburg.⁷ In dieser Phase war das methodische Repertoire, vergleichbar Alfred Lichtwarks Kunstführungen in der Hamburger Kunsthalle, zwar noch stark an instruktionalen Elementen orientiert, jedoch wurde hier das ästhetische Genießen auch im Hinblick auf die allgemeine Entwicklung des (jungen) Menschen diskutiert. Pädagogisch-didaktische Elemente, die dem Grundanliegen der Entfaltung von Kreativität Rechnung trugen, welche um 1900 bisher auf dem Gebiete der Bildenden Kunst bzw. dem Zeichnen und im Bereich des deutschen Aufsatzes reflektiert wurden, markieren eine zweite Phase für die Musikpädagogik, die sich innerhalb der allgemeinbildenden Schule erst einige Jahre vor dem Ersten Weltkrieg verdeutlichte, aber zunächst auf die Volksschule be-

schränkt blieb: Der Volksschullehrer Richard Wicke stellte 1912 auf der Basis eigener Erprobungen arbeitsunterrichtliche Formen von Musikunterricht vor. In seinem Werk „Musikalische Erziehung und Arbeitsmethode“ schenkte er der psychologischen Seite des Arbeitsprozesses aus einer pädagogisch „ganzheitlichen“ Sicht eine besondere Aufmerksamkeit. Der ebenfalls zunächst als Volksschullehrer tätige Fritz Jöde erläuterte 1913 an Praxisbeispielen die Rolle von Erfindungsübungen im Musikunterricht für ein „genetisches“ Verstehen von Musik. Von einer in die Breite gehenden musikpädagogischen Konkretisierung reformpädagogischer Unterrichts- und Schulkonzeptionen kann allerdings erst weit nach dem Ersten Weltkrieg gesprochen werden, trotz einer allgemeinen Ausbreitung reformpädagogischer Praxis zu dieser Zeit, trotz der Weiterentwicklung von Arbeitsschulidee und Erfindungsübungen im Gesangsunterricht,⁸ und trotz der Versuche, in alternativen Schulformen vor dem Ersten Weltkrieg andere als bisherige Formen der musikpädagogischen Arbeit zu etablieren.⁹

Die nach dem Ersten Weltkrieg angestrebte Einführung des Faches Musik anstelle des Faches Gesang, mit einer veränderten Zielsetzung und methodischen Ausrichtung, welche – mit der Etablierung des neuen Typus des Musikstudienrates – als „Kestenberg-Reform“ kanonisiert wurde,¹⁰ markiert eine dritte musikpädagogische Phase. Die Einführung des Schulfaches Musik ist ohne einen reformpädagogisch dominierten musikpädagogischen Diskurs und ohne eine entsprechende „volksbildnerisch“-demokratische Orientierung der bildungspolitischen Administration nicht denkbar.¹¹ Nach dem Jahre 1925

7 Vgl. die Beiträge „Die Jugend im Konzert und in der Oper“ von Richard Barth, „Das musikalische Genießen“ von Max Dessoir und die anschließenden Aussprachen, dokumentiert in: Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des dritten Kunsterziehungstages in Hamburg am 13., 14., 15. Oktober 1905. Musik und Gymnastik, Leipzig 1906.

8 Vgl. F. Jöde, Musik und Erziehung. Ein pädagogischer Versuch und eine Reihe Lebensbilder aus der Schule, Wolfenbüttel 1919.

9 Zur Ausrichtung der Musikpflege in Landerziehungsheimen vgl. die zeitgenössische Darstellung von H. Höckner, Jugendmusik im Landerziehungsheim, Wolfenbüttel 1926.

10 Vgl. den gleichlautenden Artikel in: Lexikon der Musikpädagogik, a.a.O. (Anm. 2), S.134.

11 Zur Biographie Kestenbergs und zum Reformprozess vgl. G. Batel, Musikerziehung und Musikpflege. Leo Kestenberg. Pianist – Klavierpädagog – Kulturorganisator – Reformator des Musikerziehungswesens, Wolfenbüttel/Zürich 1988.

war infolgedessen eine reformpädagogisch orientierte Musikpädagogik, d.h. eine an kindlichen Verarbeitungsformen anknüpfende, auf „Erleben“, arbeitsunterrichtliche Methoden und auf Kreativitätseinfaltung ausgerichtete und erziehungstheoretisch integrale Arbeitsweise im Musikunterricht auch auf Praxisfelder des staatlichen Schulwesens ausgeweitet.¹² Es muss hier jedoch zugleich eine Einschränkung vorgenommen werden: Auf Grund der durch geringe Kapazitäten gekennzeichneten Ausbildungssituation für die neuen Musik-Studienräte und wegen der vorherrschenden fachdidaktischen Orientierungen zumeist noch seminaristisch ausgebildeter Gesangslehrer stellten gegen Ende der Weimarer Republik pädagogisch-praktische Reformen im Bereich des Musikunterrichts der staatlichen allgemeinbildenden Schulen vor und nach 1930 eher eine Randgröße dar.¹³

3. Akteursgruppen reformpädagogisch orientierter Musikpädagogik

Auf Grund (berufs-)biographischer Verflechtungen der Volksschullehrerschaft und der Musikpädagog/innen der höheren Schule mit pädagogischen Reformgruppen, eines unterschiedlichen schulpädagogischen Selbstverständnisses der Lehrerschaft von Volks- und höherer Schule, einer entsprechenden pädagogischen Publizistik im deutschsprachigen Raum und Konkretisierungsformen alternativer Schulmodelle lassen sich etwa folgende Akteursgruppen unterscheiden:

Eine als „schöpferisch“ und „kindzentriert“ apostrophierbare Musikpädagogik, deren methodisches Repertoire stark an Kreativitätskonzepte der Kunsterziehungsbewegung anknüpft

12 Dass der musikdidaktische Diskurs der jüngeren Generation von Schulmusikerzieher/innen, die an staatlichen Schulen tätig waren, stark reformpädagogisch inspiriert war, dokumentiert die ab 1928 erscheinende „Zs. f. Schulmusik“ nicht nur durch die theoretisch motivierten Beiträge, sondern gerade auch durch die Praxisvorschläge für den Musikunterricht recht deutlich.

13 Vgl. A. Lehmann-Wermser, „... es waren ja nicht viele Musikbegeisterte bei uns in der Klasse ...“. Musikunterricht an den höheren Schulen im Freistaat Braunschweig 1928-1938, Hannover 2003.

und allgemeinpädagogische Wirkungsdimensionen von Musikerziehung in besonderer Weise berücksichtigt, findet sich bei Fritz Jöde (1887-1970), der zentralen Gestalt der deutschen Jugendmusikbewegung, welche in schulpädagogischer und musikpädagogischer Hinsicht sowohl eine Integration reformpädagogischer Motive und lebensphilosophisch inspirierter, kunstpsychologischer Theoriebildung (vor allem Ideen des Kunstpsychologen Richard Müller-Freienfels) als auch ihre weitgehende Transformation in die pädagogische Praxis vornahm. Jöde begann nach seiner Ausbildungszeit im Hamburger Lehrerseminar 1908 seine Tätigkeit als Lehrer und übte diese an Hamburger Schulen, begleitet von starkem Engagement für die Lebensgemeinschaftsschule und für Prinzipien ganzheitlichen Lernens, bis zum Jahre 1923 aus, bevor er 1923 zum Professor für Musikpädagogik an der Hochschule für Kirchen- und Schulmusik in Berlin-Charlottenburg berufen wurde. In dieser Position übernahm er die führende Rolle der Jugendmusikbewegung. 1935 wurde er zunächst wegen des Vorwurfs der Verbreitung marxistisch-sozialistischen Gedankengutes aus dem Staatsdienst entlassen, später aber amtlich rehabilitiert.¹⁴

Obwohl in einer Nähe zu „sozialen“ Grundauffassung und zur Musikanschauung Jödes stehend, aber weniger die Rolle des „Schaffens“ als pädagogischen Modus und den Aspekt allgemeinmenschlicher Entwicklung betonend, setzten *musikpädagogische Konzepte, die noch stärker im Kontext von reformorientierten Schul- und Unterrichtsmodellen angesiedelt waren*, andere Akzente. Es bestand zwar auch in diesem Feld vielfach eine Verbindung zur Jugendbewegung,¹⁵ vor allem zum Wickersdorfer Kreis. Eine Hauptverbindung lässt sich z.B. über den Mitarbeiter von Hermann Lietz im Landerziehungsheim Haubinda, Gustav Wyneken, rekonstruieren. Aber dessen pädagogische Anschauungen und Intentionen zeigten sich im Verständnis der Aufgabe von Musikpädagogik

14 Die biographischen Angaben sind den einzelnen Beiträgen aus Krützfeld-Junker, a.a.O. (Anm. 5) entnommen.

15 Vgl. grundlegend U. Günther, Jugendmusikbewegung und reformpädagogische Bewegung – Aspekte der Erneuerung in den 1920er Jahren, in: Reinfandt, a.a.O. (Anm. 4), S.160ff.

weniger individualanthropologisch ausgerichtet, sondern eher sachstrukturell polarisiert. In einer Verbrämung Hegelscher Grundgedanken drückte sich bei Wyneken die „gemeinschaftliche“ Perspektive deutlicher als ein „Dienst am objektiven Geist der Musik“ aus. Musikpädagogik im Landerziehungsheim suchte die Möglichkeiten musikalischer Bildung und Erziehung nicht nur im Anschluss an Zielsetzungen, sondern auch in Relation zu den Organisationsstrukturen der Landerziehungsheime zu realisieren. Musikpädagoge an der 1906 gegründeten Freien Schulgemeinde Wickersdorf war *August Halm* (1869-1929), und zwar bis 1910 und von 1920 bis 1928, ein Jahr vor seinem Tod. Zuvor war der 1869 geborene Theologe und Komponist Halm von 1903-1906 in Haubinda tätig gewesen. Die pädagogischen Handlungsformen von Jöde und Halm waren nicht deckungsgleich. Bestand zwischen Halms und Jödes Musikpädagogik zwar eine enge Verbindung über die „energetische“ Musikanschauung des Musiktheoretikers Ernst Kurth, so sind einige Praxiselemente, welche reformpädagogischer Motivik folgen, bei Halm aus musikästhetischen und daraus abgeleiteten musikdidaktischen Überlegungen nicht zu finden, z.B. eine vom Kinde ausgehende unterrichtliche Arbeit. Sowohl die Selbstständigkeit der Musikerfindung und die Pflege der Improvisation als auch die weitgehende Selbsterschließung des Unterrichtsgegenstandes und das „Ganzheitsprinzip“, unverkennbare Elemente der Arbeit bei Jöde, nehmen einen marginalen Raum ein. Im Gegensatz zu Halm war die Rolle eigener Erfindung und Gestaltung wiederum bei dem kurze Zeit in der Odenwaldschule (1921/22) tätigen *Heinrich Jacoby* (1889-1964) zentral. Dessen Arbeitsweise, die stark auf die Entwicklung von Kreativität, auf die Gestaltung von Erfahrungsgelegenheiten und auf die Beseitigung psychologischer Hemmnisse des musikbezogenen Bildungsprozesses gerichtet war, rückte wieder stärker in die Richtung Jödes.

Akteure der preußischen Schulmusikreform im höheren Schulwesen um 1925 können als eine weitere Gruppe reformpädagogisch inspirierter und kooperierender Pädagogen und Fachpolitiker betrachtet werden. Es sind Vertreter einer jüngeren Generation von Musiklehrer/-innen aus der Ausbildungsinstitution Musik-

hochschule, die Kollegien der höheren Schule bzw. der Schuladministration angehörten, wie z.B. Heinrich Martens, Richard Münnich, Susanne Trautwein und Dietrich Stoverock.¹⁶ Im folgenden Abschnitt werden unter typologischen Gesichtspunkten stellvertretend Martens' und Münnichs musikpädagogische Praxiskonzeptionen im Kontext der Schulmusikreform in Preußen charakterisiert. Beide loteten innerhalb des staatlichen Schulwesens Möglichkeiten aus, Prinzipien und didaktische Elemente eines demokratisch-partizipatorisch akzentuierten Arbeitsunterrichts in enger, begründender Anlehnung an die zeitgenössische geisteswissenschaftlich-kulturphilosophische Pädagogik und unter Einschluss des „schöpferischen“ Prinzips für den Musikunterricht fruchtbar zu machen.

Für *Martens* (1876-1964) und für den ein Jahr jüngeren *Münnich* (1877-1970) ist kennzeichnend, dass sie nach einem Lehrerstudium zunächst Erfahrungen in der Schule gesammelt haben und nach musikalisch weitergehenden Studien künstlerischer und wissenschaftlicher Art daraufhin in Positionen der institutionell und inhaltlich neu gefassten hochschulischen Musiklehrerbildung berufen wurden. Martens war zunächst Volksschullehrer, ging aber nach dem Besuch des Instituts für Kirchenmusik 1903 als Musiklehrer an das Lyzeum in Itzehoe und war im öffentlichen Musikleben in verschiedenen künstlerischen Positionen leitend tätig. Vor diesem Hintergrund erhielt er 1923 eine Musik-erziehungsprofessur an der Berliner Akademie für Kirchen- und Schulmusik, der die Ausbildung von Musiklehrer/innen an Gymnasien oblag.

Münnich wurde nach musikwissenschaftlichen und Kompositionsstudien, Promotion (1902) und Lehrtätigkeit an einem Konservatorium in Stettin ab 1908 in Berlin gymnasialer Musiklehrer, zugleich unterrichtete er Gehörbildung und Klavier am Klindworth-Scharwenka-Konservatorium. Nach Teilnahme an der Reichsschulkonferenz (1920) zusammen mit dem Musikreferenten im preußischen Kultusministerium, Leo Kestenbergh, wurde Münnich

16 Vgl. zur Biographie von Trautwein und Stoverock U. Eckart-Bäcker, *Schulmusikreform zwischen Anpassung und Fortschritt*. Heinrich Martens, Richard Münnich und Karl Rehberg, Wolfenbüttel 1996, S.100 und S.104.

1922 zum Studienrat ernannt, später zum Mitglied des Künstlerischen Prüfungsamtes für Musik und Leiter des ersten Fachseminars für die Ausbildung von Studienreferendar/innen mit der Fakultas Musik. Zugleich nahm er einen Lehrauftrag an der Akademie für Kirchen- und Schulmusik wahr. 1933 wurde Münnich – offenbar auf Grund einer seitens der Nationalsozialisten unerwünschten politischen und pädagogischen Ausrichtung¹⁷ des reformorientierten Kreises im Preußischen Kultusministerium – zwar zwangspensioniert, jedoch – nach starker emotional gefärbter Aussprache für die „neue Bewegung“ – 1935 zum Professor an der Musikhochschule Weimar berufen, wo er seine Tätigkeit nach U. Eckart-Bäckers Einschätzung still fortsetzte.¹⁸

Im Rahmen des höheren Mädchenschulwesens wirkte die Studienrätin *Susanne Trautwein* (1886–1933). Ihr Verständnis von Arbeitsunterricht geht – im Gegensatz zu dem Münnichs und Martens' – einerseits auf erlebnispädagogische Grundsätze Waltraut Neuberts, andererseits nach eigenem Bekunden auch auf Otto Scheibner und „Hugo Gaudigs Gedanken einer ‚freien geistigen Schularbeit‘“¹⁹ zurück.

Mit der Darstellung arbeitsunterrichtlicher, auf Erfindungsfähigkeit, „Ganzheitlichkeit“ und Mitsteuerung des Unterrichts durch Schülerinnen und Schüler setzender Ansätze im Fach Musik ist das Verhältnis zwischen Reformpädagogik und Musikpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts noch nicht hinreichend charakterisiert. Es erscheint vielmehr sinnvoll, schließlich noch auf eine *andere Form der Autoren-Beziehung zwischen allgemeinpädagogischem und musikpädagogischem Diskurs* hinzuweisen: Maria Montessori und Rudolf Steiner haben neben pädagogisch-anthropologischen Grundlagen der Musikerziehung auch musikpädagogische bzw. -didaktische Konzepte entwickelt, die durch prakti-

zierende Musikpädagog/innen in ihrem Umfeld konkretisiert wurden. Zu dieser Gruppe und ihrem Spektrum soll in dieser Darstellung auch Adolf Reichwein gezählt werden, dessen entsprechende Passagen aus der Schrift „Schaffendes Schulvolk“ ebenfalls Einblicke in reformpädagogisch akzentuierte musikpädagogische Grundsätze und Praxisformen gewähren.²⁰

4. Musikpädagogisch relevante bildungs- und erziehungstheoretische Elemente und ihre Transformation in pädagogisch-didaktische Konzeptionen

Pädagogisch-didaktische Konzeptionen, die für eine reformpädagogisch orientierte musikalische Bildungspraxis bedeutsam waren, sind im Wesentlichen von folgenden bildungs- bzw. erziehungstheoretischen Grundelementen bestimmt:

Eine *Verortung musikalischer Bildung im Kontext allgemeiner schulischer Bildung*, worunter erstens der verstehend-genießende Zugang aller Gesellschaftsmitglieder zur Kunst und zweitens die Wirkungen von Kunstrezeption in allen anthropologischen Grunddimensionen von Bildung verstanden wurde, war begleitet von Reflexionen zur Bedeutung des *menschlichen Körpers als ein Schlüssel zur Bildung*. Hiermit sind zentrale Aspekte der durch die Kunsterziehungstage geprägten Diskussion um 1900 benannt. Kulturtheoretische und anthropologische Reflexionen, die eine angemessene, in Konzeptionen allgemeiner Bildung integrierte Rolle der Musik zu bestimmen suchten, finden sich nicht nur explizit in (schul-)pädagogischen Diskursen, sondern in dieser Zeit verstärkt auch in lebensreformerischen, akademisch-kunsthistorischen und pädagogisch-publizistischen Kontexten. Wenngleich die hier vorgenommene Verbindung von Musik und Tanz bzw. Gymnastik einen inhaltlich gut nachvollziehbaren Bezug zwischen Körperlichkeit und Musik widerspiegelt, bleibt der Körperbezug – unter der Perspek-

17 Vgl. zur methodischen Dimension T. Phleps, Die richtige Methode oder Worüber Musikpädagogen sich streiten. Zur Funktion und zum Funktionieren von Solmisationssilben und ihren Produzenten in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, in: M. von Schoenebeck (Hg.), Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte, Essen 2001, S.93–139.

18 Die biographischen Angaben sind entnommen aus: Eckart-Bäcker, a.a.O. (Anm. 16), S.17ff. und S.72.

19 Ebd., S.27.

20 Vgl. M. Brenk, ‚Kunst‘ in der Erziehungspraxis A. Reichweins – eine allgemeindidaktische Basis für den Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule?, in: M. Brenk/U. Kurth (Hg.), SCHULE erLEBEN. Festschrift für Wilhelm Wittenbruch, Frankfurt/M. u.a. 2001, S.121ff.

tive allgemeiner Bildung – nicht auf das Musikalische beschränkt.²¹ Ein grundlegendes Defizit von Bildung, das Kunsterziehung in diesem allgemeinen Sinne auszugleichen hätte, wurde generell im Verlust des Körpergefühls gesehen. Eine zentrale Stellung für die Entwicklung menschlicher Ausdrucks- und Wahrnehmungsfähigkeit erhielt deshalb die mimische Gymnastik, die den Menschen zur angemessenen Rezeption auch innerhalb der untereinander verwandten Kunstgattungen führen sollte. Die Pflege der Ausdrucksfähigkeit wurde, in einem allgemeinemenschlichen Sinne, nicht nur von der Perspektive des Gesangsunterrichts aus betrachtet, sondern als ein universeller Schlüssel für die Aufgabe der Kunsterziehung aufgefasst.

Einen weiteren Aspekt bildeten Überlegungen zur pädagogischen Sicherung der „Ganzheit des Menschen“, vor allem Gedanken zum *Zusammenhang zwischen geistigem und seelischem Leben*. Musik galt – in Anlehnung an Grundaussagen Schopenhauers – in diesen Diskursen als die „Kunst der unmittelbarsten Darstellung des Gefühlslebens“²². Sie wurde deshalb für das Bildungsproblem der Gegenwart als belangvoll erachtet, weil das „Seelenleben ... [als] der Mittelpunkt und Schwerpunkt und ... Ziel und Zweck unseres Daseins“²³ erachtet wurde. Musik spreche, so der leitende Grundgedanke, das Empfindungsleben des Menschen unmittelbar aus und erreiche die tiefste Wirkung aller Künste, indem sie das Empfindungsleben wecke und regle.²⁴ Die Bedeutung der Musik im Hinblick auf den „ganzen Menschen“ wurde in ihrem Beitrag dazu gesehen, „dass ... aus einseitigen Verstandesmenschen ganze Menschen werden, nämlich Menschen, welche auch

die Herzens- und Gemütbildung anerkennen“.²⁵ Die Eigenschaft der Musik, im Wesentlichen Ausdruck von Empfindungen zu sein, ließ es daher nicht zu, den Gesangsunterricht lediglich zu den sog. „technischen Fächern“ zu zählen. Eine Schlüsselstellung in der Argumentation kam der Auffassung einer „gemüthhaften Wirkung“ des als *persönlichkeitsbildend bzw. erziehend aufgefassten Musikunterrichts* zu. In der Spur Wilhelm Reins lag der Gedanke, dass zur Erweckung von Interesse als Weg und Ziel der Pädagogik in den Mechanismus der stets gefühlsbegleiteten „Vorstellungsbildung durch pädagogische Maßnahmen“²⁶ eingegriffen werden kann, indem das Gefühlsmoment als Teil des geistigen Lebens so in das pädagogische Kalkül hineingezogen wird, dass aus dem angeeigneten Wissen ein lebendiges Wissen wird.²⁷ Im Paradigma der Pflanze, welches in den benannten Diskursen den Kern der Vorstellung vom Bildungsprozess der Person ausmacht, waren die Begriffe Seele und Gemüt fest verbunden. In deutlicher Anlehnung an die Assoziationspsychologie der Herbartianer bezeichnete „Gemüt“ das „Organ, mittelst dessen sie [die Seele] das zugeführte Stoffliche in eigenes Leben und Weben verwandeln kann, ein Organ, von dem aus alle ihre Ernährung, also auch der Aufbau der Persönlichkeit vor sich geht“.²⁸ Es wurde, daran anknüpfend, die Forderung erhoben, dass musikalische Bildung sich nicht auf dem Wege einer erklärenden Belehrung, sondern im Medium von Musik selbst zu vollziehen habe.

Ein weiterer Gedanke, welcher ein zentrales methodisches Element späterer Musikdidaktik begründete, bestand darin, dass *Kunstrezeption schöpferische Selbsttätigkeit bzw. die Entwicklung von Kreativität* zur Voraussetzung hat. Es wurde in kunstästhetischen Darlegungen der Zeit darauf verwiesen, dass sich – einer genetischen Betrachtungsweise von Kunst zufolge, wie sie Goethe vorgenommen habe – der Re-

21 Im Folgenden beziehe ich mich stellvertretend für die hier maßgeblichen Positionen auf den Lebensreformer H. Pudor, den Kunsthistoriker A. Schmarsow und den pädagogischen Publizisten E. Linde. Vgl. A. Schmarsow, *Unser Verhältnis zu den bildenden Künsten. Sechs Vorträge über Kunst und Erziehung*, Leipzig 1903, S.78; → Beiträge: Sprache und Literatur; Darstellendes Spiel; Kunstunterricht.

22 H. Pudor, *Die neue Erziehung. Essays über die Erziehung zur Kunst und zum Leben*, Leipzig 1902, S.202; → Beitrag: Ganzheit.

23 Ebd.

24 Vgl. ebd., S.220.

25 Ebd., S.237.

26 H. E. Pohl, *Die Pädagogik Wilhelm Reins*, Bad Heilbrunn 1972, S.165.

27 Vgl. W. Rein, *Pädagogik in systematischer Darstellung*, Bd. 3, C. Methodologie, Langensalza 1912², S.15f.

28 E. Linde, *Persönlichkeits-Pädagogik. Ein Mahnwort wider die Methodengläubigkeit unserer Tage*, Leipzig 1916², S.30; → Beitrag: Natur.

zeptionsakt nicht anders als auf Grund von schöpferischer Selbsttätigkeit ereigne.²⁹ Aus dem Gedanken, dass Kunst, als schöpferische Auseinandersetzung der gesamten Persönlichkeit mit der Welt, nur im Entstehen, nicht im fertigen Resultat zu begreifen sei, wurde die Folgerung abgeleitet, dass im Hinblick auf die Kunsterziehung in allen Feldern die aktive Position eines Schöpfers eingenommen werden sollte. Rezeption wurde gefasst als der reziproke Vorgang zum Schaffen, nämlich als das innere Nachschaffen oder Nachahmen des Kunstwerks. Schöpfung werde, so der Grundtenor, in jedem Rezeptionsakt eines Kunstwerkes von neuem erfahrbar. „Annäherung ans Kunstschaffen“ als Mittel und Ziel von Kunsterziehung bedeutete daher in diesem allgemeinkünstlerischen Kontext: „Erziehung zu künstlerischem Fühlen und Empfinden ist bis zu einem gewissen Grade ganz dasselbe wie Erziehung zur Kunst als schöpferischem Tun“³⁰. In dieser Richtung hielt Mitte der 1920er Jahre der Kunstpsychologe Richard Müller-Freienfels fest, „dass Kunstschaffen und Kunstgenießen nicht zwei völlig verschiedene Erlebnisweisen sind, dass vielmehr alles Kunstschaffen auch ein vorwegnehmendes Genießen, alles Genießen auch einen schöpferischen Faktor einschließt“.³¹ Die auf die Erweiterung der Lebensfähigkeit zielende „Erziehung zur künstlerischen Produktion“ betrachtete er als „Kernproblem ... in der Erziehung zur Reproduktion, zum Genießen, zum Urteil“³². Als Hauptaufgabe der Kunsterziehung wurde deshalb die „Weckung der produktiven Fähigkeiten ..., die in jedem Menschen liegen“³³, gesehen. Die Überlegungen zur Umsetzung dieser Aufgabe waren im Wesentlichen auf psychologische Hemmnisse gerichtet, die sich einer Entfaltung der in jedem Menschen angenommenen Keime zu schöpferischer Tätigkeit entgegenstellen. Sie zu beseitigen bzw. zu kompensieren machte nach dieser Auffassung die Aufgabe der Kunsterziehung aus. Ausgangs-

punkt sei auch für die allgemeinbildende Schule die „produktive Ausführung der Musik“³⁴.

Es lässt sich resümieren, dass die dargestellte Programmatik auf eine Kunsterziehung zielt, die – im Sinne einer Popularisierung und gegen elitären Partikularismus gerichtet – *alle Gesellschaftsmitglieder* erhalten sollten. Sie war zudem bezogen auf *alle Grunddimensionen menschlicher Bildung*. Eine Schlüsselstellung innerhalb der als *persönlichkeitsbildend* bzw. als *erziehend* aufgefassten, bildenden Beschäftigung mit Kunst nahm die Entfaltung der produktiven Phantasie ein, die mit einer Erziehung zum „Schöpferischen“ identifiziert wurde.

Wenn diese Programmatik in bürgerlichen Kreisen wie in denen der Arbeiterbewegung im ausgehenden 19. Jahrhundert und am Anfang des 20. Jahrhunderts auch tendenziell unterschiedlich interpretiert wurde, gerade was die jeweilige Zielsetzung bzw. die Art der kulturellen Teilhabe und die Beseitigung der materiellen bzw. psychologischen Zugangsvoraussetzungen zur Musikpflege bzw. -rezeption betraf, so lassen die dominierenden inhaltlichen und methodischen Grundelemente ästhetischer und musikpädagogischer Praxisformen in diesen Punkten kaum eine klare Unterscheidung einer „bürgerlichen“ bzw. „sozialistischen“ Musikpädagogik zu. Dies zeigt zum einen der „bürgerliche“ Charakter der proletarischen Gruppierungen der Jugendmusikbewegung im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. Dies spiegeln zum anderen auch die Programme der Arbeiterkonzerte und die zwischen „Beethoven und Eisler“, zwischen bürgerlicher Musikkultur, Avantgarde und „funktionaler Musik“ angesiedelte, teilweise zu ästhetisch-kollektivistischen Tendenzen neigende Musikpflege der Arbeiterbewegungen in Europa³⁵ und Amerika³⁶ wider. Auch die musikpädagogi-

29 Vgl. Schmarsow, a.a.O. (Anm. 21), S.18; → Beitrag: Selbsttätigkeit.

30 Ebd., S.18.

31 R. Müller-Freienfels, *Erziehung zur Kunst. Musik, Dichtung, bildende Künste*, Leipzig 1925, S.4.

32 Ebd., S.23.

33 Ebd.

34 Ebd., S.120.

35 Vgl. R. Kanonier, *Zwischen Beethoven und Eisler. Zur Arbeitermusikbewegung in Österreich*, Wien 1982; ferner: W. Jank, „Wenn schon, dann bitte Genosse von Weibern!“ Zu den Beziehungen zwischen IGNM-Österreich und der Arbeitermusikbewegung in der Ersten Republik, in: *Österreichische Musikzeitschrift* (1981)2, S.73-82.

36 Vgl. A. Dümling, *Massenlieder, Kollektivismus und Gebrauchsmusik. Zum Einfluss deutscher Exil-Komponisten auf die Arbeitermusikbewegung und das Musikleben der Vereinigten Staaten von Amerika der dreißiger Jahre*, Berlin 1987.

schen Inhalte und Praxisformen eher „bürgerlich“ bzw. eher „sozialistisch“ orientierter Schulmodelle bzw. Einzelschulen zeigen, mit Ausnahme einiger, jeweils anders gesetzter inhaltlicher und funktionaler Schwerpunkte, häufig nur unterschiedliche Polarisierungen, nicht typologische Unterschiede.

Eine musikalische Produktionsorientierung, wie sie dem Modell einer „Produktionsschule“ angemessen wäre, also eine Arbeitsmethodik, die zur Entbindung kreativen und befreienden Potentials das eigene Erfinden und Vergleichen von Musik in den Mittelpunkt stellt, ist z.B. auch Bestandteil des politisch eher mit der sozialdemokratisch orientierten Volksschullehrerschaft verbundenen und dennoch „bürgerlich“ situierten musikpädagogischen Diskurses, wie ihn der Umkreis von F. Jöde widerspiegelt. Vielfach haben diese geringen Unterschiede auch mit der marginalen Stellung des Faches Musik oder mit dem Mangel an musikpädagogisch adäquat ausgebildeten Fachlehrer/innen zu tun.

Die im Folgenden differenzierten musikpädagogischen Konzeptionen dienen als Beispiele für Konkretisierungen der in diesem Kapitel eingangs beschriebenen Programmatik. Sie zeigen dabei auch den Umfang politischer Amalgamierungen und Durchdringungen von Prämissen, Motiven und erziehungs- bzw. bildungstheoretischen Kriterien an.

a. Fritz Jödes musikpädagogisch-didaktische Konzeption

Die oben aufgezeigten Orientierungslinien zeigen sich z.B. bei Jöde darin, dass er vor seiner Präsentation von Melodieerfindungssituationen im Unterricht zunächst das Selbstverständnis des „Gesangsunterrichts von der Warte der neuen Schule aus im Zusammenhange mit der Frage der Kunsterziehung und weiterhin der Körpererziehung“³⁷ festlegte. Das Fachverständnis im Gesangsunterricht sei, so Jöde, mit allgemeinpädagogischen Überlegungen zu verknüpfen, um separierende Tendenzen der Bildung und daraus resultierende pädagogisch-praktische Widersprüche in den Erziehungsbemühun-

gen der Schule zu vermeiden. Die Perspektive einer Integration allgemeiner und spezieller Aspekte von Bildung und Erziehung lasse die bereits in der Zeitschrift „Der Säemann“ vorgestellten Punkte einer pädagogischen Neuverortung des Gesangsunterrichts erkennen. Es heißt dort: Gesangsunterricht zielt nicht auf eine „Anhäufung technischer Fähigkeiten“, sondern auf das musikalische „Genießen- und Urteilenkönnen“. Er muss „durch freie Selbstbetätigung die Gesetze der Musik erleben lassen“ und zwar „als natürliche Lebensfaktoren“. Er bedarf einer „Brücke erst einmal zum Literaturunterricht und zur Körpererziehung ..., um mit vollen Segeln auf die Fülle des Lebens in der Schule zusteuern zu können, an allen Orten zu wirken und zu erfreuen“³⁸. Diese Art der Verknüpfung schul- und musikpädagogischer Ziele lässt einen Rahmen erkennen, der für ein reformpädagogisch akzentuiertes Musikerziehungsverständnis maßgeblich blieb.³⁹ Der Topos der zu „nährenden Seele“ des jungen Menschen bestimmte die Forderungen, die an Lehrer und schulische Organisation gerichtet wurden. Auch Jöde legte in typischer Weise Abwandlungen des Pflanzenparadigmas zugrunde. Ein „natürlicher“ Lebenszusammenhang, in welchem sich seiner Meinung nach auch das lebenssitierte Erwerben von Musik vollzieht, gibt den Maßstab vor für einen sich als „nährend“ verstehenden Dienst am Kinde, den Lehrer und Schule in der Musikerziehung als einem Teilbereich allgemeiner Bildung zu leisten haben. Die „Seele“ war auch für Jöde die entscheidende Ansatzstelle für die Bildung des jungen Menschen. Während das Kind im natürlichen Lebenszusammenhang aus

38 Ebd.

39 Vgl. H. Jacoby, Grundlagen einer allgemeinen Musikerziehung, in: Die Neue Erziehung 3(1921)5, S.155-158, 3(1921)6, S.187-191, 3(1921)7, S.214-217; H. le Brün-Hölscher, Musikerziehung bei Heinrich Jacoby, Münster 1987; G. Götsch, Kindertanz, in: Die Erziehung 4(1928)1, S.68-72. Während Jacoby wie Jöde die Bedeutung des eigenen Schaffens des Kindes für das musikalische Verstehen und das Urteilsvermögen ins Zentrum stellt und dabei hauptsächlich psychische Hemmnisse zu beseitigen sucht (vgl. Le Brün-Hölscher, ebd., S.64 ff.), reflektiert Götsch im Kontext eines musischen Ansatzes das Problem ganzheitlicher schulischer Bildung von der konstitutiven Rolle der Kunst und ihrer Förderung sinnlich-geistiger Wahrnehmung her.

37 F. Jöde, Singstunden, in: Der Säemann. Monatsschrift für Jugendbildung und Jugendkunde 4(1913), S.313.

Lust und Freude an Gegenständen realer oder phantasiemäßiger Existenz heraus musikalische Gestalten bildet, indem Erlebnissituationen und Übertragungen durch Eltern im Kinde musikbildende, formende Kräfte freisetzen,⁴⁰ so muss nach dieser Auffassung der Lehrer im Rahmen der Schule dieses ursprüngliche Lebensverhältnis der Familie als Lebens- und Lernverhältnis fortzusetzen und einen ihm entsprechenden Gegenstandsbezug zu erhalten suchen, damit eine musikalische Anreicherung des Seelenbesitzes des Kindes möglich wird. Zu denken ist hier an eine den Theoremen Müller-Freienfels' nahe-stehende, zwischen wissenschaftlichen und mythischen Momenten zugleich sich bewegende Denkfigur, der es auf die rezeptionsästhetische Ausgestaltung musikbezogener Wahrnehmungs- und Deutungsweisen, also einer Situierung von musikbezogenen Rezeptionsstrukturen im Subjekte ankommt. Der schwierige und kritische pädagogisch-didaktische Kernpunkt für die Schule liegt hier in der Ermöglichung einer fruchtbaren, persönlich-individuierten Begegnung von Kind und Musik. Jöde ging somit in seiner anthropologischen Fundierung von der Fähigkeit des Kindes aus, an seiner Bildung in einem nicht durch Entfremdung gekennzeichneten, sondern anregungsreichen Lebens- und Lernzusammenhang selbst mitzuwirken. Das, was Jöde als „Substanzgedanken in der Schule“⁴¹ bezeichnete, ihre innere Idee im Sinne einer schultheoretischen Sinngebung, entscheidet seiner Ansicht nach über die Lebensfähigkeit der Musikerziehung. Diese erfolgreich einzugliedern in ein schultheoretisch integrierendes Konzept, würde

helfen, das bisherige „Stückwerk der allgemeinen Bildung“⁴², das dem stofflich orientierten intellektualistischen Ideal der Jahrhundertwende zuzuschreiben sei und Musikerziehung geradezu vernichte, zu einem organisch-stimmigen Zusammenhang zu knüpfen. Voraussetzung hierfür sind nach Jöde ein anregendes Schulleben, in welchem das Kind in der Schulgemeinschaft ein eigenes Leben innerhalb von eigengestalteten Lebensformen führen kann, ferner die Ermöglichung kultureller, sozialer oder religiöser Erfahrungen, die im Zusammenhang mit der Erarbeitung von unterrichtlichen Gegenständen Lebenskraft auch für Musik bereitstellen, indem sie musikalische Gestaltung hervorrufen. Schließlich sei eine Auflösung der Zwei-Stundenportionen für ein Fach Musik unabdingbar. Wenn an ihre Stelle eine flexible Organisation fachlicher Wechselmöglichkeiten bis hin zur gesamtunterrichtlichen Struktur aufgebaut würde,⁴³ dann erst könne der Gedanke der schulischen Erziehung vom Blickpunkt der Musikerziehung aus in aller Konsequenz zu Ende gedacht werden. Als Beispiel für die Darstellung fachdidaktischen Handelns möge ein Unterrichtsausschnitt dienen, den Jöde im Werk „Das schaffende Kind in der Musik“ (1928) beschreibt. Im Abschnitt „Spiel der Kleinsten“⁴⁴ bilden „Zwiesprachen“ den Ausgangspunkt der improvisatorischen Beschäftigung mit melodischen Ausdrucksformen. Sie wurden im Unterricht bis zu einem „Normalgespräch“ szenisch entwickelt, wie das folgende Beispiel zeigt.

„Mohrchen: Ach, guten Tag!

Mausi: Tag, Mohrchen! Sieh mal meine Tasche.

Mohrchen: Meine ist besser.

Mausi: Nein, meine!

Mohrchen: Du bist ja dumm!!

Mausi: Oder Du!!!

Mohrchen: Ach, hör auf, ich geh –!“⁴⁵

40 F. Jöde, *Kind und Musik. Eine Einführung* (zuerst 1928), abgedr. in: H. Lorenzen (Hg.), *Die Kunsterziehungsbewegung*, Bad Heilbrunn 1966, S.112. Jöde überträgt nicht nur in diesem Punkte pädagogische Grundsätze, die unter den zeitgenössischen Fachdidaktikern am deutlichsten in der Sprachunterrichtslehre von Rudolf Hildebrand ausformuliert sind. Seine gesamte Kritik am „mechanischen“ Verfahren der Gehörbildung, an den Atemübungen und Notenleseübungen ohne Hineinnahme des inneren Lebens des Kindes scheint von Jöde per Analogiebildung von Sprache auf Musik und Tanz übertragen worden zu sein. Vgl. R. Hildebrand, *Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt*, Leipzig 1920¹⁵.

41 Jöde, *Kind und Musik*, a.a.O. (Anm. 40), S.119.

42 Ebd., S.120.

43 Vgl. ebd.

44 F. Jöde, *Das schaffende Kind in der Musik. Eine Anweisung für Lehrer und Freunde der Jugend*, Wolfenbüttel u.a. 1928, S.223.

45 „Mohrchen-Dialog“, ebd.

Jöde geht bei seinen Überlegungen von folgenden sachstrukturellen Voraussetzungen aus, die die weitere Vorgehensweise bestimmen: Der methodischen Grundidee liegt das Verständnis zugrunde, dass melodische Strukturen, soweit sie aus distinkten Tonhöhen gebildet sind, auf Ausdrucksspannungen zurückgeführt werden können, die in sprachmelodischen Formen bereits eine Vorprägung besitzen. Auf Grund dieser Annahme kann ein Verstehenszugang unter Beteiligung alltäglicher sozialer und sprachlich-emphatischer Erfahrungen geplant werden, wobei die Bezüge ästhetischer Erfahrungen zu allgemeinen Ausdrucks- und Deutungsmustern in einer improvisatorisch-produktiven Vorgehensweise genutzt werden. Da Jöde zugleich unter dem Aspekt kultureller Bildung künstlerisch gestaltete Dialogszenen aus klassischen Opern im Blick behält – er bezeichnet schon die Schülerbeiträge in dieser Näherungsperspektive hyperbolisch als Opern – besteht die Hausaufgabe darin, das Zwiegespräch, das im Unterricht bis zur Darstellung einer Szene vorangebracht wurde, von sprachmelodischen zu singmelodischen Strukturen hin auszubauen. Das folgende Beispiel stellt eine Hausaufgabe dar, welche von den Schülern im Unterricht vorgetragen wird.

Ach, gu - ten Tag! Tag, Mohrchen. Sieh mal mei - ne Ta - schet
 Mei - ne ist noch bes - ser! Nein, mei - nel Du bist ja dum!
 O - der du! Ach hör auf, ich geh.

Abb 1.: Notenbeispiel „Mohrchen-Dialog“

Wie Jöde zeigt, gehen in die melodischen Gestaltungen außermusikalische Sinnbildungsaspekte inhaltlicher, sozial-situativer und gestischer Art ebenso ein wie Aspekte der musikalischen Materialordnung, welche die „Eigenheiten melodischen Lebens“⁴⁶ bilden.

Unter Zuhilfenahme der fachdidaktischen Kriterien, die der eingestreute Kommentar von

Jöde erkennen lässt, kann das Beispiel über die sachstrukturelle Perspektive hinaus in einen bildungstheoretischen Zusammenhang gestellt werden: Der Bildungsvorgang bewegt sich nach Jöde zwischen den Strukturen von Szenen aus dem Alltag des Kindes und den Strukturen bestimmter Ausschnitte aus objektivierten Kulturgütern. Jöde nennt als Beispiel das Händelsche Rezitativ.⁴⁷ Im Mittelpunkt des Weges der Ausdrucksformung durch eine diatonisch strukturierte Formung von Sprachmelodien auf eine Singmelodie hin steht eine Verschmelzung zwischen den ästhetischen Regeln, welche das Leben des Kulturgutes ausmachen, und den artikulierten, regelhaften Erfahrungsweisen oder Erlebnisformen des Kindes. Im Zielhorizont dieser Ausdrucksformung steht nicht die Aneignung von musikalischen Exempla, sondern – auf einer kategorial-allgemeineren Ebene – das Erleben der „Eigenheiten melodischen Lebens“, mit welchen die „Wendungen, die im Kinde liegen“⁴⁸, korrespondieren.

b. Musikpädagogik im Kontext alternativer Schulmodelle

Reformpädagogische Schulmodelle, allen voran das *Landerziehungsheim*, verfügten über besondere Möglichkeiten der Musikerziehung. Sie gingen, z.B. als Internatsmodell, in welchem Leben und Lernen eine Einheit bildeten, konzeptionell in der Regel weit über die pädagogischen Möglichkeiten hinaus, über die Halbtagschulformen verfügten. Indem sie auf der Basis einer sozialen Isolierung und Etablierung einer Schulgemeinde als eigene Gemeinschaft bzw. gesellschaftlicher „nucleus“ dem Anspruch genügen wollten, Leben als Totalität zu repräsentieren und damit dem Allseitigkeitsaspekt in der Bildung Rechnung zu tragen, verfügten sie auch im Hinblick auf die musikalische Erziehung und die Darstellung musikalischer Kultur als pädagogisch aufgegebenem Lebensgestaltungsbereich über besondere Institutionalisierungsformen. Unter diesen historisch vorfindbaren musikpädagogischen Institutionalisierungsformen finden sich, aufeinander dynamisch

47 Ebd.

48 Ebd.

abgestimmt, z.B. Konzepte rhythmisch-musikalischer Erziehung im Sinne Émile Jaques-Dalcroze⁴⁹, traditioneller Gesangsunterricht als Unterrichtsfach, fakultativer Instrumentalunterricht, entsprechende Orchester- und Kammermusikgruppen, die musikalisch akzentuierten Elemente von Morgengruß/Abendgruß, Konzertveranstaltungen, der Raum der „Kapelle“⁴⁹, (Musik-)Theater etc. Sie boten gestaltete Lebensorte als Lernorte, die Aspekte des kulturellen Lebens in ihrer Bedeutsamkeit und Struktur vorstellten und insgesamt Beiträge zu verschiedenen Dimensionen ästhetischer Erziehung leisten sollten. In diesen Schulmodellen, welche Lebensgemeinschaft als Lerngemeinschaft zu realisieren suchen, haben musikalische Erziehung und Bildung zu besonderen Formen geführt, indem diese an Prinzipien „ganzheitlicher Bildung“, der Selbsttätigkeit der Schüler, der „Verknüpfung der ‚Lehrstoffe‘ mit Lebensproblemen, experimentellen Lernverfahren sowie außerschulischen Beobachtungs- und Verwendungssituationen“ im Rahmen „einer kindgemäßen Schulorganisation“⁵⁰ anknüpfen und an die Stelle abgeschotteter gesellschaftlicher Klassen den Familien- bzw. den Gemeinschaftscharakter setzten.⁵¹ Das Modell Landerziehungsheim bot durch die Aufnahme von praktischem musikalischen Unterricht und durch musikalische Institutionen besondere Lernmöglichkeiten. In beiden Bereichen galt der folgende Grundsatz: Um nicht zu Widersprüchen im Gesamtkonzept zu gelangen, muss zur pädagogischen Gesamtausrichtung auch die musikalische Erziehung in ein stimmiges Verhältnis gebracht werden. Oszillationen zwischen anthropologisch-pädagogischem Pol (z.B. religiöse, vaterländische Gesinnung, zivilisationskritisch-therapeutisches Interesse)

und objektivem Pol der Bildung (Gesetze bzw. „Geist“ der Musik erfahren) sind auch in diesen Schulformen anzutreffen. Während Musik dort – wie durchgängig im 19. und frühen 20. Jahrhundert – eher als ein pädagogisches Medium für letztlich allgemeinerzieherische, vielfach außermusikalische Zwecke eingesetzt wurde, wird sie bei einigen Konzeptionen als geistige, transzendente Wesenheit betrachtet, die vom jungen Menschen durchdrungen werden soll. Dementsprechend war auch die musikalische Erziehung in alternativen Schulformen in einigen Fällen stärker am anthropologischen Pol ausgerichtet (Ich-Stärkung, Entwicklung von Ausdrucksfähigkeit, Entbindung schöpferischer Kräfte, Gemeinschaft etc.), in anderen stärker an der Erfassung von Musik und ästhetischer Gesetzmäßigkeit.

Eine starke Tendenz zum sachstrukturellen Pol, die zugleich auf einen bestimmten Stil und Habitus des Menschen abzielt,⁵² zeigt die Musikerziehung in der Freien Schulgemeinde Wickersdorf, die vom Komponisten und Musikwissenschaftler Halm getragen wurde.⁵³ Vor dem Hintergrund eines autonomieästhetischen Musikbegriffs war das Verhältnis von Musik und „Dienst“ so bestimmt, dass Musik hier nicht als ästhetisches Erziehungs- oder Bildungsmittel verstanden wurde, sondern als menschlichen „Dienst“ erfordernde transzendente Wirklichkeit. Die Auswahl von Musik in der *Freien Schulgemeinde Wickersdorf* beschränkte sich demgemäß auf eine Hinführung zu autonomen künstlerischen Werken hohen ästhetischen Ranges, allen voran Bachs und Bruckners. Musikalische Bildung als eine umfassende Hör- bzw. Geschmackserziehung, die – als Erziehung zum selbstständigen Urteil – durchaus als eine Umsetzung der kunsterzieherischen Intentionen des dritten Kunsterziehungstages betrachtet werden kann, vollzog sich im Rahmen von Klavier-, Violinspiel und Chorgesang, der von musiktheoretischen Reflexionen begleitet wurde. Als Musikgruppen existierten in Wickersdorf neben

49 Vgl. zur Bedeutung dieser Einrichtung Brenk, *Kunsterziehung*, a.a.O. (Anm. 1), S.253ff.; → Beitrag: Schule.

50 Oelkers, a.a.O. (Anm. 6), S.135.

51 Vgl. zu den Klassifikationsmöglichkeiten der Versuchsschulen und Schulversuche, ferner zu den Formen musikalischer Bildung in diesen Schulen F. Karsten, *Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme*, Leipzig 1923; F. Hilker (Hg.), *Deutsche Schulversuche*, Berlin 1924; O. Karstädt, *Versuchsschulen und Schulversuche*, in: H. Nohl/L. Pallat (Hg.), *Handbuch der Pädagogik*, Bd. 4: *Theorie der Schule und der Schulaufbau*, Berlin/Leipzig 1933.

52 Vgl. zur Bedeutung kontemplativ-cogitativer Rezeptionsgewohnheiten in der pädagogischen Gesamttex- tur Brenk, *Kunsterziehung*, a.a.O. (Anm. 1), S.254.

53 Vgl. hierzu und zu den folgenden Ausführungen H. Höckner, *August Halm und die Musik in der freien Schulgemeinde Wickersdorf*, Wolfenbüttel u.a. 1927, S.21ff.

Streichquartett, Schulorchester und Schulchor weitere Kammermusikgruppen und auch Solisten. Die methodische und soziale Dimension des Musikunterrichts von Halm in Wickersdorf war, wie seine Schilderung des elementaren Klavierunterrichtes zeigt, durch arbeitsunterrichtliche Elemente mitbestimmt, entsprach aber im Wesentlichen dem Verfahren eines fragend-entwickelnden Unterrichts, in dessen sozialem Mittelpunkt der Lehrer, im inhaltlichen die Musik und ihre „Bildegesetze“ lagen. Anknüpfend an Erfahrungen und an lebensweltliche Vorstellungen der Schüler/innen aus analogen außermusikalischen Bereichen, suchte Halm – wie Jöde – verstärkt genetisch-verstehende Zugänge zum musikalischen Lernen, ferner das Prinzip des eigenen Konstruierens und Entdeckens der Lerngruppen unter Leitung des Lehrers⁵⁴ und nutzte, daran anknüpfend, die Methode des Vergleichs von Kompositionen mit eigenem „Fühlen, Beobachten und Überlegen“⁵⁵. Hierbei blieb die Arbeit, im Gegensatz zur Betonung des kindlichen Schöpfertums bei Jöde und Jacoby, eher auf einen intellektuell-analytischen Raum beschränkt, ohne weitgehende musikalisch-kreative Ziele im Sinne der Gestaltungsfähigkeit der Schüler/innen zu verfolgen bzw. stark auf eigentätiges und eigenverantwortliches Lernen zu setzen. Die vielfältige musikalische Grundlagenarbeit trug in Wickersdorf ein differenziertes Musikleben, zum einen wurden in alltägliche Lebensvollzüge musikalische Vorspiele (vor dem Frühstück, nach Tisch, abends) integriert, zum anderen gab es zu fest eingerichteten Zeiten Konzerts vortrüge, z.B. die „sonntäglichen ‚Morgensprachen‘“⁵⁶ welche häufig durch Vorträge über die Funktions- und Wirkungsweise des musikalischen Materials ergänzt wurden. Darüber hinaus wurden in Kooperation mit anderen Kunsterziehern auch Bühnenmusiken für Werke des Musiktheaters komponiert und aufgeführt. Mit diesen musikalischen Einrichtungen wurden Formen kulturellen Verhaltens, z.B. cogitative Formen der Re-

zeption, eingeübt, die auf den erzieherischen Anspruch eines institutionalisierten Musters kulturellen Lebens ausgerichtet waren. Diese Einrichtungen nahmen als Lebensübungsfeld eine für die Lebensgestaltung zentrale Position im Gesamtleben des Heimes ein. Zugleich boten die vielfältigen musikalischen Einrichtungen im Hinblick auf die theoretischen und auf die praktischen Formen der Beschäftigung mit Musik musikalische „Anschauungen“ und können somit als Lernumgebungen verstanden werden, die – durch das gemeinschaftliche musikalische Erlebnis – grundlegende Erfahrungen für die musikbezogene Reflexion abgaben.

Dieses Modell einer Verbindung von künstlerischer Bildung und Lebensgestaltung war auch – mit geringen Abweichungen – jeweils für die anderen Landerziehungsheime kennzeichnend. Die konzeptionelle Ähnlichkeit des pädagogisch gestalteten Musiklebens in Landerziehungsheimen erklärt sich auch aus der biographischen Verflechtung der jeweiligen Musikpädagogen. Der im Landerziehungsheim *Schule am Meer* von 1925 bis 1934 tätige Eduard Zuckmayer⁵⁷ war z.B. mit August Halm befreundet und nach der Schließung dieser Schule Lehrer an der Odenwaldschule in Ober-Hambach.⁵⁸ Während das Verständnis des Musiklebens als eine Widerspiegelung des gemeinschaftlichen Lebens im Landerziehungsheim und die oben beschriebenen zahlreichen Formen musikalischer Kultur sich als Konstanten der Landerziehungsheime erwiesen, bezogen sich Abweichungen erstens auf den Lehrplan und den Anteil improvisatorischer und Musik erfindender Elemente an der methodischen Struktur des für alle Schüler/innen verbindlichen Unterrichtsfaches Musik.⁵⁹ Zweitens wurden durch die Pflege bestimmter künstlerischer Gattungen, wie z.B. Laienspiel und Musik in

54 Vgl. A. Halm, Beiträge zum Klavierunterricht für Anfänger, in: Neue Musikzeitung (1922), Beiträge in H. 12 und 14.

55 Ebd., H. 22, S. 362.

56 Ebd., S. 25.

57 Zuckmayer (1890-1972), Bruder des Dramatikers Carl Zuckmayer, emigrierte 1936 in die Türkei und wirkte dort, zeitweise gemeinsam mit Paul Hindemith, nachhaltig auf die Musiker- und Musiklehrer-ausbildung ein.

58 Vgl. U. Schwerdt, Martin Luserke (1880-1968). Reformpädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und kulturkritischer Ideologie, Frankfurt/M. 1993.

59 Vgl. ebd., S. 212.

Martin Luserkes „Schule am Meer“, bestimmte Elemente zu Kernbereichen, die auf ästhetisch-kulturellem Gebiet einen besonderen Beitrag zum Landerziehungsheim als „Keimzelle“ einer neuen gesellschaftlichen Ordnung leisten sollten.⁶⁰ Darüber hinaus wurden dort Jahres- und Tageszeiten, Sonn- und Festtage, die Zeiten des Abschiednehmens und Wiedersehens – in ähnlicher Weise, wie dies traditionell in kirchlichen Gemeinschaften, z.B. im Ordensleben galt, – mit Musik verflochten. Sie konnte somit eine gliedernde, auf wichtige Lebensereignisse hinweisende, soziale Erfahrungen verstärkende und auch ästhetische Erfahrungen generierende Funktion im menschlichen Lebenszusammenhang ausüben. Somit bot sie ein Übungsfeld für einen kulturellen Lebens- und Lernraum.

Wenngleich viele pädagogische Elemente und Einrichtungen sich nicht von denen der Landerziehungsheime unterschieden, so stellte im Kontext der *Lebensgemeinschaftsschulen* das Verständnis des Zusammenhangs von Individuum, Kultur, Gesellschaft und Schule jedoch einen Kontrast zu demjenigen dar, das sich in der „kulturobjektiven“ Ausrichtung der Landerziehungsheime ausdrückte. Ein kultureller Neuanfang wurde in dieser Konzeption sachlogisch stärker mit der Förderung der subjektiven schöpferischen Kräfte der Kinder verknüpft, durch die sich nach Auffassung des Berliner Schulreformers Fritz Karsen⁶¹ vor allem die Arbeiterklasse zu neuem, autonomem Menschentum befreien sollte. Ästhetische Rekonstruktion des Menschen war in den als *revolutionär* bezeichneten Lebensgemeinschaftsschulen mit befreiungspolitischen Ambitionen und mit den pädagogischen Formen Ausdruck, Schöpfung und Gestaltung verbunden.

Anders als der Gedanke der Isolation, welcher eine Abschließung der Schule nach außen hin zu einem Grundzug der schulischen Organisation macht, verstand sich der Typus der Lebensgemeinschaftsschule als Gemeinschaft der jugendlichen Kultur, die in einem Austausch mit den Systemen der schulischen Umwelt steht und als sozialer und kultureller Mittelpunkt wirkt, der auch in die Gesellschaft hinein aus-

strahlen sollte.⁶² Das Verhältnis von Lernen und Kultur war durch den Gedanken bestimmt, dass die Kulturwelt stets aufs Neue vom jungen Menschen hervorgebracht wird, was nur durch eine *natürliche Schule* möglich sein sollte, in der „Arbeit als Ausgangspunkt jeder Schulorganisation“⁶³ verstanden wird. An die Stelle zu vermittelnder, objektiv bestimmter kultureller Gegenstände, in welche die Kinder sich – den leitenden Auffassungen zufolge – oft vergeblich hineinarbeiteten, trat nun auch im Bereich der Musikerziehung die Aufmerksamkeit für die im Ergebnis offenen und urwüchsigen, kulturschaffenden, auf Vitalenergien beruhenden Kräfte des Kindes.⁶⁴

Mit der Ablehnung jeglicher, stofflich eingestellter Lehrpläne⁶⁵ und dem Verständnis einer Erziehungsschule bzw. *Schule der Tat*⁶⁶ sollten wertbezogene intellektuelle, ästhetische, ethische und soziale Grunderfahrungen ermöglicht werden. Die Freisetzung schöpferischer Kräfte verband auch die Musikerziehung mit der Aufgabe der Stärkung kindlicher Eigenkräfte, die den Mut des Kindes und sein Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Kräfte und seine eigene Selbstständigkeit fördern sollte.

Die Erziehung zu seelischem Ausdruck wurde als die entscheidende Aufgabe des Modells der *Produktionsschule* gefasst, mit der diese den Erziehungsgedanken schlechthin identifizierte.⁶⁷ Den Anwendungs- und Übungsraum für angemessene Lebensgestaltungsformen in den unterschiedlichen Gebieten menschlichen Ausdrucks (Tanz, Gebärden, Schrift, Zeichnung, Musik, Sprache) bildeten auch hier die Feste der Schule, welche sowohl jeweilige Statuswechsel der Schüler als auch religiöse oder Jahreszeitenfeste durch Inhalte, herausgehobene

60 Vgl. ebd., S.224.

61 Vgl. Karsen, a.a.O. (Anm. 51), S.101ff.

62 Vgl. H. Ludwig, Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland, 2 Bde., Köln 1993, S.282.

63 M. Uhlig, Versuchsschule Humboldtschule M., Chemnitz, in: Hilker, Schulversuche, a.a.O. (Anm. 51), S.300.

64 Vgl. Lehrerschaft der Dresdener Versuchsschule, Die Dresdener Versuchsschule, in: Hilker, Schulversuche, a.a.O. (Anm. 51), S.237f.

65 Vgl. ebd., S.241.

66 Vgl. M. Nietzsche, Die Volksschule zu Hellerau, in: Hilker, Schulversuche, a.a.O. (Anm. 51), S.283.

67 Vgl. Uhlig, a.a.O. (Anm. 63), S.299.

Formen und angemessene ästhetische Signaturen markieren ließen. Innerhalb der Lebensgemeinschaftsschule zählten zu den Formen der künstlerischen Veranstaltungen „Konzerte und Theateraufführungen, Märchen- und Musikabende, Lichtbildervorführungen als Mittel zur Betrachtung von Kunstwerken, Ausstellungen, Schulfeste, Kunstausflüge und Wanderungen“⁶⁸. Die große Bedeutung der Gemütskräfte innerhalb der Erlebnisgemeinschaft ließ die Situierung der Musik im Schulleben für Karsen zu einem zentralen Kriterium der pädagogischen Qualität einer Schule werden. Karsens Kritik an der die Künste vernachlässigenden, aber sonst als musterhaft propagierten Schule B. Ottos, an der Methode der freien geistigen Arbeit H. Gaudigs, an den pädagogischen Vermittlungsformen in den Landerziehungsheimen von Lietz resultierte zu einem wesentlichen Teil aus der Hochschätzung der Pflege der Gemütskräfte, der Formen und der pädagogischen Modi der schöpferischen Kulturarbeit, die sich aus dem Verzicht auf Anknüpfung an ein inhaltlich vorweg bestimmtes und aus der gegenwärtigen Gesellschaft heraus teleologisch begründetes Kulturideal ergab.⁶⁹

Im Postulat der Zusammengehörigkeit von Gemeinschaft, Gesinnung, Erlebnis, Arbeit und Werk sollten Kriterien sowohl für die Sinnhaftigkeit von Arbeit, für den Bereich der künstlerischen Gestaltung und des künstlerischen Verstehens als auch für die Gestaltung des Schullebens in Fest und Feier gewonnen werden. Von künstlerischem Verständnis wurde deshalb nur dann gesprochen, wenn es möglich war, ein kulturell-ideologisches Ethos in jeder Feier und an jedem Kunstwerk auf dem Wege des Erlebens zu erschließen. Insofern wird deutlich, dass auch die Schulorganisation nach dieser Konzeption aus den Bedingungen erwachsen sollte, die, nach der Maßgabe des Prinzips der „Ganzheit“, durch die Aufgabe der Entbindung schöpferischer Kräfte, der „schöpferische[n] Geschmacksbildung“⁷⁰ sich ergeben.

c. Reformpädagogisch akzentuierte Praxisformen als Beiträge zur Reform des Musikunterrichts im Kontext der preußischen Schulmusikreform

Unter den kulturellen, fachpolitischen, volksbildnerischen Absichten und den damit verknüpften sozialpolitischen Interessen der preußischen Schulmusik-Reformer⁷¹ sind jene Aspekte von Bedeutung, die sich auf ihre schulpädagogische Orientierung, einschließlich der Kriterien und Prinzipien musikdidaktischer Theorie und Praxis beziehen. Grundlegenden Einfluss auf diesen Diskurs – flankiert durch Theoreme der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik – hatte, gleichsam als integrierender Rahmen, das Konzept des Arbeitsunterrichtes, das eine symmetrische Gestaltung der Beziehungen innerhalb der (er)arbeitenden Gemeinschaft, unter Wahrung des Individualisierungsgesichtspunktes, sowie eine bedeutsame Stellung des „Erlebnisses“ vorsah. Ferner zeigt sich in Bezug auf das Ziel der Geschmacksbildung, auf das der musikalische Arbeitsunterricht ausgerichtet war, ein zentraler Gedanke der Kunsterziehungsbewegung. Heinrich Martens hatte nach U. Eckart-Bäckers Einschätzung durch die musikalische Arbeit der Dürerschule Hochwaldhausen in diesem Punkt sein wichtigstes Erlebnis und einen von ihm in die Reform hineingetragenen Impuls erhalten.⁷² Dieser Impuls schließt, in einem pädagogisch-kritischen Sinne verstanden, auch die von Martens im Bereich des Arbeitsunterrichtes für notwendig gehaltenen pädagogischen Führungsqualitäten ein. Stärker auf fachdidaktische Impulse für den projektierten Musikunterricht als Martens hatte sich Münnich konzentriert. Sein favorisiertes Unterrichtskonzept betont die Selbsttätigkeit des Kindes und die Entbindung von Gestaltungskraft, mit deren Hilfe der Fluchtpunkt aller musikpädagogischen Bemühungen, die Empfänglichkeit für ästhe-

68 E. Heckmann, Kunstunterricht, in: F. Hilker (Hg.), Kunst und Schule (Entschiedene Schulreform IV) = F. Hilker (Hg.), Die Lebensschule (1923)4, S.14.

69 Vgl. Karsen, a.a.O. (Anm. 51), S.116.

70 F. Hilker, Kunst und Schule, Berlin 1923, S.8.

71 Vgl. als Überblick zu den Hauptmotiven der Reform U. Günther, Kestenbergs Reform, in: Lexikon der Musikpädagogik, a.a.O. (Anm. 2), S.134ff.; zu den politischen und gesellschaftlichen Hintergründen H. Hammel, Die Schulmusik in der Weimarer Republik. Politische und gesellschaftliche Aspekte der Reformdiskussion in den 20er Jahren, Stuttgart 1990.

72 Vgl. Eckart-Bäcker, a.a.O. (Anm. 16), S.43ff.

tisch wertvolle Musik, methodisch eingeholt werden sollte. Auf Grund starker Bezüge zur allgemeinpädagogischen Diskussion verfolgte Münnich die Doppelaufgabe „Erziehung zur Musik und Erziehung durch Musik“ als Grundidee des staatlichen Musikunterrichts. Mit den Aspekten von Lebensgestaltung und Persönlichkeitsbildung knüpfte er an die frühen kunst-erzieherischen Diskurse der Jahrhundertwende an. Auch stellte das reformpädagogische Anliegen des Gesamtunterrichts, den er in Gestalt eines „organischen Musikunterrichts“⁷³ zu realisieren suchte, eine weitere Anforderung, nämlich, wo immer möglich, Querverbindungen mit anderen fachlichen Bereichen zu suchen. Der durch die Herbart-Rezeption in den schulpädagogisch-didaktischen Diskurs der Jahrhundertwende aufgenommene Gedanke der Konzentration von Stoffgebieten im Hinblick auf das Erziehungsziel⁷⁴ und die Forderung nach Herstellung von Bezügen zu außermusikalischen Fachgebieten wurden als untrennbar erachtet. Münnichs Musikunterrichtskonzeption folgte der Logik dieser Prinzipien, indem er sie unter Berücksichtigung weiterer künstlerischer, musikwissenschaftlicher und didaktischer Aspekte (Musikdiktat, Kulturkundliches Prinzip, Erfindungsübungen, Formen der Werkbetrachtung etc.) fachlich auslegte.⁷⁵ Beispiele für die veränderten Praxisformen des Musikunterrichts enthielt die Rubrik „Aus der Arbeit“ in der „Zeitschrift für Schulmusik“. Diese stammten zumeist von Susanne Trautwein und Fritz Jöde, aber auch von weiteren in der Musikunterrichtspraxis tätigen Kolleg/innen, wie in der Ausgabe vom 1. Oktober 1928 von Else Pitsch zum „Bau eines Kanons in der Untertertia“⁷⁶.

Gegenüber traditionellen Verfahren der gesanglichen Erarbeitung (z.B. Erarbeitung von Text, Rhythmus und Melodie, Vor-/Nachsingen mit Erläuterungen und Lehrer-Kontrolle) wird hier von Mozarts „Nachtigallenkanon“ als Vorbild des Kanonprinzips ausgegangen. Nach einer Erarbeitung der wesentlichen Prinzipien und Elemente, die einen Kanon ausmachen, versucht die Klasse auf eigenen Vorschlag, mit geringer Hilfe der Lehrerin selbst einen Kanon zu entwerfen, indem zunächst eine Melodie und dazu eine zweite Stimme erfunden und jeweils schriftlich notiert wird. Die weitere Arbeit besteht in einer Überprüfung möglicher Töne einer dritten Stimme in Relation zu den beiden ersten, wobei Entwerfen, Überprüfung durch Summen und schriftliche Fixierung einen Arbeitszusammenhang bilden.⁷⁷ Erst nach Fertigstellung des Kanons wird ein passender Text erfunden und melodisch angepasst. Das angeführte Beispiel zeigt erstens, welche Bedeutung im arbeitsunterrichtlichen Kontext dem schöpferischen Entwerfen für das genetische Verständnis musikalischer Zusammenhänge gegeben wird. Zweitens wird eine reformpädagogische Akzentuierung von Musikunterricht hier, in einer staatlichen Schulform, auf der Ebene von Methodenpraxis (eigentätige, reflektierte Arbeit und Entwicklung schöpferischer Modi der Auseinandersetzung mit Musik) vorgenommen, in einer gewissen Distanz zu weitergehenden, gesellschaftsbezogenen Reformansätzen, die stärker die Rolle eines differenzierten Musiklebens, einschließlich eines Unterrichtsfaches Musik als Teil eines reformpädagogischen „Satzbaues“, betonen.

d. Praxisformen musikalischen Lernens in der Montessori- und Waldorfpädagogik und bei Adolf Reichwein

In den folgenden Abschnitten wird musikalisches Lernen, zur Abrundung der Perspektive, als integraler Bestandteil reformpädagogischer Grundkonzeptionen skizziert. Auf Grund der epochalen Eingrenzung und der Beschränkung auf den deutschsprachigen Raum sollen das

73 Vgl. dessen Publikation „Organischer Musikunterricht“ in der ersten Ausg. der Zs. f. Schulmusik 1(1928)1.

74 Zur Rezeption dieser Prinzipien in Allgemeinen Unterrichts- und Bildungslehren vgl. Brenk, Kunst-erziehung, a.a.O. (Anm. 1), S.177-216.

75 Für den Bezug des arbeitsunterrichtlichen Prinzips auf den Musikunterricht der Volksschule vgl. P. Wicke, Musikalische Erziehung und Arbeitsschule, Leipzig 1912; ferner: P. Ficker, Didaktik der Neuen Schule. Eine Gesamtdarstellung arbeitsunterrichtlicher Technik, Osterwick-Harz/Leipzig 1930.

76 Vgl. Zs. f. Schulmusik 1(1928)10, S.170-173.

77 Zu dieser Vorgehensweise gibt es, vor allem bei Fritz Jöde, zahlreiche Parallelen, darunter auch Formen des Nachkomponierens und Umgestaltens, vgl. Brenk, Kunst-erziehung, a.a.O. (Anm. 1), S.288ff.

Verhältnis der Prinzipien der Montessori-Pädagogik zu musikdidaktischen Praxisformen und die Funktion eines entsprechenden Materials im Vordergrund stehen. Daran schließen sich eine kurze Darstellung der Verortung musikpädagogischer Praxis bei Rudolf Steiner und eine Skizze der in der einklassigen Landschule Tiefensee praktizierten Formen musikalischen Lernens bei *Adolf Reichwein* (1898-1944) an.⁷⁸

Die Bedeutung des Montessori-Materials für das selbsterschließende und eigenständige musikalische Lernen im Dienste des Aufbaus der Persönlichkeit

Vorab ist zu betonen, dass trotz vermeintlich in sich abgeschlossener methodischer Formen in der Montessori-Pädagogik zentrale Elemente der zeitgenössischen Diskussion über die Bedeutung von „Geschmacksbildung durch andauernden stillen Einfluss echter Kunst“⁷⁹ auch für diese Pädagogik grundsätzliche Geltung hatten. In den beiden Zentren des deutschsprachigen Raums, Wien und Berlin, in denen Kinderhäuser im Montessorischen Sinn entstanden, nahm man zwischen den Weltkriegen in Anlehnung an pädagogische Prinzipien Montessoris eine Verarbeitung der rhythmisch-musikalischen Erziehung Jaques-Dalcrozester Prägung vor. Für den Bereich Gesang wurde u.a. die „Musikantenfibel“ (1928) von Jöde benutzt. Spezifische Materialien für eine „vorbereitete Umgebung“ entsprachen den Montessorischen Grundsätzen weitgehend selbstständigen, vom kindlichen Interesse und seinem inneren „Bauplan“ bestimmten Lernens.⁸⁰ In Wien kamen unter der Leitung der Musikpädagogin und Montessori-Schülerin *Elise Herbatschek* (1905-?) Geräuschk Dosen und Glocken für die Gehörsensibilisierung, das Gehen

und Bewegen nach Musik (z.B. Gehen auf der Linie) und Elemente der rhythmisch-gymnastischen Erziehung im Sinne von *Émile Jaques-Dalcroze* zum Tragen, in Berlin – unter Federführung der Montessori-Schülerin *Clara Grunwald* (1877-1943) – wurden diese Bereiche verstärkt durch die Musikmaterialien Rasseltüchchen, Glockenreihen und die sog. „weißen und schwarzen Klangstäbe“.⁸¹ Auf der rezeptiven und der Bewegungsseite ergänzten Stilleübungen und Gehen zur Musik diesen Aufgabenbereich, während mit dem Klavier, der Harfe, dem Monochord und dem Psalter, später mit dem Schlaginstrument *Traspositore*⁸² der Bereich von Tonskalen und Transpositionsmöglichkeiten erarbeitet und das selbstständige Melodiespiel in komplexeren Strukturen ermöglicht wurde. Mit Hilfe zusätzlicher Materialien wie Definitionskarten, Tonnamenkarten zur Befestigung von Begriffen, einschließlich Kontrollkarten, Noten(-lege-)brettern und des begehbaren Notenblattes versuchte man eine multidimensionale und weitgehend selbstständige Aneignung und Durcharbeitung der grundlegenden musikalischen Elemente durch das einzelne Kind zu ermöglichen, einschließlich des Lesens und Schreibens von Musik. Komplementär, quasi vorbereitend zu diesen Formen der musiktheoretischen und -praktischen Einführungen, Übungen und der Musikerfindung stand allerdings das Hören von Musik unterschiedlicher Epochen und Stile im Rahmen von Musikvorträgen, wobei Klavierdarbietungen schon früh durch Schallplattenvorführungen nach dem Gesichtspunkt der Vielseitigkeit von Bewegungs- und Ausdrucksformen ergänzt wurden.

Rhythmisch-musikalische Erziehung im Kontext der Montessori-Pädagogik

Eine Verbindung von allgemeiner, musikalischer und rhythmischer Erziehung auf der Basis von Sinnes-, Körper- und Bewegungsschulung, wie sie *Émile Jaques-Dalcroz* (1865-1950) Konzeption darstellte, wies von ihrer Genese her bereits eine Nähe zu reformpädagogischen

78 Zur Rezeption und praktischen Umsetzung reformpädagogischer Prinzipien im Musikunterricht in Österreich vgl. C. Stöger, *Kunst in der Schule. Studien zur Reformpädagogik in Österreich unter besonderer Berücksichtigung des Musikunterrichtes*, Frankfurt/M. u.a. 2001.

79 A. Bonus, *Vom Kulturwert der deutschen Schule*, Jena 1904, S.95.

80 Zu den musikpädagogischen Ausführungen Montessoris in ihren Schriften und zur Quellsituation insgesamt vgl. C. Meyer, *Musikdidaktik bei Maria Montessori und Rudolf Steiner*, Berlin 2000, S.183ff.

81 Vgl. H. Hosterbach, *Musikalisches Lernen in der Montessori-Pädagogik*, Münster 2005, S.73ff. bzw. S.91ff.

82 Vgl. die Abbildungen bei Hosterbach, a.a.O. (Anm. 81), S.211-291.

Motiven und Konzepten auf.⁸³ Durch die Verknüpfung eigener Prinzipien der Darstellung von musikalischen Elementarzusammenhängen und Ausdruck auch anspruchsvollerer Werke einerseits mit den anthropologisch-entwicklungsmäßigen Grundannahmen Maria Montessoris andererseits kam es sowohl in Berlin als auch in Wien zu einer Integration rhythmisch-musikalischer Erziehung in die Musikerziehung, deren Praxisformen hier nicht im Einzelnen dargestellt werden können. Sie waren in Wien von der Musikpädagogin *Christine Baer-Frissell* (1887-1932) darauf hin ausgerichtet worden,

„den Menschen in seiner Totalität zu erreichen ..., um innere Kräfte zu mobilisieren, zu befreien, die es ihm ermöglichen, sich so früh wie möglich, zu einer volleren, reicherer, kreativ-schöpferischen Persönlichkeit zu entfalten in einer Lebensbezogenheit zur sozialen und kulturellen Lebenswelt, Mitwelt, Umwelt.“⁸⁴

Unter Beachtung des Zusammenhangs zwischen Sensomotorik und Musik führten die Ziele der Entwicklung des Gesichtssinns, des Gehörs und des Tastsinns zu koordinierten Aufgabenstellungen und Übungen der Körperschulung, wobei den improvisatorischen Fähigkeiten auch in der musikalischen Äußerung (mit Singstimme und Instrument) neue Wege erschlossen werden sollten. Nach Baer-Frissell bestand der Weg rhythmisch-musikalischer Erziehung in der Erarbeitung der Zeitlichkeit, der Dynamik, der Form, der Tonhöhe, der Melodie und der „musikalische[n] Gravitation.“⁸⁵ Für jeden dieser Bereiche wurden Musikbeispiele, Bewegungs- bzw. Darstellungsübungen (auch mit anderen Medien) und Anregungsaufgaben zur Improvisation entwickelt.

Ästhetische Musikdidaktik bei Rudolf Steiner

Eine leiblich-geistige Resonanz von Musik durch Bewegungsschulung anzubahnen, ist bis heute auch ein wesentliches Element der Musikerziehung, die *Rudolf Steiner* (1861-1925) im

Rahmen seiner „Erziehungskunst“ konzipierte. Auf der Basis einer kosmologischen Musikauffassung⁸⁶, derzufolge natürliche strukturelle Entsprechungen zwischen Mensch, Musik und Kosmos angenommen werden, formulierte er als Aufgabe der Musikpädagogik, diese Entsprechungen im Sinne der Resonanz wirksam werden zu lassen. Diese Aufgabe ist hingeordnet auf die mit der Montessoripädagogik gemeinsamen Ziele der Persönlichkeitsentwicklung, der Vermittlung musikalischer Ausdrucksfähigkeit und der Geschmacksbildung. Für die Musikdidaktik Rudolf Steiners bedeutete dies, dass aus dem anthroposophischen Musikverständnis, aus der musiktheoretischen Auffassung musikalischer Phänomene und den Entwicklungsgesichtspunkten des jungen Menschen heraus lediglich ein verbindlicher Lehrplan als Richtlinie für den Musikunterricht zu konstruieren war. Dabei sind bei Steiner den jeweiligen Jahrsiebten bestimmte musikerzieherische Aufgaben zugeordnet, z.B. dem ersten Jahrsiebt die Stärkung der „Nachahmungskräfte des Kindes“,⁸⁷ dem zweiten die Erweiterung des Melodieempfindens. Hierbei gehen Singen und Instrumentalspiel eine Verbindung ein, die auf die Entwicklung des Gehörs zielt. Mit dem dritten Jahrsiebt verknüpft ist das Interesse an der pädagogisch zu fördernden Komponente der Harmonik, bevor im vierten Jahrsiebt ein wirkliches Verständnis von Musik erreicht werden kann. Aufgabe des Musikerziehers ist die Umsetzung dieses Lehrplans in freier, künstlerischer Form, jedoch unter starker Berücksichtigung des Aspektes Bewegung und der Wahrnehmungsschulung durch eigenes Musizieren, aber unter radikaler Abwehr rationaler Zugänge zur Musik. Im Unterschied zur Musikdidaktik Montessoris hat das Kind allerdings keine freie Auswahl bei den gewählten Instrumenten und den musikalischen Arbeiten, z.B. bezogen auf den Zeitpunkt der Beschäftigung mit der Notation, sondern diese werden in einer eher therapeutischen Sicht und unter Entwicklungsgesichtspunkten den Kindern im Lehrplan fest zugeordnet. Es gibt hier

83 Vgl. H. Tervooren, *Montessori-Pädagogik und rhythmisch-musikalische Erziehung im Kontext reformpädagogischer Modelle*, Essen 1999, S.252.

84 Vgl. ebd., S.260.

85 Ebd., S.264.

86 Vgl. J. Vogt, *Der klingende Kosmos. Studien zu den wissenschaftlichen und bildungsphilosophischen Grundlagen der Musikpädagogik bei Rudolf Steiner*, Mainz u.a. 1995, S.125.

87 Vgl. Meyer, a.a.O. (Anm. 80), S.292.

also, im schroffen Gegensatz zur Montessori-Methode oder zu arbeitsunterrichtlichen bzw. gesamtunterrichtlichen Prinzipien, keine methodisch-didaktischen Vorgaben oder Muster im Sinne eines „Lernens vom Kinde“ aus. Eher ist eine Parallele zu einem Verständnis von Pädagogik zu ziehen, demzufolge ein „Erziehungskünstler“ am Menschen als einem zu schaffenden Kunstwerk arbeitet.

Kunsterziehung als Erziehung zum ästhetisch-kulturellen Unterscheidungsvermögen bei Adolf Reichwein

In Adolf Reichweins praktischer Schulpädagogik kam „künstlerischen“ Grundelementen, ähnlich wie im Steinerschen Konzept, eine besondere Bedeutung zu.⁸⁸ Das Grundverständnis der Aufgabe von Schule lässt sich als eine abgeschwächte Idee der Lebensgemeinschaftsschule erkennen. Dies vermitteln die Prinzipien der Selbstständigkeit und Selbstverantwortung und die gesamtunterrichtlichen bzw. projektmethodischen Verfahren, deren Umsetzungen Reichwein beschreibt. Die pädagogisch-didaktischen „Hilfsformen“⁸⁹, von denen Reichwein in seiner Schrift „Schaffendes Schulvolk“ berichtet, sollten an Eigenformen der bildenden Tätigkeit des Kindes anknüpfen, wobei dem Spiel als Medium der Auseinandersetzung des Kindes mit der Welt eine eminente Bedeutung zukam.

Die kindlichen Eigenformen von Bildung stellten die Grundlage und Hinsicht für das pädagogische Arrangement dar, das nach Reichwein vom Lehrer so gestaltet werden muss, dass die Schaffens- und Erfindungskraft des Kindes erhalten bleibt und zugleich eine reflexive Welterfahrung ermöglicht wird. Wie in den Lebensgemeinschaftsschulen nahm in Tiefensee die ästhetische Erziehung als Formerziehung eine zentrale Stellung ein. Sie zielte, vom Gedanken der Werkpädagogik her, auf eine ästhetisch autonom gegründete Gestaltung des Lebens ab, zu der die „Schule des Sehens“ und die „Schule des Hörens“ Kriterien, Wahrneh-

mungsvermögen und Urteilsfähigkeit beitragen sollten. Daher bestand auch ein enger Zusammenhang zwischen der Gestaltung des Schullebens und ästhetischer Erziehung: Die ästhetischen Gestaltungen, ob produktiv oder reproduktiv erarbeitet, wurden stets in einem sozial-situativen Kontext des Schullebens überprüft. Obwohl Reichwein in seiner Darstellung der Arbeit in Tiefensee dem Hören als einer Teilaufgabe der ästhetischen Erziehung wie dem Musik-Erfinden vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit schenkte,⁹⁰ lassen sich dennoch auch hier klar umrissene und fachspezifisch übertragbare Aufgabenstellungen erkennen, die einerseits in Bezug auf Musikverstehen selbst und andererseits in Bezug auf das Hören des Menschen „als Grundverhalten zur Welt“⁹¹ gesamtbezogener Rang beanspruchen. Reichwein ging – im Hinblick auf das kleine Kind – davon aus, dass die Hörfähigkeit planvoll entwickelt werden muss. Die Erziehung zum Hören in der Stufenfolge von Aufmerken, Hinhören und Mithören, die – als Teil der Formerziehung – der Komplexität der Sprach- und Tongebilde korrespondiert, wurde im Rahmen eines anspruchsvollen mehrstimmigen polyphonen Gesangs konkret. Die Hinweise zum „Gloria“ von Hans Kugelmann und „zum verschiedenen Einsatz der Sprach- und Tongebilde“⁹² in unterschiedlichen sozialen Situationen und gesellschaftlichen Kontexten lassen eine Konzeption erkennen, die durch eine Anwendung museumspädagogischer Grundsätze auf das Feld der Musik entsteht. Die unterschiedlichen Hörweisen, darauf deuten die Bemerkungen Reichweins hin, sollten geläutert werden durch die Kenntnis der „gesellschaftlichen und sozialen Bedingungen“⁹³ jedes geformten Artefakts. Da die Form, wie Reichwein darlegt, aus dem stofflichen Material und dem Formgesetz hervorgeht, in welches seine soziale Funktion ein-

88 Vgl. zu dieser Klassifikation H. Paschen, Pädagogiken. Zur Systematik pädagogischer Differenzen, Weinheim 1997, S.124.

89 A. Reichwein, Schaffendes Schulvolk. Die Tiefenseer Schulschriften, komment. Neuausgabe, hg. v. W. Klafki u.a., Weinheim 1993, S.106.

90 Vgl. G. Mattenklott, Aspekte ästhetischer Erziehung im Werk Adolf Reichweins. Ein Pädagoge zwischen Avantgarde und Regression, in: L. Kunz (Hg.), Adolf Reichwein (1898-1944), Oldenburg 1997.

91 Reichwein, a.a.O. (Anm. 89), S.138.

92 Ebd., S.137.

93 U. Amlung, Adolf Reichwein 1898-1944. Ein Lebensbild des Reformpädagogen, Volkskundlers und Widerstandskämpfers, Frankfurt/M. 1999, S.396.

gegangen ist, wird das menschliche Hören selbst wie das Sehen auch durch jene Bedingungen bestimmt betrachtet, deren natürlich-soziale Grenzen überstiegen werden sollen. Geschmacksbildung, so ließe sich – im deutlichen Anschließen Reichweins an Ideen der Kunsterziehungsbewegung um 1900 – übertragen, wurde hier verstanden als Anbahnung von Urteilsfähigkeit. Diese Urteilsfähigkeit ist bezogen auf die Adäquanz von Ausdruck bzw. Darstellung und formaler Gestaltung im Bereich musikalischer Formen, und wird dadurch gewonnen, dass diese prüfend in eine Relation zum Lebenskontext der musikalischen Äußerungen gebracht werden. Eine konzeptionelle Einordnung der Musikerziehung in den Gesamtplan der Erziehung zeigt die handwerklich akzentuierte Erarbeitung akustischer Voraussetzungen, z.B. der Bau von Blockflöten im Unterricht, an, der bei Reichwein von Grundsätzen der ästhetischen Erziehung aus vorgenommen wird. Im Sinne eines gesamt- und arbeitsunterrichtlichen Vorhabens sucht er aber auch „Querverbindungen“ zu anderen fachlichen Bereichen auf.⁹⁴

5. Kontinuitäten und Diskontinuitäten: Reformpädagogisch inspirierte musikpädagogische Konzepte nach 1933 und 1945

Für das praktische Fortbestehen der beschriebenen Ansätze nach 1933 und 1945 waren negativ wie positiv verschiedene Prinzipien maßgeblich; auf der einen Seite die „musische“ Legitimation, die Dominanz des Gemeinschaftsprinzips bis hin zu dessen ideologischer Überhöhung und die erlebnispädagogische Verankerung, auf der anderen Seite das Sachklärungsprinzip, die Stärkung von Eigenverantwortlichkeit und reflexiven Selbststeuerungsmomenten im Bildungsprozess. Beide Seiten erfuhren nach 1933 Unterstützung, Kritik und Destruktion. Die Möglichkeit ästhetischer Überwältigung des Menschen, die in der Konsequenz der nationalsozialistischen Ersetzung von Pädagogik realisiert wurde, stellt insofern keinen Bruch dar. Sie ist bereits potentiell angelegt in Konzeptualisierungen des Verhält-

nisses von Pädagogik und Ästhetik im Diskurs der Kunsterziehungsbewegung. Die Diskussion um die Beeinflussung des „Gemüts“ und die Stärkung der Willenserziehung bei Linde u.a.⁹⁵, ferner die nationale Einbettung der Kunsterziehung boten zentrale Anknüpfungspunkte für folgenreiche Verschiebungen. Die arbeitsunterrichtliche Komponente, Ansätze zur Individualisierung und die damit einhergehende Stärkung der Eigengestaltung des Bildungsprozesses durch den jungen Menschen und insbesondere die Konzepte sozialistischer Prägung wurden mit der Zurückdrängung reflektierender Zugänge zugleich destruiert bzw. anders kontextuiert. Modifikationen der skizzierten musikpädagogischen Handlungskonzepte vollzogen sich nach 1933 aber auf kaum merkliche und auf unterschiedliche, hier aus Platzgründen nicht im Einzelnen darstellbare Weise. Mit der Schließung oder nationalsozialistischen „Umwidmung“ alternativer Schulen in den dreißiger Jahren war auch die Möglichkeit einer entsprechenden Musikerziehung nicht mehr gegeben. Das Prinzip der schöpferischen Eigenentwicklung des Menschen, induziert auch durch Gestaltungsversuche und Musikerfindung, fand aber bereits Ende der 20er Jahre eine starke Gegnerschaft, die die Möglichkeit, vom Kinde aus zum Verstehen des Kunstwerks zu gelangen, leugnete oder entsprechendes Ansinnen sogar als „freche[n] Blödsinn“⁹⁶ titulierte. Stattdessen sollte das deutsche Volkslied ins Zentrum gestellt, das Gemeinschaftsmusizieren im Gesang gepflegt und zur Ehrfurcht vor den großen deutschen Meistern erzogen werden.⁹⁷

Auf der Ebene der Biographien von Musikpädagogen finden sich neben Amtsenthebungen, wie in anderen pädagogischen Bereichen, heftige Auseinandersetzungen wie im Fall Jödes, sowohl Formen der äußeren und inneren Emigration als auch persönliche pädagogisch-politische Anpassungen und eine Verstärkung bestimmter pädagogischer Prinzipien, indem z.B. das Erlebnis- und das Gemeinschaftsprinzip im

95 Vgl. Linde, a.a.O. (Anm. 28).

96 F. Ritzel, „Dieser freche Blödsinn wird seit Jahren in den Schulen geduldet“. Über Improvisation in der Musikpädagogik, in: R. Brinkmann (Hg.), *Improvisation und neue Musik*, Mainz 1979, S.66.

97 Vgl. ebd., S.74.

94 Vgl. das Kapitel „Blockflöten als Helfer“ bei Reichwein, a.a.O. (Anm. 89), S.136f.

Sinne der völkischen Idee umgedeutet und dadurch in ihrer gesellschaftlichen Zielrichtung verändert wurden. Diese Veränderung und – auf methodischer Ebene – eine allmähliche Zurückdrängung der selbstgestalteten Erarbeitungs- und Darstellungsprozesse sowie der musikpädagogischen Umgangsweisen der Produktion und Reflexion von Musik, die in den späten 1930er Jahren noch nicht völlig verschwunden waren, zugunsten der Reproduktion unhinterfragter ideologisch befrachteter Inhalte sind im Bereich der höheren Schule durch völkische Interpretationsmuster geschichtlicher Prozesse geprägt worden. Diese Prozesse spiegeln auch Einzelbiographien von Musikpädagogen wider, zu denen hier im Folgenden nur einige Hinweise erfolgen können. Die Biographien jüdischer Musiker und Musikpädagogen mit einer Affinität zu reformpädagogischen Grundsätzen sind prägnant: Auf Grund von Leo Kestenbergs Entlassung durch das vom Reichspräsidenten Hindenburg gestützte Kabinett Franz von Papen bereits im Jahre 1932, fand sein musikpolitisches Engagement, auch im Hinblick auf die Durchführung von Arbeiterkonzerten in Deutschland, ein abruptes Ende. Kestenberg emigrierte 1933 nach Prag und siedelte 1938 nach Palästina über. Dort wirkte er am Aufbau des Musikwesens in Israel mit und starb 1962 in Tel Aviv.⁹⁸ Jacoby, ebenfalls jüdischer Abstammung, emigrierte 1933 nach Tel Aviv, siedelte aber 1935 in die Schweiz über und lebte dort, auf Grund nationalsozialistischer Einflussnahme, unter schwierigsten Verhältnissen. Es handelt sich hier um eine typische Exilbiographie, da Jacoby im Nachkriegsdeutschland keine Anknüpfungspunkte für seine Ideen aus den 20er Jahren wiedergewinnen und vermitteln konnte.⁹⁹ Eduard Zuckmayer emigrierte 1936 in die Türkei und lebte dort bis zu seinem Tode 1972.

Andere Biographien vermitteln Anpassungen an die neuen gesellschaftlich-politischen Verhältnisse, die auf Grund von – z.B. organologischen – Denkmustern bzw. weltanschaulichen Affinitäten ohne größere Brüche möglich waren: Jöde wurde zwar 1935 aus dem Staatsdienst entlassen, aber 1942 amtlich rehabilitiert und

hat während des Krieges Liederbücher, so z.B. seine Kriegsliedersammlungen aus dem Ersten Weltkrieg, im Sinne nationalsozialistischer Kriegserziehung wieder aufgelegt oder bereits publizierte Liederbücher umgearbeitet.¹⁰⁰ Einen ähnlichen Verlauf nahm die Biographie von Münnich. Dieser hatte sich wohl eher aus Verärgerung über eine Nichtberücksichtigung seiner Person bei der Wahl zum Direktor der Staatlichen Akademie für Kirchen- und Schulmusik, kaum aus politischen Gründen, 1934 zurückgezogen und wurde schon ein Jahr später jedoch zum Professor in Weimar berufen.

Im Hinblick auf die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg ist festzuhalten, dass eine „musische“ Ausrichtung, die Beachtung der Erlebnisdimension sowie das Gemeinschaftsprinzip nach 1945 sowohl in der DDR als auch in der BRD erneut kurz auflebten, kaum aber eine Wiederanknüpfung an arbeitsunterrichtliche Prinzipien stattfand. Bezüglich der im staatlichen Schulwesen vorfindbaren Praxisformen des Musikunterrichts ist ohnehin von einer Kontinuität des „Singunterrichts“ bis in die 1960er Jahre zu sprechen. So verstärkte Mitte der 60er Jahre in den westlichen Bundesländern die Kritik Theodor W. Adornos und Theodor Warners an einem musikpädagogischen Praktizismus, an der vermeintlich unpolitischen und gerade dadurch politisch eminent auf negative Weise wirksamen Gemeinschaftsideologie und der ästhetischen Grundausrichtung einer „musikpädagogischen“ Musik, wie sie der Kreis um Jöde propagiert habe, bereits auf die Jahrhundertwende zurückreichende Bestrebungen, die in der „Orientierung am Kunstwerk“ (M. Alt) auch musikdidaktisch-konzeptionell folgenreich waren. Die Kritik Adornos bot für die musikpädagogische Ausrichtung in der DDR ähnliche Argumentationshintergründe.¹⁰¹ Aufkündigungen einer „musischen“ Orientierung hatten zwei Grundrichtungen: einerseits die Tendenz zur Aufklärung über

100 Vgl. T. Phleps: „Es geht eine helle Flöte ...“. Einiges zur Aufarbeitung der Vergangenheit in der Musikpädagogik heute, in: Musik und Bildung 27(1995)6, S.74-74.

101 Vgl. S. Bimberg, Adornos Kritik der Jugendmusikbewegung (zuerst 1989), in: R.-D. Kraemer (Hg.), Musikpädagogik/Musikdidaktik in der ehemaligen DDR. Eine Textdokumentation, Essen 1992.

98 Angaben aus: Batel, a.a.O. (Anm. 11).

99 Angaben aus: Le Brün-Hölscher, a.a.O. (Anm. 39).

Musik und ihre Bedingungen und zu „rational“ bestimmten Formen der Rezeption von Musik, zum anderen eine Wiederaufnahme klassischer Begründungsmuster für eine ästhetische Erziehung als fachübergreifendem Prinzip, das einer Fixierung auf die Objektseite entgegen sollte zugunsten erfahrungsbezogener, handlungsorientierter und den subjektiv-konstruierenden Charakter des Aufbaus ästhetischer Kompetenzen stärker in Rechnung stellender Konzeptionen.

Für die Entwicklung musikpädagogischen Denkens und Handelns in der DDR wäre aus Sicht politischer Traditionen vielleicht eine Anknüpfung an den musikbezogenen Produktionsgedanken denkbar gewesen. Eine solche Ausrichtung war aber über die gesamte DDR-Zeit bis zur deutschen Vereinigung nicht kennzeichnend. In Bezug auf die musikpädagogische Entwicklung zu unterscheiden sind auch hier wissenschaftliche Konzeptualisierung und praktizierte pädagogische Handlungsformen. Musikpädagogisch-wissenschaftliche Grundlegungen suchte die „Hallische Schule“¹⁰² zu stiften, welche auf erlebnistheoretischen, später auf rezeptionsästhetischen Grundsätzen aufbauend einen „dialogischen Musikunterricht“ konzipierte, der den methodischen Grundsätzen Jödes (z.B. in der Neu- oder Nachgestaltung musikalischer Verläufe) und arbeitsunterrichtlichen Verfahren im theoretischen Entwurf sehr nahe kommt. Allerdings wurde in diesem Konzept das Musikhören gegenüber offeneren Formen (einschließlich Eigengestaltungsmöglichkeiten, eigenen Musizierens und Bewegung zur Musik) der Vermittlung favorisiert. Aufbau von Rezeptionskompetenzen auf der Basis von Erleben und Verstehen sollten zu wertenden Stellungnahmen im Sinne des Ideals der sozialistischen Persönlichkeit weitergeführt werden. Das dialogische Grundkonzept stand aber nach Helmholtz in einem schroffen Gegensatz zur monologischen, auf (Wert-)Objektivität zielenden „sozialistischen Hermeneutik“.¹⁰³

Im faktisch vorfindlichen Musikunterricht herrschten nach Georg Maas bis zum Mauerbau

zunächst eher „musische“ Prinzipien, parallel zur Entwicklung in der Bundesrepublik.¹⁰⁴ Bis in die 1980er Jahre hinein dominierte, unterstützt durch Tonsilbensysteme, ein Singunterricht, der in erster Linie auf die Einstudierung staatlich verordneten Liedrepertoires in Schulklassen und Chorarbeit mit entsprechender Präsentation bei Schulfesten und Schulkonzerten ausgerichtet war. Seit den 80er Jahren finden sich dagegen nach Birgit Jank Ansätze zu einem weiter gefassten Musikbegriff und offeneren Formen des Unterrichts, der auch Eigengestaltungen seitens der Schüler/innen Raum gab und zu einer Verstärkung der Wissenskomponente führte.¹⁰⁵

6. Reformpädagogische Prinzipien und gegenwärtige musikpädagogische Anknüpfungspunkte

Zahlreiche Schulen, die sich selbst in der Tradition reformpädagogischer Schul- und Unterrichtskonzeptionen sehen (z.B. Montessori-, Petersen-, Waldorfschulen), versuchen heute z.T. nach den überkommenen reformpädagogischen Grundsätzen zu arbeiten.¹⁰⁶ Ebenso fußen musikpädagogische „Ganzkonzepte“ teilweise auf reformpädagogischen Prinzipien. Als Beispiele können genannt werden der nach erziehungstheoretischen Grundsätzen John Deweys arbeitende „erfahrungser-schließende“ Musikunterricht, wie ihn Rudolf Nykrin ab den 70er Jahren in der Laborschule Bielefeld pflegte, oder das Konzept der „polyästhetischen Erziehung“ Wolfgang Roschers, das ästhetische Produktion und reflektierte Rezeption einschließt und heute unter dem Begriff „integrative Musikpädagogik“ weiter geführt wird.

Nach einer Phase dominierender objekt- und wissenschaftsorientierter Ausrichtung und in-

104 G. Maas, Methoden des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen (historisch), in: Helms u.a., Musikpädagogik, a.a.O. (Anm. 102), S.74.

105 Vgl. B. Jank, Über sieben Brücken musst du gehen oder Zwei Blicke vorwärts und einer zurück. Einige Sichten auf die DDR-Musikerziehung der achtziger Jahre und aktuelle musikpädagogische Entwicklungen in den neuen Bundesländern, in: B. Fröde u.a. (Hg.), Über sieben Brücken musst du gehen. Beiträge vom 3. wissenschaftlichen Kolloquium zur DDR-Schulmusikerziehung, Bad Kösen 2002, S.12f.

106 Vgl. S. Helms (Hg.), Musikunterricht in Reformschulen, Kassel 2001.

102 B. Helmholtz, Musikdidaktische Konzeptionen nach 1945, in: S. Helms u.a. (Hg.), Kompendium der Musikpädagogik, Regensburg 2000², S.57.

103 Ebd., S.58.

struktureller Lernformen wurden aber auch im Musikunterricht der Regelschulen ab den 80er Jahren in der musikdidaktischen Diskussion der Bundesrepublik die Kategorien der Produktion, der didaktischen Selbststeuerung individueller und gruppenbezogener Arbeit, welche Eigenverantwortung der Schüler für den Lernprozess einschließen, mit einer stärkeren Verankerung anthropologischer Voraussetzungen (z.B. im Entwicklungsverhältnis von Spiel und Arbeit sowie eines pädagogisch gestalteten Schullebens) verbunden.¹⁰⁷ Museumspädagogische Ansätze, offene Lernformen bis hin zur Freiarbeit, interkulturelle Dimensionen, situiertes musikalisches Lernen und Individualisierungsmöglichkeiten für musikbezogene Lernwege werden auch gegenwärtig mit sachstrukturellen Aspekten und sachbegründeten Lernformen verknüpft. Handlungs-, schüler- und erfahrungsorientierte musikdidaktische Konzeptionen weisen weitere Parallelen zu reformpädagogischer Motivik auf. In den Diskussionen um solche Ansätze geht es vielfach wiederum um Schwierigkeiten und Grenzen einer anthropologischen Polarisierung des Bildungsprozesses unter Hinweis auf entweder eine Vernachlässigung einer künstlerisch oder aber sachstrukturell vertieften Auseinandersetzung junger Menschen, die mit adressatenorientierten bzw. zu stark allgemeinmethodisch verankerten Konzepten einhergingen. Einerseits werden – in Konsequenz einer „musischen Entschlackung“ (Ehrenforth) der überkommenen pädagogischen Ansätze – Reichweiten einer z.T. reformpädagogisch und, damit in inhaltlicher Kohärenz stehend, lernpsychologisch inspirierten Neuen Lernkultur auch für den Musikunterricht der Gegenwart ausgelotet. Variable, erfahrungs- und produktionsorientierte Lernwege, z.B. in der Arbeit mit Instrumenten und Neuen Medien als Darstellungs-, Gestaltungs- und Informationsmedien, fließen in projektmethodische Arbeitsformen und in Diskursformen ein, die in ihrer Struktur an reformpädagogische Grundideen anknüpfen.¹⁰⁸ Andererseits hat der Mu-

sikunterricht in der großen Zahl „reformpädagogischer“ Schulen, die nach 1945 oder nach der deutschen Vereinigung in den 90er Jahren (wieder) eröffnet wurden, vielfach nicht mehr das bedeutsame musikpädagogische Profil wie zur Zeit der Kestenberg-Reform. Er weist häufig gerade dort eine fachisolierte oder marginalisierte Stellung auf. Daneben finden sich aber auch, vor allem in Ganztagschulkonzepten, praktische Ansätze, Musik dezidiert in den gesamten Bildungs- und Erziehungszusammenhang einer Schule aufzunehmen, z.B. neben inhaltlicher Verknüpfungen im Lehrplan Musik in schulische Begrüßungs-, Abschieds- und Gemeinschaftsrituale einzuflechten, ferner in die Gestaltung von Fest und Feier sowie bei künstlerischen Darbietungen.¹⁰⁹ Aus bildungs- und erziehungstheoretischer Sicht sollten hier die historischen Erfahrungen mit den verschiedenen Motiven und Erscheinungsformen epochalen reformpädagogischen Denkens und Handelns dazu genutzt werden, pädagogisch vertretbare Handlungsformen von pädagogisch nur schwer oder nicht (mehr) vertretbaren zu unterscheiden.

7. Forschungsstand und -perspektiven

Strukturen des schulpädagogischen Diskurses der Kunsterziehungsbewegung, die einen frühen Einblick in bildungs- und erziehungstheoretische Voraussetzungen des dominierenden musikpädagogischen Diskurses der Weimarer Republik vermitteln, wurden in den letzten Jahren aus der Perspektive der Verbindung zum Herbartianismus und im Interesse an konstruktiven Verhältnisbestimmungen zwischen Allgemeiner Didaktik und Musikdidaktik erforscht.¹¹⁰ Hier sind unter ideengeschichtlichen Aspekten Verbindungen zu den schulpädagogischen Diskursen der Jugendmusikbewegung noch wenig geklärt, wohingegen aus musikpädagogischer Sicht die

107 Vgl. die Darstellung der oben genannten musikpädagogischen Konzepte bei Brenk, *Kunsterziehung*, a.a.O. (Anm. 1), S.371-382.

108 Vgl. M. Brenk, *Gegenwärtige Bezüge von Musikunterricht und Computermedien – ein Überblick*, in: M. Brenk/U. Kurth (Hg.), *MusK&L. Musik, Kunst*

und Literatur. Neue Medien und ästhetische Bildung, Bielefeld 2005, S.32ff.

109 Vgl. C. Kalde u.a., *Schulporträt Juli 2001*, in: W. Wittenbruch/A. Lennartz (Hg.), *Zeit zu handeln: Grundschulentwicklung voranbringen. Das Reformprojekt: Mosaik-Schule Münster*, Heinsberg 2003.

110 Vgl. Brenk, *Kunsterziehung*, a.a.O. (Anm. 1).

historische Erscheinung der Jugendmusikbewegung durch Arbeiten vornehmlich aus den 80er Jahren intensiv aufgearbeitet und dokumentiert ist.¹¹¹ Das Archiv der Jugendmusikbewegung e.V. Hamburg arbeitet an einer Erschließung weiterer Quellen für den Zeitraum bis 1945. Es zeigt sich aber bis in die jüngere Gegenwart hinein, dass die Verflechtungen der pädagogischen Motive der Gesamtbewegung mit den unterschiedlichen reformpädagogischen Motiven und Ideen aus schulpädagogischer Sicht noch einer weiteren Klärung bedürfen. Dies gilt auch für die Rezeption reformpädagogischer Schul- und Unterrichtskonzeptionen bei den politisch zentralen Protagonisten der sog. Kestenberg-Reform wie Leo Kestenberg selbst, Heinrich Preussner, Hans-Joachim Moser, Karl Rehberg u.a. Die Kestenberg-Reform selbst ist in mehreren Arbeiten auch im Hinblick auf die politischen Bedingungen ihrer Durchsetzung erforscht worden.¹¹² Die Kontinuitäten und Diskontinuitäten in den musikpädagogischen Positionen und ihren praktischen Umsetzungen nach 1933 und in den biographischen Verhältnissen sind durch die 1967 erschienene und 1992 neu aufgelegte Arbeit von U. Günther über die „Schulmusikerziehung von der Kestenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches“ mit einem Detailgrad erforscht worden, der auch durch jüngere Literatur noch immer kaum überholt scheint. Hinsichtlich der Musik in Landerziehungsheimen und Reformschulen – auch hier liegen detailreiche, aber zumeist ältere Arbeiten von Hilmar Höckner aus den 1920er Jahren vor (s. Kap. 4b.) – ist zu bemerken, dass, was die praktische Gestalt, aber auch die leitenden Prinzipien musikpädagogischer Arbeitsweisen und mögliche Gründe für den Abbruch dieser Prinzipien in der Arbeit der Landerziehungsheime und Reformschulen sowie das Faktum einer geringeren Beachtung musikalischer Bildung in der Folgezeit betrifft, hier noch weite Bereiche unerschlossen

sind. Hinsichtlich des methodologischen Standes der vorliegenden Arbeiten ist festzustellen, dass neuere Ansätze der Historiographie (z.B. Historische Diskursanalyse, Kulturosoziologie) unbedingt erforderlich wären, um eine kritische Ergänzung personal- oder ereignisgeschichtlicher Ansätze der Musikpädagogik mit ihrer noch immer spürbaren Tendenz zu moralischer Aufladung und zur Apologetik zu gewinnen.

Erst in den 90er Jahren wurden durch die Arbeiten von Heinrich Ehrenforth bisherige Deutungen der pädagogisch-konzeptionellen Potentiale von Jödes musikdidaktischem Konzept sowie der daran anschließenden „Weimarer Musikpädagogik“ mit ihrer Fixierung auf problematische Ideologeme einer auf konstruktive Gewinne zielenden Revision unterzogen. Darüber hinaus wurden Verbindungen zu Rezeptionsästhetischen Theorien, wie sie in der DDR bereits im Anschluss an die Jöde-Kritik Adornos entwickelt wurden, hergestellt (s. Kap. 5). Trotz dieser Einzelstudien mangelt es dennoch in der musikpädagogischen Forschung insgesamt an einer historisch-systematischen Erarbeitung der historischen Erscheinungen, durch die gegenwärtig entwickelte Konzepte und Modelle ein kritisches Korrektiv gewinnen können. Auch steht noch eine Aufarbeitung der DDR-Rezeption reformpädagogisch-historischer Ansätze des Musikunterrichts im Kontext der allgemeinen schulpädagogischen Rezeption aus. Hinsichtlich der Musikpädagogik im Rahmen reformpädagogischer „Ganzkonzeptionen“ sind erst in den letzten Jahren durch einige Dissertationen Detailklärungen vorgenommen worden (s. Kap. 4d.), die nicht nur Einblicke in musikpädagogische Praxisformen geben, sondern auch mögliche Anregungspotentiale für gegenwärtigen Musikunterricht aufzeigen. Aufklärungen über tatsächliche musikpädagogisch-praktische Transformationen einer reformpädagogisch inspirierten Musikpädagogik im Schulalltag der Weimarer Republik sind solitär.¹¹³ Hier fehlen der musikpädagogischen Forschung einerseits aussagekräftige Zeitdokumente, andererseits sind oral history-Verfahren für diesen Zeitraum kaum noch möglich. An weiteren Perspektiven ergibt sich aus bildungstheoretisch-didaktischer Sicht die inter-

111 Vgl. J. Hodek, *Musikalisch-pädagogische Bewegung zwischen Demokratie und Faschismus. Zur Konkretisierung der Faschismus-Kritik* Th. W. Adornos, Berlin 1977; ferner: Kolland, a.a.O. (Anm. 3). Einzelfragen zur Deutung des historischen Exempels Jugendmusikbewegung und zu ihren Repräsentanten verfolgen die Beiträge in: Reinfandt, a.a.O. (Anm. 4).

112 Vgl. u.a. Hammel, a.a.O. (Anm. 71).

113 Vgl. die Dissertation von Lehmann-Wermser, a.a.O. (Anm. 13).

disziplinäre Erforschung des Zusammenhangs zwischen erziehungs- und bildungstheoretischen Voraussetzungen, Musikanschauungen und musikpädagogischer Theorieentwicklung. Klärungsbedarf herrscht auch hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Spätherbartianismus, reformpädagogisch-ideellen Grundlagen und musikdidaktischer Theorieentwicklung. Auch die musikpädagogischen Implikationen weiterer Repräsentanten wie C. Freinet oder P. Freire bedürfen über einzelne Darstellungen von allgemeindidaktischen Implikationen hinaus¹¹⁴ noch einer systematischen Erarbeitung und Einordnung in den erziehungswissenschaftlichen Forschungszusammenhang.

8. Auswahlbibliographie

a. Archive

Archiv der Jugendmusikbewegung e.V. Hamburg.

b. Quellen

Jöde, F., Singstunden, in: Der Säemann. Monatsschrift für Jugendbildung und Jugendkunde 4(1913)8, S.313-316.

Jöde, F., Musik und Erziehung. Ein pädagogischer Versuch und eine Reihe Lebensbilder aus der Schule, Wolfenbüttel 1919.

Jöde, F., Das schaffende Kind in der Musik. Eine Anweisung für Lehrer und Freunde der Jugend, Wolfenbüttel/Berlin 1928.

Kunsterziehung, Ergebnisse und Anregungen des dritten Kunsterziehungstages in Hamburg am 13., 14., 15. Oktober 1905. Musik und Gymnastik, Leipzig 1906.

Lorenzen, H. (Hg.), Die Kunsterziehungsbewegung, Bad Heilbrunn 1966.

Müller-Freienfels, R., Erziehung zur Kunst. Musik, Dichtung, bildende Künste, Leipzig 1925.

Pudor, H., Die neue Erziehung. Essays über die Erziehung zur Kunst und zum Leben, Leipzig 1902.

Zs. f. Schulmusik Jg.1-6(1928-1934), Rubrik „Aus der Arbeit“.

c. Sekundärliteratur

Brenk, M., Kunsterziehung als pädagogisches Problem der Schule. Zur Bedeutung eines didaktischen Konzepts der Kunsterziehungsbeziehung für das Verhältnis von allgemeiner Didaktik und Musikdidaktik, Frankfurt/M. 2003.

Günther, U., Die Schulmusikerziehung von der Kestenbergr-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches, Neuwied/Berlin 1967/1992.

Günther, U., Jugendmusikbewegung und reformpädagogische Bewegung – Aspekte der Erneuerung in den 1920er Jahren, in: K.-H. Reinhardt, Die Jugendmusikbewegung. Impulse und Wirkungen, Wolfenbüttel 1987, S.160ff.

Helms, S. (Hg.), Musikunterricht in Reformschulen, Kassel 2001.

Hodek, J., Musikalisch-pädagogische Bewegung zwischen Demokratie und Faschismus. Zur Konkretisierung der Faschismus-Kritik Th. W. Adornos, Berlin 1977.

Kolland, D., Die Jugendmusikbewegung. Gemeinschaftsmusik, Theorie und Praxis, Stuttgart 1979.

Krützfeld-Junker, H., (Hg.), Fritz Jöde – ein Beitrag zur Geschichte der Musikpädagogik des 20. Jahrhunderts, Regensburg 1988.

Lehmann-Wermser, A., „... es waren ja nicht viele Musikbegeisterte bei uns in der Klasse ...“. Musikunterricht an den höheren Schulen im Freistaat Braunschweig 1928-1938, Hannover 2004.

Nolte, E., Reformpädagogische Substanz in der gegenwärtigen musikpädagogischen Theoriebildung, in: Zs. f. Musikpädagogik 3(1978)5, S.37-43.

Vogt, J., „Reformpädagogik“, in: S. Helms u.a. (Hg.), Lexikon der Musikpädagogik, Regensburg 2005.

114 Vgl. P. Heitkämper, Paulo Freire und Joseph Beuys. Paulo Freire: Der Lehrer ist Politiker und Künstler – Joseph Beuys, Jeder Mensch ist ein Künstler, in: J. Dabisch/T. Schulze, Befreiung und Menschlichkeit – Texte zu Paulo Freire, München 1991; C. Nilica, Jugend und Musik an der Wende zum 21. Jahrhundert. Aspekte zum Musikunterricht unter Bezugnahme auf die klassischen Reformpädagogen Waldorf, Montessori und Freinet, Diplomarbeit, Innsbruck 2001.

Kunstunterricht

Albert Hamann

1. Einleitung
2. Krisendiskurs und Kunsterziehung
3. Die Neuausrichtung des Kunstunterrichts vor dem Ersten Weltkrieg
4. Die fachdidaktische Debatte nach dem Ersten Weltkrieg
5. Praxis der Kunsterziehung in reformpädagogischen Modellschulen
6. Kunstpädagogische Entwürfe nach 1933
7. Zusammenfassung und Resümee
8. Auswahlbibliographie

1. Einleitung

Wesentliche Impulse erhielt die historische Reformpädagogik seit den späten 1880er Jahren durch Forderungen nach einer Erneuerung der Erziehung mit und durch Kunst. Der vor allem von Protagonisten aus dem Bildungsbürgertum getragene Diskurs der so genannten „Kunsterziehungsbewegung“ erreichte um die Jahrhundertwende vom 19. zum 20. Jahrhundert eine besondere Dynamik, konnte jedoch vielfach erst nach dem Ende des Ersten Weltkrieges im Schulalltag breite Wirksamkeit entfalten.¹ Allerdings waren die reformpädagogisch inspirierten kunstpädagogischen Initiativen von äußerst divergenten gesellschafts- und kulturpolitischen Auffassungen geprägt. Neben antiintellektualistischen, völkisch-nationalistischen Tendenzen existierten durchaus progressive Positionen, in denen sich das Eintreten für eine kind- und jugendgemäße Kunsterziehung mit einem Engagement für soziale Gerechtigkeit und Erziehung zu gesellschaftlicher Mitwirkung verband. In vielen Fällen sind die Gegensätze inhärenter Natur, nicht zwischen den Konzepten, sondern innerhalb derselben, etwa zwischen Theorie und Praxis, angesiedelt. Im vorliegenden Beitrag sollen ausgewählte kunstpädagogische Ansätze im Kontext der mit ihnen verbundenen Gesellschaftsvorstellungen analysiert, ihre Umsetzun-

gen im Praxisfeld Schule dargestellt sowie die dem konkreten Unterricht zugrunde liegenden didaktischen Vorstellungen erläutert werden.² Dazu ist es notwendig, zunächst die „Kunsterziehungsbewegung“ im gesellschaftlich-kulturellen Diskurs des letzten Drittels des 19. Jahrhunderts zu verorten. Anschließend wird es darum gehen, wesentliche reformpädagogisch geprägte Beiträge zur fachdidaktischen Diskussion vor und nach dem Ersten Weltkrieg zu konturieren und daran anknüpfend die Praxis in ausgewählten Reformschulen in den Blick zu nehmen. Schließlich soll nach dem Weiterwirken kunstpädagogischer Entwürfe nach 1933 gefragt werden.

2. Krisendiskurs und Kunsterziehung

Die gesellschaftliche Modernisierung des in den Jahrzehnten nach der Reichsgründung 1871 zum mächtigsten Industriestaat auf dem europäischen Kontinent aufgestiegenen deutschen Kaiserreichs hatte für das Bildungsbürgertum, dem eigenen Selbstverständnis nach der wichtigste Träger der kulturellen Identität der Nation, weitreichende Konsequenzen.³ Zwischen dem

1 → Beiträge: Musik; Darstellendes Spiel; Leibesübungen; Sprache und Literatur.

2 Vgl. ausführlich A. Hamann, Reformpädagogik und Kunsterziehung. Ästhetische Bildung zwischen Romantik, Reaktion und Moderne, Innsbruck 1997.

3 Vgl. W. Conze/J. Kocka (Hg.), Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, 4 Bde., Stuttgart 1985-1992.

politisch weiterhin dominierenden Adel, dem ökonomisch prosperierenden und damit auch gesellschaftlich zunehmend einflussreichen Besitzbürgertum und der demografisch immer wichtiger werdenden mehrheitlich systemkritisch eingestellten Arbeiterschaft stehend, drohte diese soziale Gruppe, der sich vor allem höhere Beamte, Lehrer, Ärzte, Juristen und Professoren zugehörig fühlten, zunehmend an Bedeutung zu verlieren. Diese Marginalisierungsbefürchtungen der sich zur Kultur berufenen „Mitte der Nation“ bildeten den sozialpsychologischen Hintergrund für zahlreiche zeitkritische Diagnosen, die den gesellschaftlichen Wandel – je nach Standpunkt – als Werte-, Bildungs-, Zivilisations- oder Kulturkrise beschrieben. Sensible Wahrnehmungen der sozialen und mentalen Verwerfungen der Modernisierung standen neben rückwärtsgewandten gesellschaftspolitischen Utopien, die nicht selten durch das Hervorkehren völkisch-mystischer Ideale bestimmt waren.

Für chauvinistische Ideen ließen sich Vordenker wie *Paul de Lagarde* (1827-1891) finden. Schon 1878 hatte dieser Blut und Boden als die eigentlichen Quellen der deutschen Volkskraft dargestellt und eine gesellschaftliche Perspektive entworfen, die sich auf ein bäuerliches Großdeutschland, ein von semitisch-infiltrierten Städten und westlich-zivilisatorischen Industriegebieten gereinigtes, teutonisches Stammesreich bezog.⁴ Auch die deutsch-nationalen Hegemoniebestrebungen waren bereits angedacht. Nur ein Deutschland, das „von der Ems zur Donaumündung, von Memel bis Triest, von Metz bis etwa zum Bug reicht“ könne sich – so de Lagarde – ernähren, nur ein solches mit seinem stehenden Heere sowohl Frankreich als Russland niederschlagen.⁵

Kaum zu überschätzenden Einfluss auf das bildungsbürgerliche Bewusstsein dürfte darüber hinaus das im Jahre 1891 von Julius Langbehn veröffentlichte Buch „Rembrandt als Erzieher“ ausgeübt haben. In der Rückbesinnung auf die „deutsche“ Kunst glaubte *Langbehn* (1851-

1907) das Lebensprinzip entdeckt zu haben, welches in der Lage sei, die deutsche Kulturmissere zu beenden. Denn Kunst bedeute Rückeroberung zur Natur, Abwendung von der Wissenschaft und habe pädagogische Bedeutung im Kampf gegen Intellektualismus und Spezialistentum. Als geistigen Wegführer stellte Langbehn den „individuellsten aller deutschen Künstler“, nämlich Rembrandt, vor. Langbehn machte den demokratisierenden und nivellierenden Geist des 19. Jahrhunderts für den „Verfall des deutschen Volkes“ verantwortlich und glaubte die treibende Reformkraft im Individualismus zu erkennen. Eine Eigenschaft, die der Deutsche zwar verloren habe, zu der er aber zurück erzogen werden könne. Grundlage einer derartigen sittlich-ästhetischen Wiedergeburt sei die Selbsterkenntnis des Einzelnen und die Bereitschaft, sich dem „wahrhaft Großen“ unterzuordnen. Langbehns Schrift entwickelte sich zu einem Bestseller, der das Bedürfnis des kulturkritisch eingestellten Bürgertums nach einer „kulturellen Kapitalismusreform deutscher Art“ zum Ausdruck brachte und die Idee der kulturellen Umorientierung an die Begrifflichkeit des „Völkischen“ band.⁶ Ähnlich wie bei Langbehn war das Unbehagen an der gesellschaftlichen Moderne bei zahlreichen Kritikern verknüpft mit einer „radikale[n] Wende ins Irrationale, ins urtümlich Heile und Gesunde“.⁷ Man berief sich auf die romantische Organismusidee und leitete hieraus das Schlagwort „Kultur statt Zivilisation“ ab, wobei mit „Kultur“ die Vorstellung einer historisch gewachsenen Gefühls- und Wertegemeinschaft, mit „Zivilisation“ dagegen ein bloß mechanistisches Aggregat aus technischem Fortschritt, kalter Vernunft und ökonomisch bestimmten sozialen Beziehungen verbunden wurde. Kapitalismus und Sozialismus verfielen in gleicher Weise wie Aufklärung, Demokratie oder Parlamentarismus als „liberale Ideen“ dem Zivilisationsverdikt. „Stattdessen schwärmte man wieder für das zeitlos Ewige,

4 Vgl. R. Hamann/J. Hermand, *Epochen deutscher Kunst von 1870 bis zur Gegenwart*, Bd. 4: *Stilkunst* um 1900, Frankfurt/M. 1977, S.38f.

5 P. de Lagarde, *Über die gegenwärtige Lage des deutschen Reichs*, in: *Deutsche Schriften*, Göttingen 1920⁵, S.123.

6 Vgl. G. Selle, *Kultur der Sinne und ästhetische Erziehung. Alltag, Sozialisation, Kunstunterricht in Deutschland vom Kaiserreich zur Bundesrepublik*, Köln 1980, S.67; vgl. zur Rezeption Langbehns und de Lagardes in der Pädagogik H. Kunert, *Deutsche Reformpädagogik und Faschismus*, Hannover u.a. 1973.

7 Hamann/Hermand, a.a.O. (Anm. 4), S.9.

um so der oberflächlich ‚materialistischen‘ Gesinnung des späten 19. Jahrhunderts ein Leitbild ‚wahren‘ Menschentums entgegenzusetzen.“⁸

Neben diesen rückwärtsgewandten Vorstellungen existierten jedoch auch Reformansätze, mit deren Hilfe traditionelle soziale Hierarchien eingeebnet, Normen hinterfragt, Verhaltensmuster überwunden und neue Formen der persönlichen Lebensgestaltung und des Zusammenlebens erprobt werden sollten. Den Vertreterinnen und Vertretern dieser lebensreformerisch orientierten Initiativen erschien es durchaus vorstellbar, dass die Widersprüche der Moderne – wenn schon nicht auf dem Weg der Veränderung gesellschaftlicher Macht- und politischer Herrschaftsverhältnisse, so doch auf der Ebene der Individuen (durch eine veränderte Lebensführung und eine Neugestaltung der sozialen Beziehungen) – lösbar seien. Die „Lebensreform“ erstreckte sich vom Vegetarismus, der Naturheilmovement und der Nacktkultur, (als Kern der auf Körper und Gesundheit zielenden Bestrebungen), über sozialreformerische Initiativen (Gartenstadt-, Siedlungs-, Antialkoholbewegung), bis zu spirituell-religiösen und kulturell bestimmten Bewegungen.⁹

Nicht selten im Rückgriff auf frühbürgerliche Konzepte¹⁰ erhofften sich Letztere eine Renaissance der emanzipatorischen Kraft des Ästhetischen. Der Tübinger Kunsthistoriker *Konrad Lange* (1855-1921), einer der führenden Vertreter der „Kunsterziehungsbewegung“ vor dem Ersten Weltkrieg, beschrieb diese Erwartung folgendermaßen:

„Der Mensch hat sich die Kunst geschaffen und erschafft sie immer neu, weil er in ihr ein Mittel – das einzige Mittel – besitzt, das, was Natur und Wirklichkeit ihm versagt haben, wenigstens im Spiel der Phantasie zu erleben. Wir alle haben das Phantasiespiel der Kunst zur Vervollständigung unseres geistigen und körperlichen Daseins nötig.

Sie ist für uns der einzige Weg, auf dem wir uns der harmonischen Ausbildung aller unserer Kräfte, jenem Sichausleben des ganzen Menschen, wie es das humanistische Bildungsideal fordert, wenigstens einigermaßen nähern können.“¹¹

Der Gedanke einer alle Gegenstands- und Alltagsbereiche umfassenden „Erziehung zum guten Geschmack“ wurde mit einer ethisch-moralischen Komponente verbunden. Das Ästhetische sollte nicht nur der Geschmacks-, sondern vor allem der Charakterbildung dienlich sein. Gebe es zwischen Schönheit und Sittlichkeit eine Verbindung, so schlussfolgerte er, könne der Mensch durch das Nacherleben und Einfühlen in die Gestaltung des Kunstwerks innere Harmonie und Selbstgestaltung ausbilden.¹²

Beeinflusst waren die praktischen Bemühungen um die Ästhetisierung des Alltags maßgeblich von der aus England kommenden „arts-and-crafts“-Bewegung. Bereits Mitte des Jahrhunderts hatte *John Ruskin* (1819-1900) das moderne Maschinenzeitalter kritisiert und der industriellen Massenproduktion die Vorzüge der mittelalterlichen Handwerks-gesellschaft entgegen gesetzt. *William Morris* (1834-1896), ein überzeugter Sozialist, nahm die Kritik an der entfremdeten Arbeit auf und verband Ruskins Ideen mit sozialutopischen Vorstellungen. Kleine, auf kunsthandwerkliche Produktion spezialisierte, assoziierte Produktionsgenossenschaften sollten außerhalb der Stadt bzw. in Gartenstädten das zum Leben Benötigte herstellen. Im sinnstiftenden Zusammenwirken menschlicher Fähigkeiten und Schönheitsempfindungen im Produkt sollte die Verbindung von Kopf- und Handarbeit wieder hergestellt werden.¹³ Anknüpfend an das englische Vorbild setzte sich

8 Ebd.

9 Ebd., S.15; vgl. auch die Überblicksdarstellungen bei D. Kerbs/J. Reulecke (Hg.), *Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933*, Wuppertal 1998 und K. Buchholz u.a. (Hg.), *Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900*, 2 Bde., Darmstadt 2001.

10 Namentlich auf Friedrich Schillers „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ (1795).

11 K. Lange, *Das Wesen der künstlerischen Erziehung*, Ravensburg 1902, S.31.

12 Ganz ähnlich auch der zweite prominente Repräsentant der frühen Kunsterziehungsbewegung, der Leiter der Hamburger Kunsthalle, *Alfred Lichtwark* (1852-1914), z.B. in: *Der Deutsche der Zukunft*, in: *Kunsterziehung: Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden am 28. und 29. September 1901*, Leipzig 1902.

13 Vgl. A. Clutton-Brock, *William Morris*, New York 2007 sowie W. Oechslin (Hg.), *John Ruskin. Werk und Wirkung*, Internationales Kolloquium Stiftung Bibliothek Werner Oechslin, Einsiedeln 24.-27.8.2000, Berlin u.a. 2003.

der 1907 gegründete „Deutsche Werkbund“ die ästhetische Gestaltung von Alltagsprodukten zum Ziel. Die Übertragung dieses zunächst noch im Rahmen handwerklicher Traditionen verbleibenden Anspruchs auf die industrielle Massenproduktion erfolgte u.a. auf Einfluss des Malers und Architekten *Peter Behrens* (1868-1940), der während seiner Tätigkeit für die AEG erstmals ein künstlerisch ansprechendes Industriedesign entwickelte. Bereits 1906 eröffnete mit der „Kunstgewerbeschule“ in Weimar die Vorläufereinrichtung des „Bauhauses“, das ab 1919 unter der Leitung von *Walter Gropius* (1883-1969) zu einer der weltweit einflussreichsten Kunstschulen des 20. Jahrhunderts avancieren sollte.

Eine konservative Ausprägung erfuhr die künstlerisch inspirierte Lebensreform dagegen im Werk des Landschaftsmalers, Kunsttheoretikers und Architekten *Paul Schultze-Naumburg* (1869-1949). In seinem zwischen 1901 und 1917 erschienenen, mehrbändigen Werk „Kulturarbeiten“¹⁴ prangerte er die zerstörerischen Auswirkungen der Industrialisierung an, verwies auf frühere Formen der Landschaftsgestaltung, propagierte auf die vorindustrielle Formensprache Bezug nehmende Architekturbeispiele und setzte sich vehement für die Idee des Heimatschutzes ein. Schultze-Naumburg, einer der Mitbegründer des Werkbundes, richtete sich mit seinen Arbeiten an eine breite Leserschaft und widmete sich vor allem der ästhetisch anspruchsvollen Gestaltung der Wohnung, in der seiner Ansicht nach die künstlerische Erziehung beginnen müsse.

Neben den lebensreformerischen und kulturpolitischen Intentionen trugen auch ökonomische Interessen zu einer Neubestimmung der künstlerischen Erziehung bei. Als die industriehistorischen Warenformen mit dem Aufkommen des Industriejugendstils ihre Dominanz einbüßten, musste auch die Rolle der „geschmacklichen“ Erziehung neu positioniert werden. So meinte Alfred Lichtwark:

„Die Zukunft unserer Industrie wird mit davon abhängen, ob wir entschlossen und imstande sind, der nächsten Generation eine sorgfältige künstlerische Erziehung des Auges und der Emp-

findung angeeignet zu lassen. Bisher haben wir nur für die Ausbildung von Künstlern gesorgt. Daß wir damit allein eine erste Stelle auf dem Weltmarkt weder erringen noch behaupten können, springt uns jetzt in die Augen, und wir erblicken in der Erziehung eines heimischen Konsumenten, der die höchsten Anforderungen stellt, eine der wichtigsten Lebensaufgaben.“¹⁵

Innerhalb des Spannungsfeldes ökonomischer, lebensreformerischer, kulturpolitischer und pädagogischer Ambitionen agierte die „Kunsterziehungsbewegung“, die von Hamburg ihren Ausgang nahm und in der Praxis vor allem von einer engagierten Volksschullehrerschaft getragen wurde. Die kunsterzieherischen Intentionen reichten weit über die bildende Kunst und die weiter unten dargestellte schulische Reform des Zeichen- bzw. Kunstunterrichts hinaus und berücksichtigten ebenso die Musikerziehung, neue Ausdrucksformen in der Sprachbildung, dem Laientheater und der künstlerischen Körperschulung.¹⁶ Während die Jahre 1887 bis 1900 als „Anlaufphase“ der „Kunsterziehungsbewegung“ gelten können, darf man die Jahre von 1900 bis 1910 als die eigentliche „Hochzeit“ dieser Bewegung betrachten.¹⁷ Große Wirkung hinsichtlich einer Sensibilisierung der Öffentlichkeit für kunstpädagogische Fragen bewirkten die „Kunsterziehungstage“, bei denen die Reformvorstellungen erstmals im Rahmen einer breiten Öffentlichkeit diskutiert wurden: 1901 in Dresden mit dem Schwerpunkt Bildende Kunst, 1903 in Weimar mit dem Thema Dichtung und 1905 in Hamburg mit dem Aufgabenbereich Gymnastik. Daneben sollten zahlreiche Zeitschriften wie „Der Kunstwart“, „Kunst und Volk“ wie auch der „Dürerbund“ kunsterzieherisch wirksam werden und stil-künstlerische Prinzipien wie „Materialgerechtigkeit, Formschönheit, Werkgemäßheit und Einfachheit“¹⁸ verbreiten.

15 A. Lichtwark, *Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken*, Berlin 1906, S.18f.

16 → Beiträge: Musik; Darstellendes Spiel; Leibesübungen; Sprache und Literatur.

17 D. Kerbs, *Kunsterziehungsbewegung*, in: Kerbs/Reulecke, a.a.O. (Anm. 9), S.369-378, hier S.371.

18 W. Scheibe, *Die reformpädagogische Bewegung: 1900-1932*, Weinheim/Basel 1982, S.148.

14 P. Schultze-Naumburg, *Die Kulturarbeiten*, 9 Bde. u. 1 Ergänzungsband, München 1901-1917.

3. Die Neuausrichtung des Kunstunterrichts vor dem Ersten Weltkrieg

Im Rahmen der Neuorientierung der Kunsterziehung kam der Schule selbstverständlich eine besondere Bedeutung zu. Die Reformanstrengungen beschränkten sich nicht auf die im engeren Sinne künstlerisch ausgerichteten Fächer, sondern strebten eine „Wiedergeburt“ der Erziehung und des Unterrichts aus dem „Geist der Kunst“ an. An Stelle des bloß gewussten Wissens sollte in allen Fächern unmittelbare Anschauung und emotionale Beteiligung treten:

„Es heißt, daß das Wissen von den körperlichen und geistigen Dingen der Welt fortan denselben Weg in den Menschen hinein nehmen soll, den die Kunst nimmt, nämlich den Weg durch die Tore der Anschauung und des Gefühls. Denn kein Wissen haftet so fest in uns, wirkt so lebendig in uns und setzt sich so leicht in Können und Handeln um wie das erlebte Wissen.“¹⁹

Wesentliche Impulse für die Neuausrichtung der Kunstdidaktik um 1900 gingen von einer veränderten Sicht auf den Charakter und den Wert der kindlichen Bildproduktion aus. Waren Zeichnungen von Kindern zuvor als defizitär – im Sinne eines Mangels an Befähigung zur „objektiven“ Darstellung – wahrgenommen worden und hatte die Schulung von Handfertigkeit und Exaktheit durch ständige Wiederholung des Kopierens geometrischer Muster und Ornamente im Mittelpunkt des Zeichenunterrichts gestanden, so veränderte sich das Verständnis für die genuinen kindlichen Ausdrucksformen nun in zweifacher Weise: durch das Bemühen um die wissenschaftliche Analyse der kindlichen Formensprache unter entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten sowie durch die künstlerische Wertschätzung der spezifischen Ausdruckskraft der kindlichen Darstellungsweise, die als eigenständige Sicht auf die Welt ernst genommen wurde.

Beide Diskursstränge wurden wesentlich durch internationale Einflüsse bestimmt. Als

Pioniere dieses Paradigmenwechsels gelten *Ebenezer Cooke* (1853-1911), ein ehemaliger Schüler und Mitarbeiter Ruskins, der italienische Kunstwissenschaftler und Kunsthistoriker *Corrado Ricci* (1858-1934) und der französische Psychologe *Bernard Pérez* (1836-1903). Beinahe zeitgleich entwarfen sie erste Stufenmodelle der Entwicklung der bildnerischen Ausdrucksfähigkeit des Kindes,²⁰ die wenige Jahre später von dem englischen Philosophen und Entwicklungspsychologen *James Sully* (1842-1923) in einer systematischen Gesamtdarstellung zusammengefasst wurden²¹. Im deutschsprachigen Raum knüpfte der Münchener Stadtschulrat und prominente Reformpädagoge *Georg Kerschensteiner* (1854-1932) an diese Vorbilder an. Auf der Grundlage einer über mehrere Jahre durchgeführten Studie mit fast 500.000 Zeichnungen von mehr als 4000 Schülerinnen und Schülern entwarf Kerschensteiner das Modell einer sich in mehreren Stufen vollziehenden Entwicklung, die nach seiner Ansicht vom „Kritzeln“ über das „Schema“ bis zur „erscheinungsmäßigen Darstellung“ verläuft.²² Weiterentwickelt wurden diese frühen Studien,²³ bei denen die grafischen Aspekte der Kinderzeichnung im Mittelpunkt des Forschungsinteresses gestanden hatten, in den 1920er Jahren durch die Untersuchungen zur Farbgestaltung.²⁴

20 E. Cooke, *Our Art Teaching and Childs Nature*, in: *Journal of Education* (1885/1886)VI/VII; C. Ricci, *L'arte dei bambini*, Bologna 1887, dt.: *Kinderkunst*, Leipzig 1906; B. Pérez, *L'art et la poésie chez l'enfant*, Paris 1888. Vgl. H.-G. Richter, *Die Kinderzeichnung: Entwicklung, Interpretation, Ästhetik*, Düsseldorf 1987, S.229 und D. D. Kelly, *Uncovering the history of children's drawing and art*, Westport 2004, S.51ff.

21 J. Sully, *Studies in childhood*, New York 1896, dt.: *Untersuchungen über die Kindheit*, Leipzig 1897.

22 G. Kerschensteiner, *Das zeichnende Kind und sein Verhältnis zur Kunst. Neue Versuche und Studien zur Verbesserung und Vertiefung des Zeichenunterrichts*, München 1904 und ders., *Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung*, München 1905.

23 Vgl. auch erste experimentelle Studien M. Lobsien, *Kind und Kunst. Einige experimentelle Untersuchungen zu einigen Grundfragen der Kunsterziehung*, Langensalza 1905.

24 Vgl. A. Martin, *Die Gefühlsbetonung von Farben und Farbkombinationen*, Langensalza 1921. Ebenfalls in den 1920er Jahren rückten die Kinderzeichnungen in das Blickfeld der Psychoanalyse. Anna

19 O. Ernst, *Zur Renaissance der Pädagogik: Lose Gedanken über die Bedeutung der künstlerischen Erziehung*, in: *Pädagogische Reform* 1(1904)1, S.17.

Die vielfältigen, entwicklungspsychologisch angelegten Studien zur Kinderzeichnung stießen in Kunstbetrieb und Pädagogik früh auf eine breite Resonanz. Die beiden für den deutschsprachigen Raum wegweisenden Ausstellungen von freien Kinderzeichnungen – „Das Kind als Künstler“, 1898 in der Hamburger Kunsthalle und „Die Kunst im Leben des Kindes“ 1901 in der Berliner Sezession – setzten sich intensiv mit der internationalen kinderpsychologischen Forschung auseinander.²⁵ Zugleich signalisierten Ort und die Titel der Ausstellungen eine grundsätzliche Neubewertung der kindlichen Bildproduktion. So stellte Carl Götze im begleitenden Kommentar zur Hamburger Ausstellung fest, dass die frühen Zeichnungen der Kinder „der Kunst nahe verwandt, ... im Keime vorhandene Kunst“²⁶ seien. Ursprünglichkeit, Unbefangenheit und Originalität der Kinderzeichnungen rückten sie in die Nähe der Kunst.²⁷

Freud sah in ihnen eine besonders geeignete Möglichkeit, Zugang zur kindlichen Psyche zu finden. Vgl. A. Freud, Einführung in die Technik der Kinderanalyse, Wien 1927.

25 Vgl. C. Götze, Das Kind als Künstler. Ausstellung von freien Kinderzeichnungen in der Kunsthalle Hamburg, Hamburg 1898.

26 Ebd., S.3.

27 Gleichzeitig mit der veränderten Sicht auf die kindliche Ausdrucksfähigkeit setzte ein Interesse für die Kunst der „Naturvölker“ ein. Auch die „naive Kunst“ aus Schwarzafrika oder Polynesien wurde um 1900 als ausstellungswürdig anerkannt und übte erheblichen Einfluss auf die künstlerische Avantgarde von Gauguin über Rousseau und Nolde bis zu Picasso aus. Wie bei der gestalterischen Artikulation der Kinder die Abkehr vom „Verstandesmäßigen, Logischen, Exakten“ gefeiert wurde, so stand auch hier die Suche nach dem „Natürlichen“, dem durch Kultur und Bildung „Unverfälschten“ im Mittelpunkt des Interesses. Ähnliches gilt, wenn auch mit erheblich geringerer Breitenwirkung, für die prähistorische Malerei und die Kunst Behinderter. Vgl. zu Letzterer M. Simon, Les écrits et les dessins des aliénés, in: Archives de l'anthropologie criminelle et des sciences pénales 3(1888)3, S.318-355; M. Réja, L'Art chez les fous: Le dessin, la prose, la poésie, Paris 1907; J. Rogues de Fursac, Les écrits et les dessins dans les maladies nerveuses et mentales, Paris 1905; in Deutschland: H. Prinzhorn, Bilderei der Geisteskranken, Berlin 1922. Vgl. J. MacGregor, The discovery of the insane, Princeton 1992.

Carl Götze (1865-1947), im Hauptberuf Volksschullehrer und neben Lichtwark einer der wichtigsten Protagonisten der Hamburger Reforminitiativen, setzte das veränderte Verständnis der kindlichen Ausdrucksfähigkeit konsequent in eine Neukonzeptionierung des Zeichenunterrichts um. Die folgenden Leitideen waren hierbei bestimmend:

- „1. Der Zeichenunterricht muß die Fähigkeit zum richtigen Sehen heben durch Auffassen des Charakteristischen an Natur- und Lebensformen ...
2. Der Zeichenstoff ist der Umgebung des Kindes zu entnehmen ...
3. Der Zeichenunterricht muß der psychischen Entwicklung des Kindes folgen ...“²⁸

Wie Götze erkannte auch Konrad Lange, dass das Kind nicht durch pedantische Zucht und äußeren Drill, sondern nur durch Lust und Liebe zur Sache künstlerisch erzogen werden kann. Seine Bemühungen konzentrierten sich, anders als bei Götze, jedoch auf die Reform des Zeichenunterrichts an höheren Schulen. Lange setzte dem Abzeichnen geometrischer Formen die Hinwendung zu „ausdrucksvollen Formen der Natur“ und „Individualisierung des Unterrichts“ entgegen und unterschied hierbei vier Stufen der künstlerischen Erziehung:

- die Entwicklung der Anschauung,
- die Kräftigung des Formengedächtnisses,
- die Ausbildung der ästhetischen Illusionsfähigkeit und
- die Anleitung zur technischen Geschicklichkeit.²⁹

Auch in Wien, wo mit Franz Cizek (1865-1946) ein weiterer Pionier der Kunsterziehung wirkte, wurden Versuche unternommen, die spontane künstlerische Aktivität des Kindes freizusetzen. Cizek, der seit 1895 erste Ausstellungen von Kinderzeichnungen organisiert hatte, ermutigte die Kinder, Gesehenes und Erlebtes darzustellen:

„Die Methode ist vollkommen frei, sie untersteht keiner Vorschrift, keinem Zwange. Es ist dies eine der wichtigsten Voraussetzungen einer ge-

28 C. Götze, Zur Reform des Zeichenunterrichts, Hamburg 1897, zit. n. I. Tschampke, Vom Zeichenunterricht zur künstlerischen Erziehung; in: Bund Deutscher Kunsterzieher, Kind und Kunst, Berlin 1977, S.48.

29 Vgl. Lange, a.a.O. (Anm. 11), S.19-23.

deihlichen Kunsterziehung, daß sie alle Unterrichtsmethoden aus dem Milieu der Klasse, aus der Wechselwirkung von Lehren und Schaffen, sowie den persönlichen Beziehungen von Lehrer und Schüler entwickeln und immer wieder neu gestalten.“³⁰

Nicht mehr die Kunstbegegnung, sondern die Eigentätigkeit des Kindes rückte in den Vordergrund der Bemühungen. Die „Kindgemäßheit“ wurde zum leitenden Prinzip der neuen Kunsterziehung.³¹

Obwohl die Bemühungen um eine Neuausrichtung des Kunstunterrichts im deutschsprachigen Raum breit diskutiert wurden, blieben die konkreten Auswirkungen auf das staatliche Schulwesen vor 1914 gering. Selbst im vergleichsweise fortschrittlichen Hamburg wurden die Reformansätze von konservativer Seite erheblich behindert,³² da Schulaufsicht und traditionelle Lehrervereinigungen den Reformen weiterhin skeptisch bis ablehnend gegenüber standen. Anders stellt sich die Situation nach 1918 dar. In der allgemeinen schulpädagogischen Diskussion trat die Kunsterziehung gegenüber der Vorkriegszeit in den Hintergrund, dagegen wurden der fachdidaktische Diskurs und die Unterrichtspraxis in weit größerem Maße durch reformpädagogische Impulse beeinflusst als zuvor.

4. Die fachdidaktische Debatte nach dem Ersten Weltkrieg

Nach dem Ende des Ersten Weltkrieges fand sowohl in Deutschland als auch in Österreich im öffentlichen Schulwesen eine „das Kindgemäße“ betonende Reform des Zeichenunterrichts statt. Während der Reichsschulkonferenz von 1920 war einer der 17 Ausschüsse der

Kunsterziehung gewidmet. Bei den Beratungen bestand Einigkeit darüber, dass der Kunstunterricht in den Schulen der Weimarer Republik ab dem dritten Schuljahr beginnen und die gleiche Stellung wie die anderen Fächer haben sollte. Die Schule habe die Aufgabe, so hieß es in den von der Konferenz verabschiedeten Leitsätzen, künstlerische Gestaltungskräfte und die Empfänglichkeit für Kunst zu entwickeln.³³ Darüber hinaus wurde die Gleichstellung der Lehrer und Gleichwertigkeit der Lehrerbildung in künstlerischen und wissenschaftlichen Fächern gefordert. Dennoch zählte die Kunsterziehung nicht zu den zentralen Themen der Konferenz, offene schulpolitische und pädagogische Kontroversen wurden nun auf anderen Feldern ausgetragen.³⁴

Die fachdidaktische Debatte der Nachkriegszeit ist durch die Tatsache gekennzeichnet, dass zahlreiche Kunstpädagogen der Weimarer Zeit aufgrund ihres expressionistischen Kunstverständnisses den Ursprung des kindlichen Zeichnens aus einem irrational Ur-Natürlichen, Elementaren ableiteten. Das Kind solle „unmittelbar beim innersten Wesen des Kunsttriebes ansetzen, ... der Gebärde, der expressiven Wahrheit der Elemente“, schrieb *Gustav Hartlaub* (1884-1963) in seinem 1922 erschienen Buch, das den bezeichnenden Titel „Der Genius im Kinde“ trägt.³⁵ Dieser Genius wirke als noch unpersönliche und vorbewusste Naturkraft in jedem Kinde und lasse den werdenden Menschen in 14 Jahren das äonenhafte Menschheitspensum bewältigen, welches zwischen dem Ur- und Naturzustand des Neugeborenen und der geistigen Verfassung des heutigen erwachsenen Europäers liege. Die vom „Genius“ geförderte Entwicklung des heranwachsenden Kindes sei eine Rekapitulation der Menschheitsentwicklung überhaupt, das „psychogenetische Grundgesetz“ mit seinen Parallelbildungen und Analogien der Formen des „Naiven“ beim Kinde.³⁶

Diese Auffassung von der entvergesselten Natur des Menschen war – wie etwa die

30 F. Cizek, *Zeichnen und angewandte Kunst*, Vierter Internationaler Kongreß für Kunstunterricht, Dresden 1912, S.473, zit. n. Katalog zur Ausstellung: Franz Cizek – Pionier der Kunsterziehung. 1865–1946, Historisches Museum der Stadt Wien, Wien 1985, S.35.

31 Vgl. auch G. Hirth, *Die Volksschule im Dienste der künstlerischen Erziehung des deutschen Volkes*, Leipzig 1897.

32 W. Legler, „Die Schule soll nicht satt, sie soll hungrig machen“. (A. Lichtwark 1901). Vortrag auf der Fachtagung zur ästhetischen Bildung des IfL Hamburg am 12.9.2002 (www.li-hamburg.de/fix/files/doc/legler.ps.pdf, 10.09.2009).

33 Vgl. Leitsätze Kunsterziehung, in: Die Reichsschulkonferenz 1920. Amtlicher Bericht, erstattet vom Reichsministerium des Innern, Leipzig 1921, S.759f.

34 Vgl. Kerbs, *Kunsterziehungsbewegung*, a.a.O. (Anm. 17), S.375.

35 G. Hartlaub, *Der Genius im Kinde*, Breslau 1922, S.150.

36 Vgl. ebd., S.89.

folgende Aussage des christlich geprägten Reformpädagogen *Leo Weismantel* (1888-1964) belegt – weit verbreitet: „Es ist richtig und entspricht einem Gesetz der Natur, daß alle Form schon im Keim vorhanden ist, daß also Erziehung nichts anderes als Entfaltung eines Keimes sein kann.“³⁷ Da die Kindheit als ein vom Spiel geprägter Schonraum betrachtet wurde, gipfelten diese romantisierenden Kindheitsvorstellung in dem Wunsch, das „Kind im Kinde“ möglichst lange zu erhalten.

Mit der Zuspitzung der gesellschaftlichen Konflikte gegen Ende der 1920er Jahre verstärkten sich jene Tendenzen, die – ähnlich wie in den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts – musikalisches Erleben und Gestalten als das Heilmittel gegen „Technisierung“ und „Kulturverfall“ auffassten und die Potentiale einer realitätsgebundenen Versinnlichung des Lernens verkannten. Im Sinne der lebensphilosophischen Formel vom „Geist als Widersacher der Seele“ (Ludwig Klages) wurde die musische Bildung vielfach gegen die intellektuelle ausgespielt. Friedrich Natorp schrieb: „Wir verstehen unter Seele den Inbegriff aller schöpferischen unbewußten produktiven Kräfte, unter Geist den Inbegriff aller bewußten reproduktiven und in tieferem Sinne unschöpferischen Kräfte.“³⁸ Ein schaffendes Kind gebe, so behauptete der Jenaer Kunstpädagoge *Christoph Natter* (1880-1941), „während der Konzeption den Eingebungen, die ihm von dem inneren Rhythmus, dem quellenden Blut zugetragen werden, unmittelbar nach, ohne Vermittlung des Bewußtseins. Werden die Eingebungen ihm erst bewußt, so steht es ihnen kritisch gegenüber, und der innere Rhythmus ist abgerissen.“³⁹

Von der Schule, insbesondere vom Kunstunterricht, solle die Erneuerung der Gesellschaft ausgehen. *Gustav Kolb* (1867-1943), Herausgeber der Zeitschrift „Kunst und Jugend“⁴⁰, entwarf die These von der „Wiedergeburt des Vol-

kes aus der Anschauung“: „Durch das Einströmen der in der Kunst waltenden schöpferischen Kräfte in die Jugendbildung hoffen wir dem Seelentod zu entgehen, den das Übermaß von intellektueller Bildung schließlich für uns alle bedeutet“, schrieb Kolb.⁴¹ Es ist interessant, dass dieser musische Ansatz in seiner Didaktik, die die Vereinbarung von rational organisierter Ausbildung der Darstellungsfähigkeit und Förderung des gefühlsbetonten, fantasiemäßigen Gestaltens thematisiert, wenig Niederschlag findet. In der Forderung, „dem jungen Menschen zur Entbindung seiner Kunstkräfte, seiner Erlebnis-, Ausdrucks- und Gestaltungskräfte zu verhelfen“⁴², klingt eine Verbindung von realitätsnaher Darstellung und expressivem Ausdruck an.⁴³ Kolb vertrat die Auffassung, dass ein inneres persönliches Verhältnis zur Kunst nur auf dem Wege des eigenen Gestaltens erworben werden könne. Da der junge Mensch und nicht der Lehrstoff im Mittelpunkt der Erziehung stehe, müsse der Unterricht im bildhaften Gestalten aus dem Leben der Schülerinnen und Schüler herauswachsen, er müsse Spiel, Sport, häusliche Arbeit, das Arbeitsleben, das Jahr, seine Zeiten und Feste sowie Stoffe aus dem übrigen Unterricht umfassen. Erst in den oberen Klassen könne die unmittelbare Nähe zu autobiographischen und sozialen Inhalten zurücktreten und einem freien und angewandten Gestalten mit den künstlerischen Gestaltungsmitteln (Form und Farbe, Linie, Fläche und Körper, Hell und Dunkel) Platz machen, um auf diese Weise dem Jugendlichen das Verständnis für Werke der Bildenden Kunst zu erschließen.⁴⁴

Gegen Ende der 1920er Jahre wurden – als Antithese zum Musischen – neue fachdidaktische Konzepte entwickelt. Obwohl die von

37 L. Weismantel, *Schule der Lebensalter*, Augsburg 1928, S.13.

38 F. Natorp, *Grundlagen künstlerischer Erziehung*, Augsburg 1930, S.84.

39 Ch. Natter, *Schöpferische Erziehung aus eigengesetzlicher Kraft*, Gotha 1924, S.3.

40 Ab 1921 „Deutsche Blätter für Zeichen-, Kunst- und Werkunterricht. Zeitschrift des Reichsverbandes akademisch gebildeter Zeichenlehrer und Zeichenlehrerinnen“.

41 G. Kolb, *Bildhaftes Gestalten als Aufgabe der Volkserziehung*, Stuttgart 1926, zit. n. D. Stanić, „Bildhaftes Gestalten“ oder „Die Wiedergeburt des Volkes aus der Anschauung“. Zur kunstpädagogischen Theorie Gustav Kolbs, in: *Bund deutscher Kunsterzieher*, a.a.O. (Anm. 28), S.160.

42 G. Kolb, *Bildhaftes Gestalten*, in: M. Preitz (Hg.), *Arbeitsunterricht in der Musik*, Frankfurt/M. 1925, S.63.

43 Vgl. H.-G. Richter, *Geschichte der Kunstdidaktik*, Düsseldorf 1981, S.58.

44 Vgl. Kolb, *Bildhaftes Gestalten*, a.a.O. (Anm. 42), S.69-72.

Gustav Britsch und Egon Kornmann entworfene Theorie,⁴⁵ die das Wesen der bildenden Kunst alleine in der bildnerischen Gestaltung erblickt, die kunsterzieherische Praxis stark beeinflusst hat, bleibt sie in diesem Beitrag unberücksichtigt. Ihr mangelt es an der für das reformpädagogische Denken so wichtigen Kindbezogenheit.

Relativ geringe Auswirkungen auf den Kunstunterricht der Zwischenkriegszeit hatten die von den Bauhausmeistern entwickelten Gestaltungskonzepte. Nachdem bereits 1924 Pläne, das Bauhaus in die Schulreform zu integrieren, am Widerstand reaktionärer Kreise gescheitert waren, konnte auch ein im Jahre 1932 von *Alfred Erhardt* (1901-1984) veröffentlichtes Konzept⁴⁶, das die Bauhausmethoden für den Kunstunterricht nutzen wollte, wegen der unmittelbar bevorstehenden nationalsozialistischen Machtergreifung in der Zwischenkriegszeit keine Wirksamkeit mehr erlangen.

Erhardt, der auf eine sechsjährige Praxis im Landerziehungsheim des Reformpädagogen *Max Bondy* (1892-1951) in Marienau/Dahlenburg bei Lüneburg (vor 1929 Gandersheim im Harz)⁴⁷ zurückblickte, legte mit seiner „Gestaltungslehre“ ein Werk vor, das, in Analogie zu der Bauhauspraxis, Naturstudium und Materialerkundung für den Schulunterricht adaptierte. Erhardt erblickte im Begreifen und Erleben des Materials, insbesondere in der Arbeit mit modernen Materialien u.a. auch mit Metallen oder Glas die Grundlage für eine schöpferische Erziehung. Materie sei „keine tote Masse“, sondern eine dauernd lebendige außermenschliche Erscheinung, die als organisches Ganzes eigene Lebensgesetze habe: „Der Mensch ist Mittler, sein Ausdrucksbedürfnis durchläuft im Gestaltungsprozeß dieses lebendige Gebiet der Materie und kommt so zur Idee, zum Werk, zu einer neu zu schaffenden Idealität.“⁴⁸ „Materialstudien“ über die inneren Kräfte der Stoffe und „Materieübung“, d.h. Erkundungen über die Oberfläche, der Haut des Materials bezweckten

„das Erfassen von Linien-, Flächen- und Farbzusammenhängen“. Die Steigerung des formalen Könnens des bildnerischen Gestaltens stand somit bei Erhardts Unterricht im Zentrum: „Die Ausdruckskraft der Elemente lässt bald ihre Selbständigkeit erkennen, und damit ist der Übergang zur abstrakten Gestaltung geschaffen, ...“⁴⁹ Erziehung zur Ökonomie und zur Disziplin⁵⁰, das Erlernen von Gründlichkeit und Exaktheit, Kritik am eigenen Produkt und am Werk des anderen in der Kollektivarbeit sollte dem Ziel, einen modernen Menschen für ein neues, technisches Zeitalter zu erziehen, gerecht werden. Beim Kind der Unterstufen gehe es darum, die inneren und äußeren Zustände in freier und ungehemmter Weise auszusprechen, bei den etwas Älteren der Mittelstufe um die Schulung des formalen Könnens, bei den Pubertierenden um die Vereinigung beider Aspekte.

Da die meisten Arbeiten – auch wenn sie von einem gegenständlichen Motiv ausgingen – abstrakt gestaltet waren, dominierte das Formalistische, die Lebenswelt des jungen Menschen wurde in den Hintergrund gedrängt. Erhardts Konzept, den Kunstunterricht weniger vom jungen Menschen als von den abstrakten Formen der Modernen Kunst zu definieren, gilt heute als Ursprung eines „Paradigmawechsels“,⁵¹ der dreißig Jahre später in die Kunstdidaktik heftige Kontroversen auszulösen vermochte.⁵²

Neben Erhardt arbeitete *Hans Friedrich Geist* (1901–1978), der an einer Volksschule und an den Akademieschulen im Umfeld der Pädagogischen Akademie in Halle/Saale als Kunstpädagoge wirkte, im Sinne des Bauhauses.⁵³ Da Geist als Gaststudent an den Kursen

49 Ebd., S.34f.

50 „Erziehung zur Disziplin 1. im vorbereitenden gestalten-den Denken, 2. in der Arbeit durch die Wahl der dem Material entsprechenden Methode, 3. in der Wahl des Materials, 4. in der Wahl des Werkzeugs.“ (Ebd., S.119).

51 Vgl. Richter, Geschichte der Kunstdidaktik, a.a.O. (Anm. 43), S.110.

52 Als exemplarisch für das Aufgreifen dieses Ansatzes können die Schriften von E. Röttger, *Das Spiel mit den bildnerischen Mitteln*, Ravensburg 1960 und R. Pfennig, *Gegenwart der bildenden Kunst. Erziehung zum bildnerischen Denken*, Oldenburg 1964, angesehen werden.

53 Vgl. R. K. Wick, *Geist, die Reformpädagogik und das Bauhaus*, in: ders. (Hg.), *Hans Friedrich Geist*

45 G. Britsch, *Theorie der Bildenden Kunst*, hg. v. E. Kornmann, München 1926.

46 A. Erhardt, *Gestaltungslehre. Die Praxis eines zeitgemäßen Kunst- und Werkunterrichts*, Weimar 1932.

47 Vgl. www.alfred-erhardt-stiftung.de (31.07.2012).

48 Erhardt, a.a.O. (Anm. 46), S.13.

von Josef Albers und Paul Klee in Dessau teilnahm, fanden Werke moderner Kunst in Geists Unterricht ebenso Eingang wie Materialstudien, die in Analogie zum Bauhaus-Vorkurs die Sensibilität für Farbe und Haptik wecken sollten. Auch sein Unterricht hieß nicht „Kunst“ oder „Zeichnen“, sondern „Gestaltung“⁵⁴, und ebenso wie Erhardt ging Geist davon aus, dass eine frühkindliche, ganzheitlich gliedernde Phase von einer sachlich-detaillierenden abgelöst wird. In der Ersteren verbinde sich „Gesehenes, Traumhaftes, Umgangserlebnisse und Gefühlsüberschwang“ zur Einheit, dann bilde sich langsam ein verfeinertes Gefühl für Linie und Form. „Das rationale Denken und Urteilen macht sich bemerkbar, aus dem heraus eine sachlich-formgemäße Darstellung erstrebt wird.“⁵⁵ Die praktischen Arbeiten aus dem Unterricht zeigen, dass bei Geist das Bemühen, Kindbezogenheit und Bauhausmethoden zu verbinden deutlich stärker ausgeprägt war als bei Erhardt. Es drängt sich kein „Bauhaus-Stil“ auf, das „freigestalterische, expressive, phantasievoll improvisierende Element bestimmt dagegen stark den Eindruck.“⁵⁶

5. Praxis der Kunsterziehung in reformpädagogischen Modellschulen

a. Die Lietz'schen Landerziehungsheime

Die frühen reformpädagogischen Bestrebungen führten in den Jahren zwischen 1898 und 1904 zur Gründung erster privater Reformschulen, den so genannten „Landerziehungsheimen“. Bereits die Namensgebung offenbart die Intentionen: Abkehr vom städtischen Leben, Wertschätzung einer heimmäßigen Erziehung und bewusste Vermeidung des Begriffs Schule. In

den Lietz-Heimen bildeten so genannte „Familien“ die kleinste soziale Einheit. Es war dies eine Kindergruppe, die mit einem Lehrer zusammenlebte oder zumindest in unmittelbarer Nachbarschaft von ihm wohnte. Lietz' Unterrichtskonzept stand in einem engen Verhältnis zu den Arbeitsschulideen, wobei ihm das Einbeziehen des kindlichen Interesses zentrales Anliegen war. Naturbeobachtung, Experiment und Quellenstudium ersetzten großteils die Lehrbücher, die Lebensumgebung stellte den Ausgangspunkt selbstständiger, forschender Tätigkeit dar. *Hermann Lietz* (1868-1919) vermittelte ein Wertsystem, das er mit Begriffen wie „Selbstüberwindung, Willensbildung, Mut, Tapferkeit und Gemeinsinn“⁵⁷ umschrieb und vorlebte. Lietz' patriarchalisches Lebensideal war – vor allem während des Ersten Weltkrieges – durch einen militanten deutschen Nationalismus geprägt. Trotz dieser politisch konservativen Ausrichtung stießen die Lietz'schen Heime als bekannteste reformpädagogisch ausgerichtete Modellschulen der Vorkriegszeit bis weit in das liberale und sozialistische Lager auf enormes Interesse (→ Beitrag: Schule).

Folgt man den wenigen Aussagen, die Lietz selbst zur Rolle der Kunst in seinen Heimen machte, dann ist sein eigenes Kunstverständnis eher als bürgerlich-konventionell einzuschätzen, so, wenn er davon spricht, dass Kunst „Empfindung vom Edelsten und Höchsten“ vermittele sowie „Begeisterung und Andacht“ wecken solle. Und weiter: „Wo der Sinn für das Schöne gepflegt wird, wird der Widerwille gegen das Hässliche und Gemeine sowohl wie gegen das Kleinliche und Triviale lebendig und stark.“⁵⁸ Lietz legte Wert darauf, dass in der

„Gesamtanlage der Heime und ihrer Gärten, dem Bau der Häuser, der Ausstattung der Räume ... das Gesetz der Schlichtheit und Schönheit walten [sollte]. Mit einfachen Mitteln sollen Musik, Malerei, Bildhauerkunst, Dichtkunst, mimi-

und die Kunst des Kindes (KONTEXT, Bd. 5), Wuppertal 2003, S.39-64.

54 Vgl. www.presse-archiv.uni-wuppertal.de/html/module/medieninfos/archiv/2006/0505_geist.htm (06.06.2009).

55 H.-F. Geist, Die Entwicklung meiner kunsterzieherischen Arbeit, Masch.ms. 1976, Punkt 1, zit. n. A. Middeldorf, Bauhaus und Kunstunterricht, in: Bund deutscher Kunsterzieher, a.a.O. (Anm. 28), S.131.

56 Middeldorf, a.a.O. (Anm. 55), S.131.

57 Vgl. H. Lietz, Lebenserinnerungen, Veckenstedt 1922, S.142.

58 H. Lietz, Ein Rückblick auf Entstehung, Eigenart und Entwicklung der Deutschen Land-Erziehungsheime nach 15 Jahren ihres Bestehens, in: H. Lietz, Das fünfzehnte Jahr in Deutschen Land-Erziehungs-Heimen. Beiträge zur Schulreform, Leipzig 1913, S.7-24, hier S.16.

sche Darstellung gepflegt werden und das Leben harmonischer gestalten. In ihrer Aufnahme und Ausübung sollen alle künstlerischen Anlagen des Kindes zur Entfaltung kommen.⁵⁹

Für die Praxis des Kunstunterrichts waren jedoch andere Pädagogen bestimmend. Im Folgenden wird primär auf die von *Erwin Heckmann* (1881-1963) vorgelegte Veröffentlichung „Wege zur Erweckung der Kunstkräfte im Kinde und Jugendlichen“ Bezug genommen. Diese erfolgte zwar erst im Jahre 1935, beinhaltet aber, wie Heckmann selbst schreibt, Erfahrungen aus seiner 25-jährigen Unterrichtstätigkeit in Lietz'schen Landerziehungsheimen.⁶⁰ Außerdem entspricht der Inhalt dieses Buches im Wesentlichen einem von Heckmann bereits im Jahre 1922 auf der Kunsttagung des „Bundes Entschiedener Schulreformer“ vorgestellten fachdidaktischen Beitrag.⁶¹ Obwohl Heckmanns Arbeitsweise nicht auf alle Heime übertragbar ist,⁶² soll seine für die Didaktik der künstlerischen Erziehung bedeutsame Unterrichtspraxis in diesem Beitrag dargestellt werden.

Das schöpferische Erleben erfolge – so Heckmann – zuerst im Unterbewusstsein und werde erst danach bewusst.

„Diese schöpferischen Kräfte im Menschen freizulegen, in Bewegung zu setzen, zur Auswirkung kommen zu lassen, die Ausdrucksfähigkeit des Kindes zu entwickeln und seine Eigentätigkeit auf eine Weise zu lösen, die auf sein Selbstgefühl fördernd einwirkt, den Glauben an die eigenen Kräfte zu stärken und so der Entwicklung der schöpferischen Persönlichkeit Bahn zu brechen, das sind Forderungen der heutigen Pädagogik, die auf den natur- und volkhafte Kräften und den Gesetzen, die ihnen innewohnen, aufbaut.“⁶³

Die Arbeitsweise Heckmanns zielte darauf ab, die Kinder von Hemmungen zu befreien und die Kräfte des Unterbewusstseins in den Schaffensvorgang einzubinden. Diese Kräfte sind für Heckmann die Fantasie, die unbewusst das Neue bildet, die Anschauungskraft, die aufnimmt, die Gedächtniskraft, die behält, die Vorstellungskraft, die innerlich bildet, und die Gestaltungskraft, die das in der Vorstellung klar Gewordene sinnlich wahrnehmbar in Erscheinung treten lässt. Es geht „nicht zuletzt um die kunstsöpferischen Kräfte in der Seele des Kindes, um die ersten Regungen des künstlerischen Empfindens“⁶⁴. Wenn auch der Trieb zum Eigenschaffen und Gestalten naturhaft im Kinde liege, so bedürfe es doch bei den meisten Kindern einiger Anregungen. Die älteren Schüler bräuchten nicht nur „Werkstoffanregungen“ (durch Kohle, Bleistift, Farbstift, Kreide, Pinsel, Farben, Tusche, Papier, Ton usw.), sondern auch „sinnliche Anregungen“ (durch Rhythmus, Farbe, Linie, Flächenform, Naturbetrachtung, Musik, Tanz, Theater, Erzählung usw.).

Wie sahen diese Anregungen – von Heckmann auch Befreiungsübungen genannt – für seine Schülerinnen und Schüler im Alter von 7 bis 15 Jahren aus? Beispielsweise wurden mit dem Bleistift spielerisch Kritzeleien erzeugt. Das entstandene Liniendurcheinander regte die Vorstellungskraft der Kinder an – sie sahen Formen in diesen Linien und betonten diese durch nochmaliges zeichnerisches Hervorheben. Die Kinder erhielten auch Buntpapier, zerrissen oder zerschnitten es in kleine Schnitzel, ordneten die Farben und versuchten dann mosaikartige Bilder zu gestalten. Sie sahen „Landschaften, Feuer, Maskenball, Kampf und Prozessionen in den bunten Schnitzeln“ und schufen „Bilder von starker Eindringlichkeit und Lebendigkeit“⁶⁵. Eine besondere Anregung bot der „Farbraum“. Kinder, die sich schwer konzentrierten, setzten sich vor ein zwei Meter großes, farbiges Tuch (gelb, blau, rot, grün oder violett), versenkten sich und nahmen abwartend die Farbe auf, um dann anzufangen, mit dem

59 Ebd.

60 Vgl. E. Heckmann, *Wege zur Erweckung der Kunstkräfte im Kinde und Jugendlichen*, Düsseldorf 1935, S.3.

61 Vgl. E. Heckmann, *Kunstunterricht*, in: F. Hilker, *Kunst und Schule. Die Lebensschule*, Berlin 1922.

62 Vgl. M. Aissen-Crewett, *Schülerzentrierte Kunstpädagogik. Erwin Heckmanns Kunstpädagogik zwischen Reformpädagogik und moderner Didaktik*, Frankfurt/M. u.a. 1985, S.73.

63 Heckmann, *Erweckung der Kunstkräfte*, a.a.O. (Anm. 60), S.5.

64 Vgl. Heckmann, *Kunstunterricht*, a.a.O. (Anm. 61), S.11f.

65 Vgl. Heckmann, *Erweckung der Kunstkräfte*, a.a.O. (Anm. 60), S.15.

Farbkasten zu spielen und ihre Assoziationen festzuhalten. Weitere Beispiele gründen sich auf das Heranziehen von Musik, Tanz und Erzählung, wobei Heckmann die Schülerinnen und Schüler mit geschlossenen Augen zuhören ließ.

„Je anregender diese Art der Erzählung für das innere Bildschauen sein soll, desto stärker muß der Erzähler selbst innerlich erleben, und desto mehr Formen- und Farbenreichtum muss die Schilderung besitzen. Sie darf aber nicht etwa das Denken anregen, sondern lediglich die Vorstellungskraft, damit die Bildvorstellungen erweckt werden, doch so, dass die Phantasie der Schüler selbstschaffend mitarbeitet. Man gibt ihnen eigentlich durch die Anregung nur das Gerüst, um das jeder einzelne frei schaffen und bilden kann, so daß sich, wenn man z.B. vom Wald spricht, jeder einen anderen Wald vorstellen und ihn so aufbauen wird, wie es ihm sein Erinnerungsvermögen, verbunden mit seiner Vorstellungskraft erlaubt, ohne erst viel nachzudenken.“⁶⁶

Heckmann versuchte, die Kinder nicht nur durch Erzählungen zu Erlebnissen zu führen, durch die sie zur Schaffung von Bildern angeregt wurden:

„Wir wollen z.B. in der Grundschule eine Pflanze zeichnen, uns aber vorher vergegenwärtigen, wie sie wächst. Das tun wir am besten mit entsprechenden Körperbewegungen und Formversuchen mit den Händen. Wir lockern die Erde, wir legen Samen hinein, machen die Bewegung des Regens und ziehen Strahlen aus der Sonne.“⁶⁷

Mit dem Körper wird das Leben der Pflanze, das Hervorsprossen der Blattspitzen, das Entwickeln der Knospe usw. gespielt und daraus erwachsen die Bilder der Pflanze. Eine Sammlung von Naturgegenständen diente nicht primär dem Naturstudium, sondern der Fantasieanregung. Die Gegenstände sollten Bilder auslösen, so wie beispielsweise bei Verwitterungen einer Wand oder einem Stück vermoderten Holz Bildformen wahrgenommen werden können. Gegenstände – ein Apfel oder das eigene Gesicht – wurden bei geschlossenen Augen abgetastet, um dann das

Abgetastete zeichnerisch oder mit Ton umzusetzen. Eine bewusste Naturanschauung hatte im Unterrichtsgeschehen ebenfalls Platz. Da Heckmann für diese Art des Schaffens eine gewisse Reife voraussetzte, begann er damit jedoch erst in der Mittelstufe. Interessanterweise überwindet Heckmann auch hier die traditionelle Praxis, ausschließlich durch Naturstudien die Naturbeobachtung zu üben. Heckmann lässt die Schüler das Gesehene zuerst aus der Vorstellung bilden. Darauf folgt ein Betrachten der Naturform nach all ihren Seiten, dann eine neue Darstellung des Erkannten. Die Zeichnung selbst erfolgt in großen Maßverhältnissen, um von den Einzelheiten losgelöst aufs Ganze zu blicken.

Heckmanns Konzept beinhaltet für die Phase der Kindheit, der Reifezeit und der Jünglings- bzw. Jungmädchenzeit unterschiedliche didaktische Schwerpunkte. Den Kleinen, die noch ganz in ihrer Phantasie- und Vorstellungswelt leben, wurden die nötigen Ausdrucksmittel gegeben, derer sie bedurften, um zu formen, zu basteln und zu bilden. Der Lehrer war dabei mehr Anreger und Helfer als Belehrender. Aber bereits auf dieser Stufe soll – laut Heckmann – das Kind dahin geführt werden, dass die Vorstellungen klare Form werden und Gestalt annehmen. In der Reifezeit mache dann das vorstellungsmäßige Schaffen der begrifflichen Denkweise mehr und mehr Platz. „So treten jetzt das bewußte Beobachten der Naturform und das Erlernen der technischen Fertigkeiten in den Mittelpunkt, und dabei wird der Lehrer im vollsten Sinne des Wortes zum Lehrenden.“⁶⁸ Auf der letzten Stufe der Entwicklung erkenne der Mensch sich selbst und suche sich von jeder Autorität zu lösen.

„Er bildet jetzt seine Persönlichkeit und strebt nach eigenem Ausdruck. Im Kunstschaffen wirkt inneres Erleben mit Erkenntnissen der Außenwelt zusammen. Der geistige Ausdruck und eine sinnvolle, klare Gestaltung spielen nun in der Kunst- arbeit des jungen Menschen die Hauptrolle. Das Erlebnis des Kunstwerkes durch Kunstbetrachtung steht jetzt im Vordergrund des Unterrichts, und der Lehrer wird wieder mehr Helfer und Anreger als Lehrender sein müssen.“⁶⁹

66 Heckmann, Kunstunterricht, a.a.O. (Anm. 61), S.13.

67 Heckmann, Erweckung der Kunstkräfte, a.a.O. (Anm. 60), S.29.

68 Ebd., S.42.

69 Ebd.

In der Unterrichtspraxis Heckmanns lassen sich einige bemerkenswerte – insbesondere die gefühlsmäßig-intuitiven Anteile der bildnerisch-künstlerischen Praxis fördernde – methodische Neuerungen feststellen. Hervorzuheben ist die Wertschätzung des spontanen und sinnbezogenen Schaffens, vor allem der hohe Stellenwert, den das Haptische in Heckmanns Konzept genießt. Ermöglicht doch das – im wahrsten Sinne des Wortes – „Begreifen“ von Dingen bei geschlossenen Augen eine außerordentliche Sensibilisierung des Wahrnehmungsvermögens. Zahlreiche andere Aktivitäten, wie etwa das Herauslesen von Formen aus Zufallsgebilden, verweisen bereits auf surrealistische Arbeitsweisen wie die „écriture automatique“. Heckmann war überzeugt, dass ein Werkstoff erst dann erfolgreich als Ausdrucksmittel zu verwenden ist, wenn man seine Eigenschaften kennt. Deshalb erfolgte nach dem spontanen Umgang mit den Materialien die Einführung in die Werkstoffsprache. Diese Vorgangsweise trug maßgeblich zur Ausbildung produktiver Aneignungsformen bei.

Heckmann, der das Schöpferische auf eine Art Naturkraft zurückführt, geht von im Menschen bereitliegenden Urformen der Bilder aus. Er will das Unterbewusste sichtbar machen. Es seien nicht Kräfte von außen, die in uns wirksam werden, „sondern schöpferische Kräfte unseres eigenen Wesens, unserer eigenen Seele, Kräfte, die über unseren Sinnen stehen und deshalb weder mit ihnen noch mit unserem Verstand unmittelbar wahrzunehmen sind, sondern nur durch ihre Wirkungen erkannt werden können“⁷⁰. Heckmann schreibt, dass er als Kunsterzieher zunächst danach streben musste, die „Kinder und Schüler von dem Zwang bloßer Nützlichkeitsziele zu befreien, denen ihre Seele in der Schule nur zu oft durch eine überwiegender oder einseitige Ausbildung des Verstandes zum Opfer gebracht worden war“⁷¹. Durch Beseitigung der Hemmungen hebe man lediglich aus dem Kind, was als „Seelenbildbestand“ vorliege. Ein solcher Ansatz erinnert an Hartlaubs Geniusbegriff. Und wie bei diesem, kommt es auch bei Heckmann zu einer Domi-

nanz der emotionalen und intuitiven Elemente bildnerisch-künstlerischer Praxis. Erkennbar ist dies u.a. auch im deutlichen Hintanstellen rezeptiver Aneignungsformen. Interessanterweise relativiert Heckmann jedoch in einer seiner Veröffentlichungen den Stellenwert der von ihm propagierten Zielsetzung vom Sichtbarmachen des „Unsichtbaren“:

„Da in diesem Bericht fast ausschließlich von jenen Bildvorstellungen die Rede ist, die aus dem Unterbewußtsein aufsteigen und von mir im Unterricht erfaßt werden, könnte es den Anschein gewinnen, als unterließen wir in unserer bildnerischen Tätigkeit bewußt das Erfassen unserer Außenwelt. Das ist ein Irrtum, denn wir wissen wohl, daß es zunächst gilt, diese Außenwelt erst in uns eingehen zu lassen, ehe wir sie in einem künstlerischen Gestalten ins Bild bringen.“⁷²

Heckmanns Intention, die Vorstellungen und Fantasien der Schülerinnen und Schüler bildnerisch erfassbar zu machen, gingen sehr weit, erlangten stellenweise fast therapeutischen Charakter. Denn vielfach sei das Kind von seiner Umgebung in seiner Entwicklung so gehemmt worden, dass es nicht mehr frei gestalte.

„Es gilt, alle diese Kinder erst wieder innerlich frei zu machen von dem erlittenen Druck, ihnen den Mut wiederzugeben, den sie verloren, und ihnen Wege zu zeigen zu einem Erfolg. Wenn dann Mut und Erfolg zusammen kommen, so entwickelt sich aus ihnen Lust und Begeisterung zu neuen Arbeiten. Haben die Kinder so ihre innere Freiheit wiedergewonnen, dann heißt es, sie zur äußeren Freiheit führen durch die Beherrschung der künstlerischen Mittel, der verschiedenen Darstellungstechniken.“⁷³

Die Anregungen durch Materialien, Erzählungen, Musikbeispiele etc. gaben der eigenen Erfahrung, der Entfaltung der Sinne und der Eigentätigkeit viel Platz. Die Schülerinnen und Schüler konnten durchaus selbstbestimmt arbeiten. Ein von Heckmann beschriebenes Beispiel führt uns das klar vor Augen. Ein Schüler, der eine Eule zeichnen möchte, betrachtet das Modell und versucht dann aus der Vorstellung,

70 Ebd., S.5.

71 Ebd., S.3.

72 Ebd., S.30.

73 Heckmann, Kunstunterricht, a.a.O. (Anm. 61), S.14.

dieses Tier zu zeichnen. Er zeichnet stattdessen jedoch zuerst eine Burg, anschließend ein indisches Tempelbild, das er im Auge der Eule zu sehen glaubt, und kommt erst dann, nachdem er sich von seinen Assoziationen befreit hat, dazu, die Eule zu zeichnen.⁷⁴ Wenngleich Heckmann – ganz im Einklang mit den irrationalen Vorstellungen musischen Denkens – Kind und Künstler mit den Kräften des Ewigen in Verbindung stehen sah und das Schöpferische als göttliche Kraft auffasste,⁷⁵ erkannte er, dass eine Steigerung der Ausdrucksfähigkeit des Kindes nur in Verbindung mit der Stärkung des Selbstwertgefühles zu erreichen ist.

b. Die Hamburger Lebensgemeinschaftsschulen

Im Zuge der Neuordnung des Schulwesens nach 1918 kam es in Deutschland zur Gründung einer Vielzahl von Versuchsschulen in staatlicher Trägerschaft.⁷⁶ Mit der radikalsten Programmatik traten unmittelbar nach dem Ersten Weltkrieg die neuen Hamburger „Lebensgemeinschaftsschulen“ in Erscheinung.⁷⁷ Sie verstanden sich als völlig autonom und frei, nur der Idee der Gemeinschaft und der Losung „vom Kinde aus“ verpflichtet.⁷⁸ Als „Häuser der Jugend“ sollten die Gemeinschaftsschulen den Lebensmittelpunkt des Stadtteils bilden. Wilhelm Paulsen, der Gründer der Schule „Tieloh-Süd“ und gleichsam der Cheftheoretiker der Lebensgemeinschaftsschulidee, forderte, dass

die Schule nicht Unterrichts- und Erziehungsanstalt, sondern „Lebensstätte der Jugend, beherrscht von ihrem ureigenen Lebensgesetz“⁷⁹ sein müsse. Jeder Einfluss, der nicht von den direkt am Schulleben Beteiligten kam, wurde als autonomiegefährdend abgelehnt. Die Freiheit von allen Zielsetzungen implizierte bei den vier Schulversuchsstandorten die Aufgabe von Lehr- und Stundenplänen, z.T. auch die Auflösung des Klassenverbandes sowie die Abkehr von herkömmlichen Unterrichtsmethoden und allen Formen des Zwangs. Das Besondere der Unterrichtsarbeit wurde nicht, wie etwa bei den Protagonisten des Arbeitsschulgedankens, im Erproben einer neuen Methode, sondern in der Methodenlosigkeit gesehen. Zumindest in der Schule „Berlinertor“, dem am weitesten gehenden Versuch, eine neue Schule zu gestalten, lösten die Hamburger Reformer zunächst ein unbeschreibliches Chaos aus. Weder Vorschriften, noch Verbote oder Sanktionen regelten das Schulleben. Die neue Freiheit provozierte die Kinder, denen Drill, Disziplinierungsmaßnahmen, ja sogar Prügelstrafen von der „alten Schule“ her nicht unbekannt waren. „Das Schulhaus war voll Lärm wie Gewittersturm. Stühle wurden zerschlagen, Scheiben zertrümmert, Sachen gestohlen, Räume beschmutzt, Hefte zerrissen, Wände beschmiert! Die Unverantwortlichen schwelgen in Raserei.“⁸⁰

Von Lehrerseite wurden diese destruktiven Ausbrüche nicht nur toleriert, man maß ihnen geradezu eine kathartische Funktion bei: „Am Anfang war das Chaos, muß stets das Chaos sein, wenn etwas wirklich Neues, Fruchtbares werden soll.“⁸¹ In der Abkehr von der tradierten autoritären Lehrerrolle suchten die Lehrkräfte kameradschaftliche Beziehungen, um von „innen her“ wirken zu können. Abendveranstaltungen, Schulfeste, Bühnenspiele, gemeinsame Sonntagsausflüge und insbesondere gemeinsam verbrachte Ferien sollten helfen, die gefühlsmäßige Bindung auszubilden. Die Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Lebensalter wa-

74 Vgl. Heckmann, *Erweckung der Kunstkräfte*, a.a.O. (Anm. 60), S.19f.

75 Vgl. ebd., S.4.

76 Vgl. U. Amlung u.a. (Hg.), *„Die alte Schule überwinden“*. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus, Frankfurt/M. 1993.

77 Vgl. K. Rödler, *Vergessene Alternativschulen. Geschichte und Praxis der Hamburger Gemeinschaftsschulen 1919-1933*, Weinheim/München 1987; R. Lehberger, *„Schule als Lebensstätte der Jugend“*. Die Hamburger Versuchs- und Gemeinschaftsschulen in der Weimarer Republik, in: Amlung u.a., a.a.O. (Anm. 76), S.32-64; → Beitrag: Schule.

78 J. Gläser (Hg.), *Vom Kinde aus*. Arbeiten des Pädagogischen Ausschusses der Gesellschaft der Freunde des Vaterländischen Schul- und Erziehungswesens zu Hamburg, Hamburg/Braunschweig 1920.

79 W. Paulsen, *Leitsätze zum inneren und äußeren Aufbau unseres Schulwesens*, in: *Pädagogische Reform* 44(1920)50, S.335.

80 M. Tepp, *Die neue Schule*, Hamburg 1919, S.12.

81 A. Röhl, *Das Chaos – der Anfang*; in: F. Jöde (Hg.), *Pädagogik deines Wesens*, Hamburg 1920, S.161.

ren in koedukativ geführten Gruppen, denen jeweils eine Lehrkraft angehörte, organisiert. Diese Strukturen waren jedoch nicht fix, die Kinder konnten ihre Gruppe jederzeit wechseln. Die Lernerfahrungen fanden innerhalb eines Gesamtunterrichts statt: „Es wurde kein Zwang auf die Kinder ausgeübt, irgend etwas Bestimmtes zu lernen; man verlangte von ihnen keine Anstrengung, die sie nicht aus eigenem Entschluß freiwillig auf sich nahmen. Es kam nicht selten vor, daß Schüler noch im zweiten oder sogar im dritten Schuljahr weder lesen noch schreiben konnten. In bezug auf alles, was sie noch nicht zu lernen wünschten, blieben die Schüler unwissend.“⁸² Da Schule nicht Mittel äußerer Zwecke, sondern Selbstzweck sein sollte, wurde eine systematische Organisation von Lernprozessen in der Schule „Berlinertor“ zunächst grundsätzlich negiert. Erfahrungslernen durch praktische Betätigung mache den herkömmlichen Unterricht überflüssig, meinte Paulsen: „Der Prozeß der Arbeit soll das Erlebnis des Schülers sein, weniger das Arbeitsergebnis an sich Rohe Zweckerziehung verdirbt im Jugendlichen, was urwüchsig und wertvoll ist und drängt weit ab von den ideellen und praktischen Zielen, die sie erreichen möchte.“⁸³ Mit der Begründung, selbst Leben zu sein, weigerte man sich, auf das Leben vorzubereiten. „Aufgabe der Schule ist es, dem Kind eine Stätte zu bieten, wo es ohne alle Rücksicht auf Zwecke, aber mit immer wachsender Verantwortung gegen die Menschen unter denen es lebt, Kind sein, jung sein, froh und glücklich sein kann.“⁸⁴ Einem Bericht der Berlinertorschule aus dem Jahre 1921 zufolge wick das anfängliche Chaos bald einem „Geist des Zusammenklangs“ und Eigenverantwortlichkeit. Positiv wirkte sich auch die Integration der

Eltern ins Schulleben aus. Doch trotz positiver Zwischenbilanz erfüllten sich die hochgesteckten pädagogischen Erwartungen nicht. Letztendlich scheiterten die Schulen an den inneren und äußeren Widersprüchen.

Die inhaltlichen und personalen Beziehungen zur Kunsterziehungsbewegung der Vorkriegszeit prägten den Hamburger Versuch grundlegend. Namen wie *Johannes Gläser* (1863-1944), *William Lottig* (1867-1953) oder auch Carl Götze zeugen von dieser Verbundenheit. Götze, der die Schule „Telemannstraße“ eine Zeit lang leitete, wandte sich gegen den „rationalistischen Wahn“, dass Wissen allein Macht sei, und knüpfte seine Vorstellungen an jene kunsterzieherische Intention, die Erlebnis und Ausdruck vor Wissen und Systematik stellt. Denn nicht das Was – die Fülle des Stoffes – reize den gestalterischen Menschen, sondern das Wie – was aus dem Stoff zu schaffen sei, wie er gemeistert werden könne.⁸⁵ Lottig, der Leiter der Schule „Berlinertor“, hatte bereits im Jahre 1905 formuliert, dass zur Darstellung der Anschauung der Kinder über die Dinge das Zeichnen dienlicher sei als die Sprache, da ihnen Worte und Begriffe noch fehlten.⁸⁶ 1911 hatte Gläser das „Aufnehmen, Bewußtwerden, Aktivwerden“ als jene Eigenschaften beschrieben, die das Kind im Unterricht entwickeln sollte.⁸⁷

Eben jener Johannes Gläser veröffentlichte in den „Blättern der Schulgemeinde Berlinertor“ einen Bericht, der uns einen exemplarischen Einblick in die bildnerisch-künstlerische Praxis der Lebensgemeinschaftsschulen gewährt. In seiner Gruppe erblühe immer wieder eine „Scherenschnittkultur“, ohne dass eine Anleitung, eine Vorbereitung oder gar systematische Übungen notwendig seien:

„Nichts ist vorhanden, kurz gesagt: die Kinder können es, der Lehrer kanns nicht; Es gibt Dinge, die man kann, ohne sie ‚gelernt‘ zu haben

82 J. R. Schmid, *Freiheitspädagogik. Schulreform und Schulrevolution in Deutschland 1919-1933*, Hamburg 1973, S.2. (Die Originalausgabe erschien 1936 unter dem Titel: „Le maître-camarade et la pédagogie libertaire“ in Neuchâtel).

83 W. Paulsen, *Die Überwindung der Schule*, Leipzig 1926, S.22.

84 Flugblatt: „An die Eltern, die ihr Kind in unsere Schule geben wollen“, in: *Unsere Schule. Blätter der Schulgemeinde Berlinertor*, Hamburg (1922)1; zit. n. Schmid, a.a.O. (Anm. 82), S.44.

85 C. Götze, *Die produktive Schulgemeinschaft*; in: *Pädagogische Blätter* (1921)1; zit. n. T. Gläss (Hg.), *Pädagogik vom Kinde aus. Aufsätze Hamburger Lehrer*, Weinheim 1951, S.11.

86 Vgl. W. Lottig, *Anschauung*, in: *Pädagogische Reform* 31(1907)8, S.73f.

87 J. Gläser, *Die Arbeitsschule*, in: *Pädagogische Reform* 35(1911)33, S.459-462 und 471-474, hier S.460.

... Ich frage mich oftmals, was ich denn dabei tue; weshalb es in meiner Gruppe offensichtlich floriert? ... Gegeben habe ich den Kindern das, was die allerbeste Grundbedingung ist: Muße, Ruhe! Sie durften schneiden, wann und so oft es sie trieb. Manchmal war es eine Epidemie, dann wieder Stillstand. Wo irgendeine lehrplanmäßige oder wohl gar eine rekordmäßige Leistung betriebsmäßig erzielt werden soll, da sind natürlich diese ‚Leistungen‘ nicht möglich ... Ich habe keinen Scherenschnittunterricht gegeben, wie ich auch keinen Zeichenunterricht gegeben habe. Und auch zeichnerisch sind periodische Strebungen aufgetaucht, die in einzelnen Wenigen zu interessanten Schöpfungen führten, allerdings wie mir scheint seltener, obwohl ich selbst Zeichner bin.⁸⁸

Jeden Zweck ablehnend, erblickt Gläser in der bildnerischen Betätigung eine seelische Äußerung, die einer ganz freien Entwicklung bedürfe. „Ein innerer Drang geht den direkten Weg zum Kunstprodukt, und die Befriedigung folgt der hingebenden Mühe unmittelbar ... Schaut nicht in seinem Schöpferglück das Kind sein eigenes Wesen?“⁸⁹ Schule müsse, so fordert Gläser, auch eine Zufluchtstätte sein für sonst nirgendwo verstandene und beachtete Innerlichkeit. Scherenschnitt und Gymnastik seien vergleichbar, denn beide hätten dieselbe unlernbare Natürlichkeit der technischen Mittel und dieselbe befreiende Wirkung, „das Leerwerden von aller zweckhaften Absichtlichkeit, das Vergessen aller kleinlichen Gebundenheit, das Sicheinsfühlen mit dem Ganzen; letzthin das Religiöse.“ Zudem verberge sich in den einfachen Kinderarbeiten oft der Keim ganzer Kunstrichtungen:

„Wie viele Scherenschnitte der letzten Jahre erinnerten mich an die orientalische Kunst ... Manche Arbeiten sind Keime der Gotik, andere verraten den zierlichen Rokocosinn, wieder andere die geometrische Eckigkeit der Moderne oder des alten Ägypten. Und abseits von all diesem Abstrakt-Dekorativen steht die ganz andere Art, die die Formen der Lebewelt entweder rea-

listisch oder stilgemäß idealisierend, als Märchen oder als Karikatur schöpferisch sich zu eigen machen.“

Im Sinne des „laissez faire“ beherrschten ausschließlich Zufälligkeiten die individuellen Entfaltungsmöglichkeiten. So kam es – nicht infolge restriktiver Maßnahmen, sondern wegen fehlender Unterweisungen – zu Beschränkungen. Das Kind, sich selbst überlassen, war auf das Eigenvermögen, auf Zufälligkeiten oder Nachahmungsmöglichkeiten, die sich innerhalb der Gruppe oder durch das häusliche Umfeld ergaben, angewiesen. Weder technische Fertigkeiten noch der Gebrauch von Gestaltungsprinzipien wurden vermittelt, weder historische noch zeitgenössische Vorbilder erweiterten den Horizont der Schülerinnen und Schüler. Und zur Bewahrung des „Kindgemäßen“ blieben die kognitiven Dimensionen der bildnerisch-künstlerischen Verarbeitung der Wirklichkeit auf das notwendige Minimum beschränkt. Die zentrale Problematik dieser Unterrichtspraxis lag darin, der subjektiven Interessenslage des Kindes dienen zu wollen, ohne die gesellschaftlichen Voraussetzungen zu beachten. Die Vorstellung, dass nur das unbeeinflusste Kind zur Selbstäußerung gelange, weil es einem inneren Gestaltungstrieb folge, der ein Nahverhältnis zu Entwicklungsphasen der Menschheit erkennen lasse, war verknüpft mit romantisierenden Hoffnungen des Einswerdens des Menschen mit sich und der Welt.

Die als Spontaneität verstandene Selbsttätigkeit führte zu einer Ablehnung jeglichen außerhalb der kindlichen Bedürfnisstruktur liegenden Zwecks. Selbst das oberste Prinzip der neuen Schulen, die Gemeinschaftserziehung, musste sich dem hypertrophen Wert, den man der spontanen Eigentätigkeit beimaß, unterordnen. Gläser schließt seinen Bericht über die „Scherenschnittkultur“ mit einem Plädoyer für die „unberührte Privatwelt“ des Kindes in der Schule: „Gerade in unserer Zeit der Maschine sollten wir uns häufig mahnen: Das Kind in Ruhe zu lassen.“ Bereits im Kinde seien Kunst und Wissenschaft, keimhaft zwar, aber umso reiner existent. „Da nach den Gesetzen der Naturwissenschaft, besonders der Vererbung, Maß und Wesen des Vorhandenen gegeben sind, so stellt sich die Erziehung in Er-

88 J. Gläser, Scherenschnitte, in: Unsere Schule. Blätter der Schulgemeinde Berlinertor, Hamburg 1928, zit. n. Gläss, a.a.O. (Anm. 85), S.93f.

89 Dieses und die folgenden Zitate, ebd., S.95f.

kenntnis dieser Tatsache keine unmöglichen Aufgaben.“⁹⁰ Der Glaube an das natürliche, organische Wachstum des Individuums kommt nicht nur biologistischen Konzepten sehr nahe, er blendet – im Vertrauen auf die Selbstentfaltung der jugendlichen Kräfte – auch die objektive Seite des Bildungsprozesses gänzlich aus.

Die Hamburger Lebensgemeinschaftsschulen negierten in doppelter Hinsicht die gesellschaftlichen Voraussetzungen von Schule und Erziehung. Zum einen in der Abneigung gegenüber einer den objektiven Anforderungen angepassten Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten und zum anderen im illusionären Bestreben, die gesellschaftlichen Antagonismen von der Schule fernhalten und kindgemäße Erziehungsinseln schaffen zu können. In diesem Punkt offenbart sich eine gewisse Ähnlichkeit zu den Landerziehungsheimen, die ihre Abgehobenheit von der gesellschaftlichen Realität im „natürlichen“ Reservat praktizierten. Verlegten die Landerziehungsheime den Ort der Schule in die unberührte Natur, so waren die Hamburger Schulen der Ort, an dem die „Natürlichkeit“ des Kindes bewahrt werden sollte. Das Konzept der Gemeinschaftserziehung war nicht nur im praktischen Vollzug, sondern auch in den gesellschaftstheoretischen Voraussetzungen voller Widersprüche. Erneut kehrte es die bildungsbürgerliche Utopie vom Vernunftstaat und harmonisierten Klassenverhältnissen hervor. Mit dem Unterschied, dass die Reformen/innen nach 1918 davon überzeugt waren, mit der neuen Republik bereits die Voraussetzungen für eine sozial gerechte Gesellschaft geschaffen zu haben. Sie sahen die Vollendung der menschlichen Geschichte bereits im Aufblühen und erblickten in den Lebensgemeinschaftsschulen die „werdenden Schulen“ der „werdenden Gesellschaft“.⁹¹

c. Die Jenaplan-Schule

Die Hamburger Versuchsschulen hatten eine enorme Vorbildwirkung. Bereits in den 1920er Jahren entstanden zahlreiche modifizierte Lebensgemeinschaftsschulmodelle, darunter die

von Peter Petersen entwickelte „Jena-Plan-Schule“. Petersen (1884-1952), der sich an den Hamburger Neuerungsbestrebungen beteiligt hatte, u.a. als Leiter der „Lichtwarkschule“, des ersten deutschen Gymnasiums mit Versuchsschulstatus, fasste seinen Versuch als Synthese der mannigfaltigen reformpädagogischen Bestrebungen auf. Der Aufbau des Jenaer Schulversuchs zeigt das Bemühen Petersens, eine Schulgemeinde zu bilden, in der der Unterricht der Gemeinschaftserziehung untergeordnet ist. Aus diesem Grunde löste Petersen die überlieferten Jahrgangsklassen auf und richtete an deren Stelle Stammgruppen mit Kindern unterschiedlichen Lebensalters ein. Anders als die radikalen Hamburger Versuche zielte der Jenaplan in seinen didaktischen Bemühungen auf die Verschränkung von Subjekt- und Objektbezogenheit. Das „natürliche Lernen“ wurde durch einen „Mindestlernstoff“, den „eisernen Bestand“ der allgemeinen Bildung, ergänzt.⁹² Arno Förtsch (1901-1942) – ein enger Mitarbeiter Petersens – ging davon aus, dass ein „Elementarwissen“ notwendig sei, doch nicht jedes Kind alles zu lernen brauche. Die Kinder seien keine „Wissensschläuche“, in die wir alle Unterrichtsfächer in einer gewissen Abrundung hineinfüllen könnten. Nicht die Bewältigung einer bestimmten Stoffmasse sei die Hauptsache, sondern dass das Kind an den ihm gemäßen Stoffen intensiv arbeiten lerne und daran seine Fähigkeiten entwickle.⁹³ Bemerkenswert am Jenaplan ist die im Methodisch-Didaktischen zum Ausdruck kommende Berücksichtigung der kindlichen Entwicklungs- und Lernbedingungen, die Förderung selbstständiger, aktiver und sozialer Lernformen sowie die Abkehr vom autoritären Lehrerverhalten. Auch die hohe Wertschätzung von Spiel und Feier müssen in diesem Zusammenhang Erwähnung finden. Der Willkür des Einzelnen wurden durch das „Gesetz der Gruppe“ Grenzen gesetzt: eine sich sowohl auf die Verhaltensweisen der Kinder wie auf die Erfüllung der inhaltlichen Arbeit positiv auswirkende Maßnahme.

90 Gläser, Vom Kinde aus, a.a.O. (Anm. 78), S.74.

91 Vgl. F. Karsen, Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart, Leipzig 1923, S.128.

92 Vgl. P. Petersen, Der Kleine Jena-Plan, Braunschweig 1952, S.48; → Beitrag: Schule.

93 Vgl. P. Petersen/A. Förtsch, Das gestaltende Schaffen im Schulversuch der Jenaer Universitätsschule 1925-1930, Weimar 1930, S.23.

In der Jenaplan-Schule war bildnerisch-künstlerische Praxis Teil der – auch den Werkunterricht umfassenden – „Gestaltungslehre“. Zusätzlich gaben Wahlkurse die Möglichkeit zur freien Werkarbeit. Diese konnten nicht nur von den Kindern, sondern auch von Eltern, Lehrkräften und Studierenden besucht werden. In jeder Gruppe, die die Kinder vom ersten bis dritten Schuljahr umfasste, war die Gestaltungslehre rein fantasiebetont. Themen wurden keine gestellt, lediglich kurze Material- und Werkzeugbesprechungen fanden zu Beginn und am Ende der praktischen Arbeit statt. Die „Pfleger des kindlichen Ausdrucks“ stand im Vordergrund.

„Durch Arbeit und Übung am sinnlichen Stoff werden besonders Tast- und Muskelsinn geschärft und dadurch klare Vorstellungen von Raum und Form gewonnen Dabei kann sich das Kind ganz nach seiner Laune einfüllen, kann suchen, tasten und sich auseinandersetzen mit all den Schwierigkeiten, die sich ihm in den Weg stellen. ... Die geringe fachliche Bindung schafft dem kindlichen Ausdruck möglichst weiten Spielraum und steigert die Freude an der eigenen Arbeit. Das Kind schafft auf diese Weise in einer Welt für sich.“⁹⁴

Gezeichnet, gemalt und gebaut wurde mit Ton, Papier, Karton, dünner Pappe, Bast und Holzabfällen. Die Lehrkraft beschränkte ihr Wirken auf technische Hinweise, organisierte vor allem die Arbeitsmöglichkeiten. Dennoch dürften sowohl formale als auch thematische Anregungen von der Lehrperson ausgegangen sein. In der „Mittelgruppe“, dem vierten bis sechsten Schuljahr, stand das Erlernen der so genannten „Werkgrammatik“ im Zentrum der Arbeit. „Die Werkgrammatik ist der werkliche Teil des Elementarwissens und -könnens, das alle Kinder gleich notwendig brauchen, um sich durchs Leben zu finden Die Einschulung ist nicht Selbstzweck, nicht Hauptsache, wird aber als Mittel zum Zweck sehr wertvoll.“⁹⁵ Das Kennenlernen und Ausprobieren neuer Papier-, Holz- und Metallbearbeitungstechniken vollzog sich in angeleiteter Weise. In dem Umfange, wie die technischen Kenntnisse und Fertig-

keiten erworben wurden, stand den Schülerinnen und Schülern die Benutzung von Material, Werkzeugen, Maschinen und Lehrmitteln frei. Die gestalterisch-werkliche Arbeit kam insbesondere im naturwissenschaftlichen Unterricht zur Geltung. U.a. wurde an Fragestellungen projektmäßig herangegangen – wie das folgende Beispiel einer Obergruppe vom Sommer 1926 zeigt: Um eine Übersicht über die charakteristischen Pflanzen der Umgebung zu gewinnen, unternahm die Gruppe zuerst Lehrausgänge, um dann die einzelnen Pflanzengruppen und ihre Teile zu bestimmen. Im Anschluss daran wurde mit der bildnerisch-künstlerischen Umsetzung der Arbeitsergebnisse begonnen. Die Schülerinnen und Schüler verarbeiteten ihre skizzierten Pflanzenmotive in verschiedenen Zeichentechniken für die Naturkundemappe: und zwar in „Holz-, Linol-, Schablonen- und Scherenschnitt, in Aquarell-, Pastell- und Bleistiftmanier“. Im Lehrerbericht heißt es:

„Das Künstlerische an der Pflanze steht uns dabei höher als das Wissenschaftliche Wie Kinder fühlen und beobachten und ihre Beobachtungen zeichnerisch und schriftlich festhalten, zeigen ihre Naturkundemappenarbeiten. Da bringt H. eine Gegenüberstellung von Lilie und Rose, welche wohl die schönste sei; B. ein Gedicht von der Rose; B. M. arbeitet nur mit Buntpapier; H. P. fertigt Drucke usw.“⁹⁶

Beim kursmäßigen Erlernen spezieller bildnerischer Techniken ließ man den Kindern relativ große Spielräume. Materialkenntnis und -erfahrung stellten aber auch hier einen Schwerpunkt dar.

Marta Bergemann-Könitzers (1874-1955) Bericht über den „Plastikkursus einer Mittelgruppe“ gewährt Einsicht in die zu selbsttätigem Schaffen führende „systematische Einführungs- und Befreiungsmethode“. Zuerst müssen die Kinder das in Staubform vorhandene Material für die geplante Tonarbeit selbst zubereiten. Plastisches Gestalten führe zur Sensibilisierung der Sinne:

„Der Kopf des mitarbeitenden Nachbarn regt uns zu intensiverer Wahrnehmung an, am Schädel des Skeletts erfolgt die weitere Orientierung, aber am wirksamsten ist doch das ‚Abtasten‘ des eigenen

94 Petersen/Förtsch, a.a.O. (Anm. 93), S.3.

95 Ebd., S.10.

96 Ebd., S.27.

Körpers, bei Körpergestaltungen das ‚Einfühlen‘ in den eigenen Körper und seine Beweglichkeit Aus diesem Fühlen des eigenen Körpers läßt sich eine Bewegung des menschlichen Körpers ganz anders darstellen, als wenn sie nur der Wahrnehmung am anderen Objekt entspringt.“⁹⁷

Die Gestaltungsmotive seien verschieden, suchend wechselnd. Es dominieren der menschliche Körper, Tiere und Gebrauchsgegenstände. Manche Techniken werden erarbeitet, weil die Kinder neue Möglichkeiten – beispielsweise das Abformen – entdecken. Die Lehrkraft greift die Thematik auf, die Kinder beginnen mit einfacher Negativ-Positiv-Produktion. Mit den Fingern, harten Tonbrocken, Haarnadeln etc. werden Vertiefungen in eine Tonplatte hergestellt und nach dem Antrocknen abgeformt. Ein Student, der am „Plastikkursus“ teilgenommen hatte, schreibt:

„Noch wichtiger als die technischen Fertigkeiten, die wir dabei erworben haben, erscheint uns die bildende Wirkung dieser Arbeit. Plastisches Gestalten ist vor allem geeignet, den Menschen frei zu machen von Hemmungen und Verkrampfungen und ihm zu einem feinen, durchgebildeten Körpergefühl zu verhelfen. Es vertieft so zugleich auch das Wissen um den Aufbau des Körpers und entwickelt die Einfühlungsfähigkeit in die Werke der plastischen Kunst ...“.⁹⁸

Im Jenaplan nimmt das „werkliche Gestalten“, dessen Bildungswert in der Erhaltung und Steigerung der Lebenskraft und Arbeitstüchtigkeit des Kindes gesehen wird, einen ausgesprochen hohen Stellenwert ein. Interessant ist die funktionale Vielschichtigkeit des praktisch-ästhetischen Bereichs. In der „Gestaltungslehre“ und den Wahlkursen konnten die Kinder ästhetische Aneignungsformen entwickeln, die sie dann in den naturwissenschaftlich-werklich-zeichnerischen Gesamtunterricht integrierten. Die über das rein Fachliche hinausgehenden Aspekte des Gestalterischen trugen zu einer Versinnlichung des Lernens bei.

Die enge Verbindung des zeichnerischen und wirklichen Gestaltens mit dem gesamten Schul-

leben, mit der Unterrichtsarbeit ebenso wie mit den Spielen, Festen und Feiern, prägte den Alltag der Jenaplan-Schule. Sowohl bei den Geburtstagsfeiern der einzelnen Gruppenmitglieder als auch beim Wochenschlusskreis fanden – oft in Verbindung mit Gesang, Märchenerzählen oder Theaterspiel – auch bildnerische Verfahren Anwendung. Bei den Festen erlangten Ostern und Weihnachten zentrale Bedeutung. Zu Ostern hatte die Obergruppe die Aufgabe, den Empfang der Schulneulinge festlich vorzubereiten. Beispielsweise entstanden zu diesem Zweck im Jahre 1926 nicht nur Osterkarten und kleine Geschenke, auch ein Osterhasenspiel wurde erfunden und aufgeführt. „Die erzieherischen Möglichkeiten liegen nicht in erster Linie im zu spielenden Stück, sondern im gemeinsamen Bau der Bühne, in der Ausschmückung der Schule, in der Herstellung der Kostüme, im Entwurf und Druck von Programmen, Karten und Plakaten“⁹⁹, schreibt Förtsch. In Anlehnung an Kerschensteiners Arbeitsschulkonzept erblickte er im versittlichenden Moment der Arbeit eine wesentliche Zielsetzung. Das Kind müsse Hindernisse erleben und diese durch Geduld, Stetigkeit und Sorgfalt überwinden lernen.

„Nicht die unterrichtlichen Leistungen, sondern die erzieherlichen Momente sind im wirklichen Schaffen für Kind, Gruppe und Schule die Hauptsache. Das Kind erzieht sich hier selbst durch lustbetonte, schaffende Arbeit, durch die Freude, die das erhebende Gefühl der gelungenen Arbeit auslöst, durch das gegenseitige Helfen, das nicht hoch genug eingeschätzt werden kann, und durch das verantwortungsbewußte Handeln.“¹⁰⁰

Förtsch betont, dass die unterrichtlichen Werte der Werkarbeit bestimmt werden durch den Grad der Fähigkeit, sämtliche Sinne zu gebrauchen: „Das sichere Begreifen und Verwenden der hauptsächlichsten Eigenschaften von Material und Werkzeug klärt und schärft die intellektuellen Kräfte des Kindes und übt wie kaum ein anderes Gebiet durch wiederholte Erfahrung und Selbstkontrolle das logische Urteil.“¹⁰¹

97 M. Bergemann-Könitzer, *Plastisches Gestalten*, in: Petersen/Förtsch, a.a.O. (Anm. 93), S.79f.

98 Ebd., S.89.

99 Petersen/Förtsch, a.a.O. (Anm. 93), S.33.

100 Ebd., S.46.

101 Ebd., S.47.

Bildnerisches/Werkliches Gestalten war integrales Unterrichtsmoment und ermöglichte eine Versinnlichung des Lernens. Gesamtunterricht, Wahlkurse und die „Gestaltungslehre“, die vom fantasievollen Experimentieren über materialgerechte Einschulung zur freien Anwendung führte, berücksichtigten sowohl den Entwicklungsstand des Kindes als auch seine Interessen. Immer war die Erlebnis- und Gestaltungsfähigkeit der Kinder Ausgangspunkt der Arbeit. „Mir liegt immer zuerst daran“, schreibt Bergemann-Könitzer, „zu beobachten, welcher Art die Interessen sind, welche Vorstellungen im Einzelnen leben, die in dem bildsamem Material, das keine Hemmungen bietet, mit mehr oder weniger Fähigkeiten ausgesprochen werden.“¹⁰²

d. Die Wiener Schulreform

In Österreich waren die Reformvorstellungen nach Ende des Ersten Weltkrieges stark von den gesellschaftspolitischen Intentionen der Sozialdemokratie geprägt und kulminierten im „Glöckelschen Reformwerk“ (→ Beitrag: Politische Parteien). Die Erziehung zum „Neuen Menschen“ orientierte sich an den Zielsetzungen Demokratisierung der Schule, Sozialisierung der Bildung sowie Etablierung einer kindgemäßen Lebens- und Arbeitsschule. Bereits 1919 erarbeitete die Reformabteilung des Unterrichtsministeriums unter *Otto Glöckel* (1874-1935)¹⁰³ Lehrpläne für ein gesamtunterrichtliches Modell, das als Schulversuch an einigen höheren Schu-

len, mehreren großen Wiener Bürgerschulen und den Bundeserziehungsanstalten¹⁰⁴ eingerichtet wurde. Die Reformansätze umfassten Demokratisierung der Schule, Koedukation, lebensnahen Arbeits- und Kunstunterricht, Beachtung der Körperpflege, darüber hinaus neue Schulbücher, Fortbildungsveranstaltungen für Lehrerinnen und Lehrer, Gründung pädagogischer Zeitschriften¹⁰⁵ sowie die Schaffung zahlreicher Arbeitsgemeinschaften. 1920 wurde ein neuer, dem Gedanken der „Pädagogik vom Kinde aus“ Rechnung tragender Volksschullehrplan entwickelt, der auf den Grundsätzen „Bodenständigkeit, Arbeitspädagogik und Kunst-erziehung, Heimat- und Lebenskunde und Gesamtunterricht“ aufbaute.¹⁰⁶ Durch das Ausscheiden der sozialdemokratischen Partei aus der Regierung wurde den politischen Möglichkeiten nach einer bundesweiten Veränderung der Schule ein frühes Ende bereitet. Ab 1922 verlagerte sich die Reformtätigkeit auf das weiterhin sozialdemokratisch regierte Wien. Die Schulreform im „Roten Wien“ ist insofern herausragend und singular, als die Reformen auch jene sozialen Rahmenbedingungen erfassten, die für die Kinder der unteren sozialen Schichten prägend waren. Die Erneuerungsversuche waren in ein umfassendes Stadtentwicklungskonzept eingebettet und reichten von der Errichtung zahlreicher Gemeindebauten mit Gemeinschaftseinrichtungen wie Kindergärten, Zentralwaschküchen, Einkaufsmöglichkeiten usw., über ausreichende medizinische Versorgung bis hin zur Verbesserung der hygienischen Verhältnisse, u.a. auch durch die Errichtung zahlreicher Bäder.

Im Bemühen, möglichst viele Reformkräfte zu bündeln, versuchte Glöckel auch Cizek zur Mitarbeit zu gewinnen. Als Verfechter einer Förderung talentierter Kinder nahm dieser jedoch eine

102 Bergemann-Könitzer, a.a.O. (Anm. 97), S.78.

103 Von April 1919 bis Oktober 1920 war Otto Glöckel Unterstaatssekretär für Unterricht (= Unterrichtsminister) und verantwortlich für die Etablierung der „Abteilung für Schulreform“, die Aufhebung der obligatorischen Teilnahme der Schülerinnen und Schüler an religiösen Übungen und die Ausarbeitung der „Leitsätze für den allgemeinen Aufbau der Schule“. Von 1922-1934 leitete er den Wiener Stadtschulrat. Unter seinem Wirken erfolgte neben dem Gesamtschulversuch auch die Gründung des Pädagogischen Instituts der Stadt Wien, das der Aus- und Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer diente. Im Zuge der Beseitigung der Demokratie und Einführung einer austrofaschistisch-ständestaatlichen Verfassung im Jahre 1934 wurde Glöckel inhaftiert und unter unmenschlichen Bedingungen festgehalten. Kurz nach seiner Entlassung verstarb er.

104 Entstanden waren diese öffentlichen Internate durch die Umwandlung von vier Militärbildungsanstalten, einem Zivilmädchenpensionat und einem Offiziers-töchterinstitut. Vor allem Kinder aus unterprivilegierten Schichten konnten dort eine fundierte Ausbildung erfahren und eine Gemeinschaftserziehung erleben.

105 U.a. „Schulreform“, „Die Quelle“, „Deutsche Blätter für Erziehung“, „Der neue Weg“.

106 Vgl. W. Weinhäupl, *Pädagogik vom Kinde aus*. Viktor Fadrus – Ein Leben für die Schulreform, Wien/München 1981, S.65.

ablehnende Haltung gegenüber schulischer Kunsterziehung ein. „Man muß sich die Frage stellen, welchen Zweck es habe, solche künstlerische Erziehungen an die Masse heranzubringen, die dafür ganz ungeeignet erscheint und in Form des Mangels an innerer Eignung diese Betätigung als Qual empfindet.“¹⁰⁷ Der Einfluss Cizeks auf die Bildungsreformen im Bereich der Kunsterziehung war dennoch gegeben. Es blieb *Richard Rothe* (1885-1955), einem ehemaligen Schüler der Jugend-Kunstklasse Cizeks vorbehalten, wesentliche Vorstellungen eines kindgemäßen Kunstunterrichts in den neuen Lehrplänen für Zeichen und Handarbeiten der Volks-, Bürger- und Mittelschulen zu integrieren. Rothe publizierte zahlreiche fachdidaktische Schriften, engagierte sich in der Lehrerfortbildung und war u.a. (gemeinsam mit Eduard Burger) auch Schriftleiter der pädagogischen Zeitschrift „Die Quelle“.

Rothes Verdienst war es, den kindgemäßen Zeichenunterricht für die Grundschule lernzielorientiert weiter zu entwickeln und dabei die Rolle der Lehrkraft klar zu definieren. Ausgehend von der Kinderzeichnung der jeweiligen geistigen Entwicklungsstufe sollte sich die Lehrperson bemühen, durch bestimmte Aufgabenstellungen und Techniken die Kinder zu fördern. Sehen lernen und Selbsttätigkeit standen im Zentrum der Überlegungen. Nicht die Zeichnungen seien als solche zu korrigieren, sondern Vorstellung und Anschauung seien richtig zu stellen und auszubauen.

„Die Kinderzeichnung an und für sich ist niemals schlecht, sie ist bloß ein Dokument der Entwicklungsstufe, auf welcher sich das Kind momentan befindet. Wenn das Kind nichts weiß, kann es nichts zeichnen, sobald es aber Klarheit über eine Form hat, dass ihm die Form nach Wachstum, Aufbau und Zweck genau erklärt wurde, kann es diese kindertümlich darstellen.“¹⁰⁸

Oskar Rainer (1880-1941), Schulbuchautor und Fachinspektor für Zeichnen an den Wiener Knabenmittelschulen, beschreibt in einem Beispiel,

107 Auszug aus: F. Cizek, Gestaltung als Bekenntnis, S.103–106, enthalten in: Handschriftensammlung der Wiener Stadt- und Landesbibliothek, Nachlass Franz Cizeks.

108 R. Rothe, Zeichnen und Handarbeit, in: Schulreform 2(1923), S.28.

wie die Vorstellung der Form des menschlichen Fußes ausschließlich durch tastende Bewegungen der Sohle erarbeitet wird und stellt klar, wie

„wenig diese Leistungen mit mechanischer Handfertigkeit, wie wenig sie mit dem ‚guten Auge‘, wie wenig sie mit einem mystischen Talent zu tun haben, wie sie einzig wurzelt in der Konzentration, in der aufmerksamen Beobachtung der normalen Sinnesberichte, ihrer raschen Verarbeitung und Verankerung im Intellekt.“¹⁰⁹

Nicht das mechanische Wiedergeben, sondern die geistige Auseinandersetzung, das Denken, Suchen und Finden einer Form rückte ins Zentrum der kindertümlichen Gestaltung des Zeichenunterrichts.¹¹⁰ Diese psychologische Orientierung erfasste ein wesentliches Potential der bildnerisch-künstlerischen Praxis, die Verschränkung der emotionalen und kognitiven Fähigkeiten des Kindes.

Neben Rothe prägte *Rainer* den Kunstunterricht der Wiener Schulreform. *Rainer* entwickelte mit der „Musikalischen Graphik“ für die Mittel- und Oberstufe ein stark auf den gestalterischen Prozess Bezug nehmendes synästhetisches Konzept, das Form- und Farberlebnisse durch Höreindruck hervorzurufen und in Gebärde umzusetzen versuchte. Im Zentrum stehen Sensibilisierung des ästhetischen Empfindens, expressives Selbsterleben und Weckung der Fantasie in Richtung abstrakter Formensprache.

„Von wirklich Gegenständlichem ist nichts zu sehen. Die Farbe ist reines Sinnbild von Energiewerten geworden, die Linie nicht minder und die Fläche ist alles andere eher als Begrenzungsmittel körperlicher Ausdehnung und Gestaltung, vielmehr auch nur Ausdruck von Kraftsammlung und Kraftausstrahlung, von Anschwellen und Verklingen einer Empfindung, also alles insgesamt rein künstlerische Ausdeutung von inneren, rein geistigen Erlebnissen eines Naturphänomens ...“¹¹¹

109 O. Rainer, Der moderne Zeichen- und Kunstunterricht in: S. Lazarsfeld, Technik der Erziehung. Ein Leitfa-den für Eltern und Lehrer, Leipzig 1929, S.149.

110 Ausdruck findet dieser Ansatz bei den in der Bezirkslehrerkonferenz des Jahres 1926 beschlossenen Leitsätzen, in: Schulreform 5(1926), S.338f.

111 O. Rainer, Musikalische Graphik. Studien und Versuche über die Wechselbeziehungen zwischen Ton- und Farbharmenien, Wien u.a. 1924, S.54.

Obwohl die 1919 eingerichteten Versuchs- und Hospitierklassen die Arbeiten und kunstdidaktischen Forschungsergebnisse der Öffentlichkeit im In- und Ausland präsentierten und die Wiener Schulreform innerhalb weniger Jahre Welt-erlangend wurde, setzte 1927 ein einstimmiger Parlamentsbeschluss über das Haupt- und Mittelschulgesetz einen Schlussstrich unter einen über Jahre hinweg andauernden „Schul-kampf“. Dem Druck des konservativen Lagers hatte man auch im „Roten Wien“ auf Dauer nicht standhalten können. Die von Oskar Rainer begründete musikalische Graphik blieb von dieser Zäsur verschont und konnte sogar nach seinem Tod 1941 von *Hans Sündermann* und *Berta Ernst* (1898-1986) im Institut für Musikalische Graphik in Wien weiter entwickelt werden.¹¹²

6. Kunstpädagogische Entwürfe nach 1933

Lange Zeit wurden NS-Pädagogik und nationalsozialistische Erziehungspraxis als radikaler Bruch mit vorangegangenen Traditionen, insbesondere denen einer „vom Kinde“ ausgehenden Reformpädagogik gesehen. Eine Vielzahl von Forschungsarbeiten der vergangenen Jahre hat jedoch gezeigt, dass sich die Beziehungen zur reformpädagogischen Pädagogik vor 1933 erheblich ambivalenter darstellten, als lange behauptet: Die NS-Pädagogik konnte an ein breites Spektrum antiaufklärerischer Elemente im reformpädagogischen Erziehungsdiskurs anknüpfen, band sie in die eigenen rassistischen Vorstellungen von Auslese, Ausmerze und Züchtung ein, bzw. instrumentalisierte sie für eigene Zwecke. In der pädagogischen Praxis wurden Versatzstücke einer auf „Gemeinschaftsbildung“ und „Erlebnis“ zielenden Pädagogik insbesondere in den außerschulischen

Jugendformationen genutzt, und auch wenn zahlreiche reformpädagogisch geprägte Einrichtungen, insbesondere solche mit einer dezidiert antifaschistischen bzw. sozialistischen Ausrichtung, ein abruptes Ende fanden, so konnten andere Reformmodelle – wenngleich unter veränderten Vorzeichen – auch während der NS-Zeit weiter existieren.¹¹³

Auch der Kunstunterricht sollte der emotionalen Teilhabe am „völkischen Leben“ dienen. In diesem Kontext stand die Instrumentalisierung des musischen Ansatzes, der zur Ausbildung der „inneren Schaukräfte“ nun auch politische und militärische Inhalte einbezog.¹¹⁴ Und das Ziel dieser „Musischen Nationalerziehung“ war klar definiert: Es ging um „das Eindringen in die Psyche zum Zweck ihrer Steuerung unter Umgehung der rationalen Kontrolle.“¹¹⁵

Eine systematische Analyse des Weiterwirkens reformpädagogischer Konzepte der Kunsterziehung nach 1933 liegt bisher nicht vor, deshalb muss an dieser Stelle der Hinweis auf einige ausgewählte biografische Kontinuitäten genügen.

Am Beispiel Paul Schultze-Naumburgs lässt sich der Wandel vom konservativen Lebens- und Kultur reformer zum aggressiven Kulturkämpfer verfolgen. Bereits während der 1920er Jahre schlugen seine kulturpolitischen Ambitionen nach einer „Gesundung“ von Kultur und Umwelt in rasse- und kulturbiologische Szenarien einer „Reinigung“ und „Säuberung“ von allem „Entarteten“ um. Schultze-Naumburg, führendes Mitglied des von Alfred Rosenberg geleiteten „Kampfbundes für Deutsche Kultur“, wurde 1930 von der nationalsozialistischen Landesregierung Thüringens zum Direktor der Vereinigten Kunsthochschulen in Weimar berufen.¹¹⁶ In dieser Eigenschaft war er für die Ent-

112 Vgl. Künstlerbund Hagen, Führer durch die Ausstellung 20 Jahre Musikalische Graphik. Kunstpsychologische Versuche aus dem Gebiete der Farbe-Tonforschung, Wien 1934; B. Ernst, Die großen Leistungen der Wiener Kunsterziehungsbewegung, in: Bildnerische Erziehung/Werkerziehung/Textiles Gestalten. Fachblatt des Bundes österreichischer Kunst- und Werkerzieher 16(1986)1, S.16-23 sowie H. Sündermann/B. Ernst, Klang – Farbe – Gebärde: Musikalische Graphik, Wien 1981.

113 Vgl. W. Keim, Erziehung unter der Nazidiktatur, Bd. 1: Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung, Darmstadt 1995.

114 D. Stanić, Kunsterziehung ist völkische Notwendigkeit, in: Bund deutscher Kunsterzieher, a.a.O. (Anm. 28), S.173.

115 Vgl. E. Kriek, Musische Nationalerziehung, Leipzig 1940, S.41.

116 Vgl. N. Borrmann, Paul Schultze-Naumburg 1869-1949. Maler, Publizist, Architekt. Vom Kultur reformer der Jahrhundertwende zum Kulturpolitiker im Dritten Reich. Ein Lebens- und Zeitdokument, Essen 1989.

lassung der den Vorstellungen des Bauhauses verpflichteten Lehrer verantwortlich und ließ Oskar Schlemmers Wandbilder im Treppenhaus des Bauhauses entfernen.¹¹⁷ Von 1933 bis 1945 gehörte Schultze-Naumburg für die NSDAP dem Reichstag an. Die von ihm in dem Buch „Kunst und Rasse“ (1928) erstmals vorgenommene Gegenüberstellung von expressionistischen Kunstwerken und Fotografien von Menschen mit geistigen und körperlichen Behinderungen wurde zum Vorbild für die berühmte NS-Ausstellung „Entartete Kunst“.¹¹⁸

Selbst fortschrittliche Reformen wie Hans Friedrich Geist waren voller Widersprüchlichkeit. Geist, der seine „kunstpädagogischen Überzeugungen und Praktiken am Ende der 20er und zu Beginn der 30er Jahre mehrfach in progressiven Publikationsorganen wie den Zeitschriften ‚bauhaus‘, ‚Das Kunstblatt‘ oder ‚Das Neue Frankfurt‘“ dargelegt hatte, publizierte unter veränderten politischen Vorzeichen im Jahr 1934 das Buch „Die Wiedergeburt des Künstlerischen aus dem Volk“, „mit dem er zu einem der Protagonisten der NS-Kunstpädagogik wurde.“¹¹⁹

Trotz dieser Vereinnahmung knüpfte der Kunstunterricht nach 1945 in Westdeutschland wieder an der Begrifflichkeit des Musischen an. Befreit von der Last der NS-Ideologie, aber geprägt von der unkritischen Verdrängung derselben, wurden erneut kindheitsbewahrende und wissenschaftsfeindliche Konzepte aktualisiert. 1953 meinte Hans Meyers: „Die Verkopfung der Schule zerstört die Harmonie des Menschenbildes. Diese Harmonie aufzubauen, ist aber der Sinn echter Pädagogik.“¹²⁰ Erneut erhoffte man sich vom Musischen eine moralisch-sittliche Kraft, die über die Schule hinaus ausstrahlen sollte. Eine kritische Aufarbeitung setzte erst Mitte der 1970er Jahre ein.

Sie manifestierte sich u.a. in der 1976 vom „Bund Deutscher Kunsterzieher“ organisierten Wanderausstellung zur Geschichte des Zeichen-

und Kunstunterrichts. Zu der Ausstellung erschien ein umfangreicher, mit Textquellen und Bildmaterialien versehener Katalog. Ebenfalls 1976 publizierte Diethart Kerbs sein Buch zur Geschichte der Kunsterziehung. 1979 bzw. 1981 veröffentlichten Peter Joerissen und Wolfgang A. Reiss ihre Werke über die Kunsterziehung im deutschen Kaiserreich bzw. der Weimarer Republik. 1981 verband Gert Selle die Sozialgeschichte alltagskultureller Wahrnehmung mit der Geschichte der ästhetischen Erziehung.¹²¹ 1985 schrieb Meike Aissen-Crewett über die schülerzentrierte Kunstpädagogik Erwin Heckmanns. 1991 befasste sich Peter Ulrich Hein mit den Zielen und Wirkungen der deutschen Kultur- und Kunsterziehungsbewegung. Die 1997 erschienene Arbeit von Albert Hamann erfasste Theorie und Praxis der Kunsterziehung innerhalb ausgewählter Reformschulen. 2003 gab Rainer K. Wick das Buch über Geists kunstpädagogische Ansätze heraus.

Allen diesen Arbeiten ist gemein, dass sie sich primär mit Entwicklungen innerhalb Deutschlands befassen. Auf die spezifische Wiener Situation gehen bislang nur wenige Arbeiten ein. Am ehesten finden sich Publikationen zu Cizeks Jugendkunstklasse und zur Musikalischen Graphik Oskar Rainers. Zu Cizek sind der von Hans Bisanz und Wanda A. Bubriski zusammengestellte Ausstellungskatalog des Historischen Museums der Stadt Wien von 1985 und die Dokumentensammlung (mit CD-Rom) von Elisabeth Safer aus dem Jahre 2001 zu erwähnen. Zu Rainers Werk existiert neben der 1981 von Hans Sündermann und Berta Ernst gemeinsam herausgegebenen Schrift die 2000 erschienene Arbeit von Kamilla Adam. Die 2001 von Oskar Seber vorgelegte Dissertation zur Geschichte der Bildnerischen Erziehung in Österreich beinhaltet ebenfalls ein umfangreiches Kapitel über bedeutende Kunstpädagogen der Ersten Republik.¹²²

117 Vgl. R. Merker, Die Bildenden Künste im Nationalsozialismus. Kulturideologie – Kulturpolitik – Kulturproduktion, Köln 1983, S.84.

118 Vgl. P. Schultze-Naumburg, Kunst und Rasse, München 1928.

119 www.verwaltung.uni-wuppertal.de/forschung/2005/FbF/Wick02.htm (31.07.2012).

120 H. Meyers, Fröhliche Kinderkunst, München 1953, S.17.

121 Vgl. Kerbs, Kunsterziehungsbewegung, a.a.O. (Anm. 17), S.376f.

122 Vgl. Aissen-Crewett, a.a.O. (Anm. 62); P. Hein, Transformation der Kunst. Ziele und Wirkungen der deutschen Kultur- und Kunsterziehungsbewegung, Köln 1991; Hamann, a.a.O. (Anm. 2); Wick, Hans Friedrich Geist, a.a.O. (Anm. 53); H. Bisanz/W. Bubriski, Franz Cizek. Pionier der Kunsterziehung,

7. Zusammenfassung und Resümee

Die Reformpädagogik gilt als Reaktion auf die Auswirkungen der Modernisierung der Gesellschaft im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts. Die Bandbreite der pädagogischen Konzepte war groß, variierte zwischen rückwärtsgerichteten sozialutopischen Schwärmereien und Ansätzen, die der Verschränkung der Subjekt- und Objektbestimmtheit des Lernprozesses, d.h. der Bezugnahme auf die gesellschaftliche Notwendigkeit, Erfahrungen und Kenntnisse weiter zu vermitteln, gerecht wurden. Waren zu Beginn der Institutionalisierung der ästhetischen Erziehung kunstgewerbliche Interessen bestimmend, so veränderte sich dies mit dem Aufkommen reformpädagogischer Positionen. Mit dem expressionistischen Verständnis der Kinderzeichnung konnte sich der Zeichen- und Kunstunterricht von seiner ökonomischen Verwertbarkeit lösen. In der Kunsterziehung führte die Orientierung an der Entwicklung des Kindes zur Ablehnung des vorherrschenden schematisch-starken Zeichenunterrichts. Wenngleich von nun an die Eigengesetzlichkeit ästhetischer Praxis in den Blickpunkt rückte, wurde die ästhetische Erziehung bisweilen auf die Ausbildung des rein gefühlsmäßigen Erlebens reduziert. Die genauere Betrachtung einzelner Konzepte, wie z.B. das der Jenaplan-Schule, zeigt, dass zum einen diese Einseitigkeit mancherorts bereits früh überwunden und zum anderen das enorme Potential einer den Schulalltag prägenden ästhetischen Erziehung genutzt werden konnte. In der Wiener Schulreform konnten derartige Innovationen bereits zu einem wesentlichen Bestandteil einer umfassenden Reform der Regel-

schule werden. Neue Konzepte – wie die Verbindung synästhetischer Farb- und Musikempfindungen mit kunsterzieherischen Prinzipien – zeugen von Experimentierfreude.

Die inhaltliche und methodische Vielschichtigkeit ist es, die die Reformpädagogik für die wissenschaftliche Aufarbeitung interessant erscheinen lässt. Darüber hinaus vermag das historisch „gestärkte“ Bewusstsein auch alltägliche Anforderungen in einem neuen Licht zu sehen. Es ist ja nicht auszuschließen, dass der Verbindung von Geschichte und Alltag Impulse für das eigene pädagogische Handeln entspringen. Bei der Aktualisierung historischer, subjektbezogener Ansätze darf jedoch eines nicht übersehen werden: Wer Schule heute gestalten will, muss sich über den Wandel der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen im Klaren sein. Im Sinne eines abschließenden Resümees soll dennoch der Versuch gewagt werden, aus der Vielschichtigkeit und Widersprüchlichkeit reformpädagogisch intendierter Kunstpädagogik jene zentralen Merkmale herauszufiltern, die nach Meinung des Autors auch heute noch von Relevanz sind. Es sind dies:

- die Verbindung von altersadäquaten Motiven/ Inhalten und evokativen Ausdrucksformen,
- die Einbeziehung der physischen, emotionalen und geistigen Dimensionen des Menschen,
- die Integration der Bedürfnisse und Interessen des lernenden Kindes,
- die Versinnlichung des Lernens,
- die Verschränkung von Wissen, Erfahrung, Denken, Fühlen, Handeln in projektbezogenen Lernformen,
- Synästhesie sowie
- ästhetische Erziehung als Prinzip.

Gebündelt werden alle diese Aspekte jedoch in der Erkenntnis, dass aktives, selbstständiges Handeln dem Individuum die Möglichkeit gibt, Subjekt seiner Bildung zu sein.

Wien 1985; E. Safer, Wien als Mekka der Kunsterziehung. Die Wiener Jugendkunstklasse von Franz Cizek (1865-1946) dokumentiert in Briefen, Wien 2006; Sündermann/Ernst, a.a.O. (Anm. 112); K. Adam, Farbklänge zu Klangfarben in Bewegungsspuren. Neuorientierung in der Musikalischen Graphik Oskar Rainers, Wien 2000; O. Seber, Vom Freihandzeichnen zur Bildnerischen Erziehung. Entwicklung und Veränderung eines Unterrichtsfaches vor und nach 1945. Beiträge zur Geschichte der Bildnerischen Erziehung in Österreich, Dissertation Universität Wien, Wien 2001.

8. Auswahlbibliographie

a. Quellen

- Cizek, F., Zeichnen und angewandte Kunst. Vierter Internationaler Kongreß für Kunstunterricht, Dresden 1912.
- Erhard, A., Gestaltungslehre. Die Praxis eines zeitgemäßen Kunst- und Werkunterrichts, Weimar 1932.
- Gläss, T. (Hg.), Pädagogik vom Kinde aus. Aufsätze Hamburger Lehrer, Weinheim 1951.
- Götze, C., Zur Reform des Zeichenunterrichts, Hamburg 1897.
- Hartlaub, G., Der Genius im Kinde, Breslau 1922.
- Heckmann, E., Wege zur Erweckung der Kunstkräfte im Kinde und Jugendlichen, Düsseldorf 1935.
- Hirth, G., Die Volksschule im Dienste der künstlerischen Erziehung des deutschen Volkes, Leipzig 1897.
- Kerschensteiner, G., Das zeichnende Kind und sein Verhältnis zur Kunst. Neue Versuche und Studien zur Verbesserung und Vertiefung des Zeichenunterrichts, München 1904.
- Kerschensteiner, G., Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung, München 1905.
- Kolb, G., Bildhaftes Gestalten als Aufgabe der Volkserziehung, Stuttgart 1926.
- Kunsterziehung: Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden am 28. und 29. September 1901, Leipzig 1902.
- Kunzfeld, A., 50 Jahre Zeichenunterricht und Kunsterziehung, ein Rückblick und Ausblick auf die methodische Behandlung dieses Unterrichtszweiges, Wien u.a. 1922.
- Langbehn, J., Rembrandt als Erzieher, Leipzig 1891.
- Lange, K., Das Wesen der künstlerischen Erziehung, Ravensburg 1902.
- Lichtwark, A., Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken, Berlin 1906.
- Petersen, P./Förtsch, A., Das gestaltende Schaffen im Schulversuch der Jenaer Universitätschule 1925-1930, Weimar 1930.
- Rainer, O., Musikalische Graphik. Studien und Versuche über die Wechselbeziehungen zwischen Ton- und Farbharmenien, Wien u.a. 1925.
- Rothe, R., Kindertümliches Zeichnen, Wien 1921.

Weismantel, L., Vom Willen deutscher Kunsterziehung, Augsburg 1929.

b. Sekundärliteratur

- Adam, K., Farbklänge zu Klangfarben in Bewegungsspuren. Neuorientierung in der Musikalischen Graphik Oskar Rainers, Wien 2000.
- Aissen-Crewett, M., Schülerzentrierte Kunstpädagogik. Erwin Heckmanns Kunstpädagogik zwischen Reformpädagogik und moderner Didaktik, Frankfurt/M. u.a. 1985.
- Bisanz, H./Bubriski, W., Franz Cizek. Pionier der Kunsterziehung, Wien 1985.
- Bund Deutscher Kunsterzieher, Kind und Kunst. Eine Ausstellung zur Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts, Berlin 1977.
- Hamann, A., Reformpädagogik und Kunsterziehung. Ästhetische Bildung zwischen Romantik, Reaktion und Moderne, Innsbruck 1997.
- Hamann, R./Hermand, J., Epochen deutscher Kunst von 1870 bis zur Gegenwart, Bd. 4: Stilkunst um 1900, Frankfurt/M. 1977.
- Hein, P., Transformation der Kunst. Ziele und Wirkungen der deutschen Kultur- und Kunsterziehungsbewegung, Köln 1991.
- Joerissen, P., Kunsterziehung und Kunstwissenschaft im wilhelminischen Deutschland 1871-1918, Köln 1979.
- Kerbs, D., Historische Kunstpädagogik. Quellenlage, Forschungsstand, Dokumentation, Köln 1976.
- Kerbs, D./Reulecke, J. (Hg.), Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933, Wuppertal 1998.
- Reiss, W. A., Die Kunsterziehung in der Weimarer Republik. Geschichte und Ideologie, Weinheim/Basel 1981.
- Richter, H.-G., Geschichte der Kunstdidaktik, Düsseldorf 1981.
- Richter, H.-G., Die Kinderzeichnung: Entwicklung, Interpretation, Ästhetik, Düsseldorf 1987.
- Rödler, K., Vergessene Alternativschulen. Geschichte und Praxis der Hamburger Gemeinschaftsschulen 1919-1933, Weinheim/München 1987.
- Safer, E., Wien als Mekka der Kunsterziehung. Die Wiener Jugendkunstklasse von Franz Cizek (1865-1946) dokumentiert in Briefen, Wien 2006.

- Seber, O., Vom Freihandzeichnen zur Bildnerischen Erziehung. Entwicklung und Veränderung eines Unterrichtsfaches vor und nach 1945. Beiträge zur Geschichte der Bildnerischen Erziehung in Österreich, Dissertation Universität Wien, Wien 2001.
- Selle, G., Kultur der Sinne und ästhetische Erziehung. Alltag, Sozialisation, Kunstunterricht in Deutschland vom Kaiserreich zur Bundesrepublik, Köln 1981.
- Selle, G., Geschichte des Design in Deutschland, Frankfurt/M. 1994.

- Sündermann, H./Ernst, B., Klang – Farbe – Gebärde: Musikalische Graphik, Wien 1981.
- Wick, R. K. (Hg.), Hans Friedrich Geist und die Kunst des Kindes (KONTEXT, Bd. 5), Wuppertal 2003.

c. Internetadressen

- Arbeitsstelle für historische und vergleichende Kunstpädagogik an der Hochschule der Bildenden Künste, Berlin: www.udk-berlin.de/sites/arku/content/index_ger.html (05.12.2012).

Darstellendes Spiel

Heike Heckelmann/Ulrich Schwerdt

1. Einleitung
2. Bezugspunkte reformpädagogischer Schul- und Laienbühne
3. Praxisfelder und Protagonisten
4. Zur Kontinuität reformpädagogischer Theaterarbeit
5. Auswahlbibliographie

1. Einleitung

Obwohl die historische Reformpädagogik in den vergangenen Jahrzehnten eines der am intensivsten bearbeiteten Felder der Historischen Bildungsforschung darstellt, sind Studien zu einzelnen pädagogischen Handlungsformen noch immer erstaunlich rar. Diese Feststellung trifft den hier zu behandelnden Gegenstand, das reformpädagogisch inspirierte Laien-, Jugend- und Schulspiel in besonderer Weise: Zwar liegen inzwischen einige jüngere Studien zu wichtigen Protagonisten des reformpädagogischen Bühnenspiels¹ und zu Reformschulen², in denen regel-

mäßig Theater gespielt wurde, vor, dennoch ist die Forschungssituation bis heute noch immer als außerordentlich lückenhaft zu kennzeichnen.³

Biografische Studien zu wichtigen Pädagoginnen und Pädagogen sowie Untersuchungen zu Schulen der Reformpädagogik haben die Aktivitäten im Bereich des Theaterspiels bisher durchweg als einen Nebenaspekt pädagogischen Engagements bzw. pädagogischer Konzeptionierungen begriffen, so dass die Darstellungen in der Regel eher cursorisch ausfallen. Darüber hinaus hat sich die kleine Zahl der Forschungsarbeiten, deren Gegenstand die Jugendbühne und das Schultheater selbst ist, bisher beinahe ausschließlich auf seit langem bekannte Schulen (vor allem die Landerziehungsheime) und einige wenige Personen konzentriert.⁴ Sieht man von Hamburg ab,⁵ so sind die zahlreichen reformpädagogischen Versuchsschulen und außerschulischen pädagogischen Institutionen⁶ der

1 Vgl. C. Godde, Das Laienspiel als reformpädagogisches Element, Witterschlick/Bonn 1990; U. Schwerdt, Martin Luserke (1880-1968). Reformpädagogik im Spannungsfeld pädagogischer Innovation und kulturkritischer Ideologie, Frankfurt/M. u.a. 1993. Zu Luserke existieren bereits einige ältere Studien: M. Kießig, Martin Luserke. Gestalt und Werk. Versuch einer Wesensdeutung, Markkleeberg 1936; F. L. Pelgen, Das Laienspiel und die Spielweise Martin Luserkes, München 1957; H. Giffel, Martin Luserke und das Theater, Recklinghausen 1979. Außerdem zu einem bisher weniger bekannten Hamburger Lehrer und Spielpädagogen: A. Klenner, Reformpädagogik konkret: Leben und Werk des Lehrers Carl Friedrich Wagner. Ein Reformpädagoge an der Versuchsschule Telemannstraße, Hamburg 2003.

2 Vgl. G. Radde, Fritz Karsen. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit, erw. Neuausg., Frankfurt/M. 1999; D. Haubfleisch, Schulfarm Insel Scharfenberg. Mikroanalyse der reformpädagogischen Unterrichts- und Erziehungsrealität einer demokratischen Versuchsschule im Berlin der Weimarer Republik, 2 Bde., Frankfurt/M. u.a. 2001; J. Wendt, Die Lichtwarkschule in Hamburg (1921-1937). Eine Stätte der Reform des höheren Schulwesens, Hamburg 2000.

3 Eine Ursache dürfte darin zu suchen sein, dass sich ein Schulfach „Darstellendes Spiel“ oder „Theater“ bis heute in Deutschland nicht nachhaltig etablieren konnte. Dagegen hat die historische Forschung zu anderen ästhetischen Praxisformen in den Fachdidaktiken der Fächer Musik, Kunst, Deutsch bzw. Sprachen zumindest ansatzweise einen institutionellen Ort gefunden.

4 Vgl. H. Heckelmann, Schultheater und Reformpädagogik, Tübingen 2005.

5 Vgl. die als Pionierstudie auf diesem Gebiet einzuschätzende, von der Reformpädagogik bis in die Gegenwart reichende Längsschnittuntersuchung U. Hesses, Vom Schulbühnenspiel zum Schulfach. Die Geschichte der Integration darstellenden Spiels in der Schule am Beispiel Hamburgs, Uckerland 2005.

6 Eine Ausnahme für das Theaterspiel in der Erwachsenenbildung bildet eine ausführlichere Darstellung in: B.

Weimarer Republik im Hinblick auf die Theaterarbeit bisher nicht systematisch untersucht worden. Etwas günstiger stellt sich die Situation für die Spielaktivitäten innerhalb der bürgerlichen Jugendbewegung, der Laienspielbewegung⁷ und der Arbeiterbewegung⁸ der 1920er Jahre dar; allerdings richtet sich das Erkenntnisinteresse dieser Studien nicht in erster Linie auf pädagogische Fragen. Von einer systematischen Übersicht über die gesamte Breite und Vielfalt reformpädagogisch geprägter Bühnenarbeit ist die Forschung daher bisher weit entfernt. Die Mehrzahl der bisher vorliegenden Arbeiten basiert zudem beinahe ausschließlich auf den Selbstauskünften von prominenten Protagonisten – bei den bisher ausgewerteten Quellen handelt es sich in der Regel um zeitgenössische Programm- und Werbeschriften, vielfach auch um autobiografische Veröffentlichungen mit einem für diese Textgattungen charakteristischen problematischen Quellenwert. Dagegen sind unveröffentlichte Dokumente aus Nachlässen und Archiven, welche die publizierten Quellen ergänzen und vertiefen, z.T. auch korrigieren könnten, für die Forschung bisher kaum genutzt worden.⁹

I. Reimers, Die neue Richtung der Erwachsenenbildung in Thüringen 1919-1933, Essen 2003, S.408-451.

- 7 Vgl. A. Kaufmann, Vorgeschichte und Entstehung des Laienspiels und die frühe Geschichte der Laienspielbewegung, Stuttgart 1991 u. ders., Theaterreform und Laienspiel, in: D. Kerbs/J. Reulecke (Hg.), Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933, Wuppertal 1998, S.439-449 sowie exemplarisch für ältere, in der Regel in der Tradition der bürgerlichen Laienspielbewegung stehende Arbeiten: K. Meissner, Das Laienspiel und seine Bedeutung für die Erziehung, Kiel 1950; P. Wolfersdorf, Stilformen des Laienspiels. Eine historisch-kritische Dramaturgie, Braunschweig 1962.
- 8 L. Hoffmann/D. Hoffmann-Osterwald (Hg.), „Wie wir unseren Berliner Rummel machten“. Deutsches Arbeitertheater 1918-1933, Bd. 1, 2., erw. Aufl., Berlin 1973; G. Klatt, Arbeiterklasse und Theater: Agitprop-Tradition – Theater im Exil – Sozialistisches Theater, Berlin 1975; W. van der Will/R. Burns, Arbeiterkulturbewegung in der Weimarer Republik. Texte, Bilder, Dokumente, Berlin/Wien 1982; J. Clark, Bruno Schönlanck und die Arbeitersprechchorbewegung, Köln 1984; U. Hornauer, Laienspiel und Massenchor. Das Arbeitertheater der Kultursozialisten in der Weimarer Republik, Köln 1985.
- 9 Eine Ausnahme bildet auch hier Hesse, a.a.O. (Anm. 5).

Angesichts dieses Befundes kann die folgende Darstellung nur der Versuch sein, ausgehend von zentralen Bezugspunkten des reformpädagogischen Laien- und Schulspiels einige wichtige Ansätze der Theaterarbeit der Reformpädagogik in schulischen und außerschulischen Praxisfeldern vorzustellen und den Diskurs um pädagogische Zielsetzungen und Konzepte des Bühnenspiels exemplarisch zu charakterisieren. Schließlich soll nach dem Weiterwirken reformpädagogischer Spielansätze nach 1933 bzw. 1945 gefragt werden.

Bevor mit der Darstellung begonnen werden kann, ist jedoch zunächst eine begriffliche Klärung vorzunehmen. Während sich in der pädagogischen Debatte heute unter dem Oberbegriff „darstellendes Spiel“ eine Unterscheidung zwischen „szenischem Lernen“ als didaktischem Medium, dem Unterrichtsfach „Darstellendes Spiel“ und „Schultheater“ als eigenständiger Kunstform offenbar durchzusetzen beginnt,¹⁰ ist das historische Begriffsarsenal in dem in Frage stehenden Zeitraum zwischen 1890 und 1933 nur äußerst schwer zu fassen, sind präzise begriffliche Abgrenzungen zwischen unterschiedlichen Spielverständnissen, Genres und Handlungsformen kaum möglich. Der in den 1920er Jahren zweifellos populärste Begriff ist der des „Laienspiels“. Seine Urhebererschaft ist bis heute nicht geklärt;¹¹ unbestritten ist jedoch die Tatsache, dass der Begriff sich seit Beginn der 20er Jahre innerhalb des durch die Jugendbewegung beeinflussten Jugend-, Amateur- und Schultheaters als Oberbegriff für eine Vielzahl unterschiedlichster Formen und Richtungen des Theaterspiels nicht-professioneller Akteure durchsetzte. In ihm drückt sich eine doppelte Abgrenzung – gegenüber dem Berufstheater und dem traditionellen Dilettanten- und Vereinstheater – aus.¹² Er um-

10 Vgl. L. Klepacki, Die Ästhetik des Schultheaters. Pädagogische, theatrale und schulische Dimensionen einer eigenständigen Kunstform, Weinheim u.a. 2007.

11 Zahlreiche Autoren sehen in dem Landerziehungsheimpädagogen Martin Luserke denjenigen, der den Terminus in den zeitgenössischen Diskurs eingebracht habe (vgl. z.B. Pelgen, a.a.O., Anm. 1). Dagegen vertritt A. Kaufmann (Vorgeschichte, a.a.O., Anm. 7, S.14f.) die Auffassung, dass der Begriff auf Gottfried Haaß-Berkow zurückzuführen sei.

12 Martin Luserke benutzte den Begriff des Laienspiels zudem bewusst in seiner ursprünglichen Bedeutung

fasst unterschiedlichste Formen (vom Stegreif, über das Puppen- und Schattenspiel bis zum Sprechchor und zur Aufführung mehraktiger Schauspiele) und betont die enge Beziehung zwischen Spielern und Zuschauern, oftmals unter ausdrücklichem Verzicht auf die Guckkastenbühne und aktiver Einbeziehung des Publikums. Aus diesem Grund wurde das Laienspiel auch als „Gemeinschaftsspiel“ begriffen, und zwar sowohl innerhalb der Jugend- als auch der Arbeiterkulturbewegung, von der der Terminus bewusst aufgenommen wurde.¹³

Bei aller Unterschiedlichkeit im Einzelnen und zum Teil heftig ausgetragenen Kontroversen zwischen unterschiedlichen Positionen ist mit der Orientierung auf die Idee der „Gemeinschaft“ bereits ein erstes Spezifikum benannt, das das reformpädagogische Jugend- und Schulspiel in besonderer Weise kennzeichnete. Bei allen Abgrenzungsschwierigkeiten gegenüber anderen zeitgenössischen Spielverständnissen (etwa des überkommenen Amateur- oder Schultheaters oder des Spiels der konfessionellen Jugendverbände), lassen sich folgende weitere Merkmale als typisch reformpädagogisch festhalten:

- die besondere Akzentuierung der Eigentätigkeit der Mitspieler bei der Wahl, Deutung und Gestaltung von Rollen, wenn möglich auch schon beim Verfassen von Spielvorlagen;
- die reduzierte Bedeutung literarisch anspruchsvoller „klassischer“ Texte; stattdessen der Rückgriff auf kind- bzw. jugendgemäße, z.T. auch lebensweltlich verankerte Spielvorlagen und Stücke, bei denen nichtsprachliche Elemente wie Bewegung und Musik eine hervorgehobene Rolle einnehmen;

- die Betonung der kooperativen Leistung aller Mitwirkenden gegenüber den Darstellungsfähigkeiten Einzelner; damit verbunden, die besondere Akzentuierung der pädagogischen Effekte für die am Spiel Beteiligten – im Sinne von sozialer und kreativer Erfahrung – gegenüber der künstlerischen Wirkung auf ein Publikum.

Theorie und Praxis des reformpädagogisch inspirierten Schul- und Jugendspiels waren seit dem Ende des 19. Jahrhunderts eng mit der zeitgenössischen Theater- und Tanzreform,¹⁴ mit der Debatte um ein adressatengerechtes Kindertheater¹⁵ und eine kind- und jugendgemäße Literatur,¹⁶ vor allem aber mit Spielinitiativen außerhalb pädagogischer Institutionen verknüpft. Eine systematische Darstellung der Kontexte des reformpädagogischen Laienspiels ist an dieser Stelle jedoch nicht möglich. Zu Beginn des Artikels soll stattdessen eine knappe Skizze der Ansätze darstellenden Spiels im Rahmen der bürgerlichen Jugendbewegung und der Arbeiterkulturbewegung das Spektrum unterschiedlicher Positionen erkennbar machen, auf die sich reformpädagogische Konzepte in je spezifischer Weise bezogen oder sich von ihnen abgrenzten. Im Mittelpunkt des Beitrages werden jedoch solche Initiativen stehen, bei denen die Dominanz eines pädagogischen Selbstverständnisses gegenüber künstlerischen oder gesellschaftspolitischen Zielsetzungen durch die institutionelle Anbindung an Bildungs- und Erziehungseinrichtungen erkennbar wird.

als das Spiel der „Nicht-Geistlichen“ und stellte sich damit in Gegensatz zu den „pseudo-priesterlichen“ Spielen der Jugendbewegung“ (H. Giffel, Ernsthaft nach dem 1. Weltkrieg, in: H. Chiout/E. Wilhelm, Hg., Spielräume – Spielräume – Das Theater der Jugend und sein Treffen, Berlin 1989, S.20-27, hier S.21). Auffällig ist die Nähe zum Laien-Begriff Wilhelm Flitners, den dieser in seinem für die sog. „Thüringer Richtung“ der Erwachsenenbildung grundlegenden Buch „Laienbildung“ (Jena 1921) entwickelte. Ein direkter Einfluss lässt sich jedoch nicht nachweisen.

13 Vgl. Hornauer, a.a.O. (Anm. 8), S.28ff.

14 Vgl. einführend M. Brauneck, Theater im 20. Jahrhundert. Programmschriften, Stilperioden, Reformmodelle, Reinbek b. Hamburg 1986, S.39-84 u. G. Brandstetter, Ausdruckstanz, in: Kerbs/Reulecke, a.a.O. (Anm. 7), S.451-463.

15 Vgl. G. Reiß (Hg.), Kindertheater und populäre bürgerliche Musikkultur um 1900, Frankfurt/M. 2008; M. Schedler, Kindertheater. Geschichte, Modelle, Projekte, Frankfurt/M. 1974².

16 Vgl. T. Azegami, Die Jugendschriften-Warte. Von ihrer Gründung bis zu den Anfängen des „Dritten Reichs“ unter besonderer Berücksichtigung der Kinder- und Jugendliteraturbewertung und -beurteilung, Frankfurt/M. u.a. 1996.

2. Bezugspunkte reformpädagogischer Schul- und Laienbühne

a. Die bürgerliche Jugend- und Laienspielbewegung

Außerhalb des Berufstheaters entwickelten sich in den drei Jahrzehnten zwischen der Gründung des Steglitzer Wandervogels (1904) und dem Ende der Weimarer Republik aus der bürgerlichen Jugendbewegung heraus in der sog. Laienspielbewegung eigene Formen des darstellenden Spiels. Die Sehnsucht der mehrheitlich aus dem Bildungsbürgertum stammenden Aktivist:innen der Jugendbewegung nach „Natürlichkeit“, „Erlebnis“ und „Gemeinschaft“ bei gemeinsamen Fahrten, beim Wandern und Zelten, die Suche nach dem „Ursprünglichen“ und „Volkstümlichen“ in Volkslied und -tanz manifestierten sich im sozialromantischen Anspruch auf Ausweitung jugendlicher Handlungsspielräume in einer eigenständigen „Jugendkultur“¹⁷, mit dem gegen die „Verbürgerlichung des Daseins“, gegen die „Vorherrschaft des Materialismus“ und die Zweckrationalität des modernen Lebens der Generation der Väter revoltiert wurde. Inhaltlich blieb dieser Anspruch jedoch äußerst unbestimmt, konnte sich mit weltbürgerlich-pazifistischen wie mit völkisch-nationalistischen Positionen amalgamieren und „erschöpfte sich ... in Programmlosigkeit, sobald es um ein verbindliches gesellschaftliches Reformengagement und um konkrete politische Veränderung ging“¹⁸. Prägend für die Mitglieder der meist überschaubar bleibenden, durch unmittelbare persönliche Beziehungen zusammengehaltenen Gruppierungen waren vielmehr eine spezifische subkulturelle Ästhetik und das Gemeinschaftserlebnis – beides konnte durch das Theaterspiel in besonderer Weise angesprochen werden.

Allerdings besaßen die frühen Spiele der Jugendbewegung der Vorkriegszeit noch keinen eigenständigen Charakter, waren vor allem zierender Bestandteil von Zusammenkünften, Festen und Feiern oder dienten der Finanzierung der Wanderungen und Fahrten. In offensichtlicher Nachahmung der zeitgenössischen bürgerlichen Festkultur wurden Possen und Schwänke aufgeführt oder Szenen aus dem Wandervogelleben in Form sog. „Lebender Bilder“ dargestellt. Ab 1910 gehörten vor allem Stücke von Hans Sachs zum bevorzugten Repertoire.¹⁹ Neue Impulse erhielten die Spielaktivitäten während bzw. kurz nach dem Ersten Weltkrieg durch die eng mit der Bühnenreformbewegung, insbesondere mit Georg Fuchs und Max Reinhardt bzw. Émile Jaques-Dalcroze verbundenen Schauspieler und Anthroposophen Max Gumbel-Seiling und Gottfried Haaß-Berkow.²⁰ Angeregt durch Rudolf Steiner machte sich *Gumbel-Seiling* (1879-1964) vor allem als Laienspielautor von Märchenbearbeitungen der Brüder Grimm („Gevatter Tod“, „Die goldene Gans“) und Bearbeitungen mittelalterlicher Mysterienspiele einen Namen. Seine bekanntesten Stücke, „Das Redentiner Osterspiel“ und „Die zertanzten Schuhe“, wurden zum Standardrepertoire der Laienspielbewegung und erreichten 1930 eine Auflage von immerhin 35.000 Exemplaren. *Haaß-Berkow* (1888-1957) beeinflusste das Laienspiel der Weimarer Zeit dagegen durch eine spezifische Spielweise, die nach ihm benannten „Haaß-Berkow-Spiele“, die er durch eine eigene Theater-Wandertruppe, die 1919 zunächst als „Wanderbühne der Volkshochschule Thüringen“ gegründet worden war, bekannt machte. Der Auftritt der Schar *Haaß-Berkows* beim Bundestag des Wandervogels 1919 wurde zum Auslöser für die Gründung einer Vielzahl halbprofessioneller Wanderspiel-scharen (sog. „Coburg-Erlebnis“), von denen die Maria Haides, Walther Blächetts, des Begründers der sog. „Oberschlesischen Volksspiele“, und der „Maskenwagen“ Hans Holtorfs, aus dem später bekannte Schauspielerinnen und Schauspieler wie Dora Gerson, Werner Finck, Mathias Wiemann und Veith Harlan hervorgin-

17 Vgl. H. Lißner (Hg.), *Der Fahrtenspiegel. Ein Wandervogel-Büchlein*, Magdeburg 1910, S.1; H. Blüher, *Wandervogel I/II. Geschichte einer Jugendbewegung*, Prien 1922⁶, S.VII. Popularisiert wurde der Begriff dann vor allem durch Gustav Wyneken, *Schule und Jugendkultur*, Jena 1914.

18 H.-U. Wehler, *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*, Bd. 3: 1849-1919, München 1995, S.1102f.; → Beitrag: Jugendbewegung.

19 Vgl. Kaufmann, *Vorgeschichte*, a.a.O. (Anm. 7), S.17ff.

20 Vgl. ebd., S.26-36 u. S.51-56.

gen, besondere Bekanntheit erlangten. Großen Einfluss auf die Spiele der Laienspieler in den 1920er und frühen 30er Jahren hatten zudem *Friedrich Muck-Lamberty* (1891-1984) und seine „Neue Schar“, die mit Hilfe von Flugblättern, Ansprachen, aber vor allem auch Reigentänzen offenbar eine regelrechte Massenhysterie zu erzeugen im Stande war und vielen jugendbewegten Gruppierungen zum Vorbild für eine eigene massenwirksame Feiargestaltung diente, sowie Rudolf Mirbt, der als Veranstalter von Laienspielwochen und Herausgeber der „Münchener Laienspiele“ den Spielplan des Laienspiels entscheidend beeinflusste.²¹

Mirbt (1896-1974) gehörte zudem zu den Laienspiel-Aktivistinnen, die sich um eine konzeptionelle Fundierung der neuen Formen des darstellenden Spiels bemühten. Die von ihm geprägte Formel „Laienspiel ist nichts anderes als Gemeinschaftsspiel: Spiel aus der Gemeinschaft, in der Gemeinschaft, für die Gemeinschaft“ wurde bestimmend für das Selbstverständnis der Spielbewegung der Weimarer Zeit.²² Die Gemeinschaftserfahrung wird hier als quasi-religiöses Erlebnis begriffen, das den Nukleus für die Bildung der ersehnten Volksgemeinschaft bilden soll: „Laienspiel ist Gemeinschaftsspiel im Sinne völkischer Gemeinschaft beider, der Spieler und der Zuschauer.“²³

„Den Laienspielern, die im Zuschauer den Freund aus gleicher Volkheit und gleicher Lebensbedingtheit und Weltanschauung wissen und wissen müssen, wird es unmöglich sein, sich Neugierigen zu offenbaren. Finden sich Spieler und Schauer im Spiel, so gehen sie auseinander in dem Schweigen, das ehrfürchtig die Gottheit begreift, die über beiden stand: Beide nehmen gemeinsames Erleben mit in den Alltag.“²⁴

Für den Laienspieler komme es daher nicht auf schauspielerische Technik oder gar Perfektion an, sondern auf „leidenschaftliche Ergriffenheit“, auf „Treue“ und „Hingabe des Spielers an das Spiel“²⁵, für die Auswahl der Stücke nicht auf bestimmte Inhalte oder Formen, sondern auf die „Gleichnisartigkeit des Stoffes“²⁶, der geeignet ist, „unsere Welt-Anschauung“²⁷ lebendig zu gestalten.

Die Attraktivität dieses neuen „Gemeinschaftsspiels“ erwies sich als so groß, dass sich seit 1922/23 von einer regelrechten Laienspiel-Konjunktur sprechen lässt, welche sich in der Ausweitung der Spieltätigkeit in den Bünden der Jugendbewegung niederschlug, darüber hinaus auch an dem deutlichen Anwachsen von Laienspielliteratur außerhalb der Verlage der Jugendbewegung abzulesen ist.²⁸ Seit Mitte der 20er Jahre wurden in vielen Teilen Deutschlands zudem regelmäßig Laienspielwochen durchgeführt. Um eine organisatorische Bündelung der zahlreichen Aktivitäten der bürgerlichen Laienspieler bemühte sich zu diesem Zeitpunkt der christlich-konservative „Bühnenvolksbund“²⁹, der 1919 in Opposition zu der den sozialistischen Gewerkschaften und der SPD nahestehenden „Volksbühne“ gegründet worden war, indem er Programmschriften, Ratgeber, verschiedene Spielreihen und Zeitschriften veröffentlichte.³⁰ Dass ihm dies gelang, zeigt die Tatsache, dass der „Bühnenvolksbund“ zur Magdeburger Theaterausstellung 1927 ca. 70 Spielgruppen zusammenführen konnte.

Parteilpolitische Konfrontationen zeichneten sich dann zunehmend in der zweiten Hälfte der 20er Jahre ab,³¹ die sich in der Weltwirtschafts-

25 Ebd., S.10.

26 Ebd., S.16.

27 Ebd., S.17.

28 Vgl. Kaufmann, *Vorgeschichte*, a.a.O. (Anm. 7), S.96f.

29 Vgl. G. Kannberg, *Der Bühnenvolksbund. Aufbau und Krise des Christlich-Deutschen Bühnenvolksbundes 1919-1933*, Köln 1997.

30 Vgl. vor allem den handbuchartig angelegten Sammelband *Gemeinschafts-Bühne und Jugendbewegung*, hg. v. W. C. Gerst, Frankfurt/M. 1924 und die seit 1924 publizierte Zeitschrift „Blätter für Laien- und Jugendspieler“.

31 Indiz einer zunehmenden politischen Polarisierung war der sog. „Magdeburger Flaggenzwischenfall“ im Jahr 1927, bei dem es im Rahmen der oben erwähnten

21 Vgl. Kaufmann, *Vorgeschichte*, a.a.O. (Anm. 7), S.48f. u. ders. *Theaterreform*, a.a.O. (Anm. 7), S.445f. Vgl. zu Muck-Lamberty: U. Linse, *Barfüßige Propheten. Erlöser der zwanziger Jahre*, Berlin 1983.

22 Vgl. A. Müller, *Kurzchronik*, in: W. Kindt (Hg.), *Die deutsche Jugendbewegung 1920 bis 1933. Die bündische Zeit*, Düsseldorf/Köln 1974, S.1674.

23 R. Mirbt, *Laienspiel*, in: *Zwischen den Bünden. Drei Vorträge aus dem Jugending München*, München 1924, S.9.

24 Ebd., S.22.

krise verschärften und zum Einsatz von Spielgruppen im Wahlkampf für NSDAP³² und DNVP auf der einen, für SPD und KPD auf der anderen Seite führten. Nach 1933 wurden die bis dahin selbstständigen Laienspielgruppen – z.T. unter freiwilliger Mitwirkung, z.T. unter massivem Druck – in die Verbände der Hitlerjugend und des Bundes Deutscher Mädel überführt. Für viele der jugendbewegten Laienspieler besaß die NS-Volksgemeinschaftsideologie eine fatale Anziehungskraft, auch wenn die aktive Mitwirkung im Herrschaftssystem des Dritten Reiches, wie im Fall Walther Blachettas, der zum SS-Führer und „Referenten für Fest- und Feiergusaltung bei der Reichsjugendführung“ aufstieg und in dieser Eigenschaft die für das NS-Spielverständnis maßgebliche Zeitschrift „Spielgemeinde“ redigierte, die Ausnahme blieb.³³

b. Laienspiel und Theaterarbeit in der Arbeiterbewegung

Als bedeutsames Instrument von Aufklärung und Bildung war das Theater in der organisierten Arbeiterbewegung in Deutschland nicht erst seit der Gründung der Sozialdemokratischen Partei grundsätzlich unbestritten. Hatte die Partei in ihrer Frühzeit mit Agitationsstücken offene politische Werbung betrieben, so dienten in der Zeit des Sozialistengesetzes (1878-1890)

Theaterabende als Ersatz für verbotene Parteiversammlungen, und in ihrer Tendenz leicht dechiffrierbare Theaterstücke wurden zur politischen Schulung genutzt.³⁴ Mit der enormen Ausweitung der Arbeiterkulturbewegung nach Aufhebung des Sozialistengesetzes und erst recht nach 1918 wurde das Arbeiter-Theater Teil einer umfassenden proletarischen Gegenöffentlichkeit, die sich neben der bereits 1890 gegründeten „Volksbühne“ und dem „Deutschen Arbeiter-Theater-Bund“ (DATHb) in zahlreichen Vereinigungen organisierte; beispielhaft seien an dieser Stelle nur der „Arbeiter-Sänger-Bund“, die „Gemeinschaft proletarischer Freidenker“, die Büchergemeinschaft „Büchergilde“ und der „Arbeiter-Radio-Bund“ genannt.³⁵ Getragen wurden diese Vereinigungen im Wesentlichen von der nicht-katholischen Industriearbeiterschaft der Großstädte, wo die Arbeiterkultur deutlich sichtbar aus einem subkulturellen Schattendasein in der Zeit des wilhelminischen Obrigkeitsstaats heraustreten und breitenwirksame Alternativen zur bürgerlichen Kulturtradition wie zu den Angeboten der profitorientierten Vergnügungsindustrie bereitstellen konnte. Über die Ausrichtung der Kulturarbeit im Allgemeinen wie der Theaterarbeit im Besonderen gab es innerhalb der Arbeiterbewegung jedoch bereits vor dem Ersten Weltkrieg erhebliche Differenzen.³⁶ Diese verschärften sich mit der parteipolitischen Aufspaltung, insbesondere zwischen den beiden größten Parteien, der SPD und der 1919 gegründeten KPD.

Für die von der SPD getragenen Kinder- und Jugendspielgruppen innerhalb der „Kinderfreunde“, mit zeitweise ca. 200.000 Mitgliedern die größte laienpädagogische Organisation der Weimarer Republik,³⁷ und der „Sozialistischen Arbeiterjugend“ ist zumindest bis weit in die

deutschen Theaterausstellung zu Auseinandersetzungen um die von einer Spielgruppe mitgeführte schwarz-rot-goldene Flagge der Weimarer Republik kam, welche zum Boykott der Veranstaltung durch einen Teil der rechts gerichteten Gruppierungen führte.

32 Seit Ende der 1920er Jahre hatte die Hitlerjugend eigene Spielscharen aufgebaut (vgl. Kaufmann, Theaterreform, a.a.O., Anm. 7, S.446).

33 Blachetta engagierte sich in vielfältigster Weise als Propagandist des NS-Systems, so u.a. bei der Legitimierung des Überfalls auf Polen (vgl. Das wahre Gesicht Polens, Berlin 1939), mit der er unmittelbar an seine politisch ambitionierten Wanderspielfahrten während des „Abstimmungskampfes“ in Oberschlesien zu Beginn der 1920er Jahre anknüpfte. Folgt man den Interneteingträgen zu seinem „Buch der deutschen Sinnzeichen“ (zuerst 1941), in dem altgermanische Symbole und Runen erläutert werden, dann handelt es sich bei diesem zuletzt im Jahr 2000 neu aufgelegten Buch heute um eines der Standardwerke der rechtsextrem ausgerichteten Esoterikszenen.

34 Vgl. P. v. Rügen, Sozialdemokratisches Arbeitertheater (1848-1914), Frankfurt/M. 1973.

35 Vgl. van der Will/Burns, a.a.O. (Anm. 8).

36 Vgl. mit Blick auf die reformpädagogische Kunsterziehungsbewegung C. Uhlig, Reformpädagogik. Rezeption und Kritik in der Arbeiterbewegung, Frankfurt/M. u.a. 2006, S.131-141.

37 Vgl. einführend R. Gröschel (Hg.), Auf dem Weg zu einer sozialistischen Erziehung. Beiträge zur Vor- und Frühgeschichte der sozialdemokratischen „Kinderfreunde“ in der Weimarer Republik, Essen 2006.

20er Jahre hinein eine bewusste Zurückhaltung hinsichtlich einer eindeutig politischen Ausrichtung und eine relative Nähe zu den Spielformen der bürgerlichen Laienspielbewegung kennzeichnend. So unterschieden sich die konzeptionellen Aussagen, die etwa Hein Zimmermann in der prominenten sozialdemokratischen Zeitschrift „Arbeiter-Bildung“ zum „proletarischen Laienspiel“ veröffentlichte, nicht entscheidend von denen, die zur gleichen Zeit im Umfeld des konservativen Bühnenvolksbundes formuliert wurden: Wie die bürgerlichen Laienspieler betonte Zimmermann vor allem die Abgrenzung zum Berufs- und Dilettanten-Theater, begriff das Spiel als Gegensatz zur bedrückenden Arbeitswelt und betonte den Gedanken des Gemeinschaftsspiels, bei dem man „Spieler und Publikum zugleich“ ist, das dort aufhört, „wo auch der Kreis, die Gruppe, die Gemeinschaft aufhört, die eben spielt“³⁸. Diese Position stieß bald jedoch auf Kritik innerhalb der eigenen Reihen. So beklagte Otto Herbst bereits 1925, dass „im allgemeinen die Bühnenspiele der proletarischen Jugend sich bis jetzt wenig von denen der Bürgerlichen unterscheiden“, und forderte vor allem eine inhaltliche Neuausrichtung dahingehend, dass sich „die proletarische Jugend in ihren Bühnenspielen mit den Fragen ihrer Umwelt, der Gesellschaft auseinanderzusetzen“ habe, sei es in der „Frage des Kapitalismus, der Kirche, des Krieges, des Alkoholverbotes“.³⁹ Im Repertoire der sozialdemokratischen Kinder- und Jugendbühne spiegeln sich beide Richtungen: Neben Märchenspielen und vorwiegend heiteren Stücken ohne erkennbare gesellschaftliche Relevanz finden sich Spielvorlagen, in denen die Misere des Aufwachsens unter den Bedingungen von Armut, Arbeitslosigkeit und gesellschaftlicher Ausgrenzung ausdrücklich thematisiert wird.⁴⁰

38 H. Zimmermann, Proletarisches Laienspiel, in: Arbeiter-Bildung 1(1926)10, S.167-169, zit. n. van der Will/Burns, a.a.O. (Anm. 8), S.140-142, hier S.141. Ähnlich auch die im Arbeiterjugendverlag erschienene Schrift von E. R. Müller, Bühnenkunst und Jugendspiel, Berlin 1922 und die Ausführungen desselben Autors in dem v. L. Pallat u. H. Lebede hg. Standardwerk Jugend und Bühne, Breslau 1925, S.160-166.

39 O. Herbst, Das Bühnenspiel der proletarischen Jugend, in: Junge Menschen 6(1925)6, S.38-40, Zitat S.39f.

40 Vgl. die differenzierte Analyse der Spieltexte bei Hornauer, a.a.O. (Anm. 8), S.54-82.

Eine deutlich stärker auf Gesellschaftskritik und politische Wirkung zielende Ausrichtung ist dagegen für die Spiele der erwachsenen Laien innerhalb des „Arbeiter-Turn- und Sportbundes“ und der sozialdemokratischen Fest- und Feierkultur kennzeichnend.⁴¹ Obwohl eine umfassende Bibliographie bis heute nicht vorliegt, ist davon auszugehen, dass in der Weimarer Republik Tausende von Laienspieltexen im Zusammenhang der sozialdemokratischen Arbeiterkulturbewegung entstanden, wobei nicht zuletzt auch schulreformerisch engagierte Lehrer zu den Autoren zählten, so der an einer weltlichen Volksschule in Gladbeck tätige *Hermann Homann* (1899-1985) und der unter dem Pseudonym *Lobo Frank* publizierende Leiter der 5. Gemeindeschule Berlin-Neukölln *Ernst Heinrich Bethge* (1878-1944), der kurz vor Kriegsende im Konzentrationslager Sachsenhausen ums Leben kam.⁴² Allein im Arbeiterverlag Jahn erschienen 31 Themenreihen, von denen die hier vorgenommene Auswahl das enorm breite Spektrum des damals entstandenen Repertoires erkennbar macht: Ausdrücklich für Kinder und Jugendliche gedacht waren die „Arbeiter-Kinder-Bühne“, die „Arbeiter-Jugend-Bühne“, die „Neue Märchenbühne“ und der „Rote Kasper“, für Erwachsene die „Arbeiter-Sport-Bühne“, die „Arbeiter-Fest- und Weihespiele“, die „Sozialen Singspiele“, die „Revolutionsbühne“, die „Neue Mai-Bühne“, die „Sonnenwend-Spiele“ usf.⁴³ Einen eigenständigen Charakter besaß zweifellos nur ein geringer Teil der damals entstandenen Spiele.⁴⁴ In Spielformen mit einer

41 Vgl. auch die Ende 1930 erstmals erscheinende Zeitschrift des Arbeiter-Laienspiel-Verbandes „Der Laienspieler“.

42 R. Peiser, Ernst Heinrich Bethge. 1878-1944, in: G. Radde (Hg.), Schulreform – Kontinuitäten und Brüche. Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln, Bd. 2: 1945 bis 1972, Opladen 1993, S.183-185.

43 Vgl. ausführl. Hornauer, a.a.O. (Anm. 8), S.28ff.

44 Das inhaltliche wie künstlerische Niveau war denn auch Gegenstand z.T. beißender Kritik selbst innerhalb der sozialdemokratischen Kulturbewegung. Insbesondere dem Kinder- und Jugendspiel wurde vorgeworfen, seine Protagonisten allzu tugendhaft und idealistisch zu zeichnen und einen Hang zur Kindertümelei oder zum hohlen Pathos zu besitzen (vgl. ebd., S.74ff. sowie Schedler, a.a.O., Anm. 15, S.220ff.). Einen literarischen Niederschlag fand die Kritik in der Ballettszene „Blume und Schmetterling“ in Ödon von Horvaths Volksstück Italienische Nacht (1931).

ausdrücklich politischen Stoßrichtung wie dem „proletarischen Kasper“, dem politischen Laien-Kabarett und dem Sprechchor, der schon in den sozialdemokratischen Arbeiterbildungsvereinen als Medium politischer Agitation genutzt worden war, kam es jedoch zu interessanten Erneuerungen bereits bekannter Genres, in den sog. „Arbeiter-Massenspielen“, die durch das Zusammenwirken von Sprechchören, Musik und gruppen-rhythmischen Bewegungen von mehreren hundert Mitspielern geprägt waren, auch zur Entwicklung neuer Ausdrucksformen.

Anders als im der SPD nahe stehenden Kinder- und Jugendspiel wurde die Theaterarbeit in den kommunistischen Kindergruppen von Beginn an ausdrücklich als Bestandteil der „aktive[n] Teilnahme der proletarischen Kinder am proletarischen Klassenkampf“⁴⁵ begriffen. Trotz dieser unzweideutigen politischen Rahmung ist es aus heutiger Sicht erstaunlich, in welchem hohen Maße auch die grundlegenden Ausführungen der führenden Theoretiker eines kommunistischen Kindertheaters, Edwin Hoernle und Walter Benjamin, durch reformpädagogische Einflüsse geprägt sind. So besteht für *Hoernle* (1883-1952) dessen vordringliche Aufgabe zwar darin, „den Kampf der Proletarierkinder ... in realistischer Wiedergabe oder in Form des Bühnenmärchens wieder[zu]geben“, zugleich aber kommt es ihm – hier bis in die Semantik hinein in einer erlebnispädagogischen Tradition stehend – darauf an, „die Schöpferkräfte des Kindes zu wecken“, denn „Kinder sind die geborenen Schauspieler, voll Unmittelbarkeit und Temperament, realistisch und lebendig. Man hüte sich, diese quellende Unmittelbarkeit durch allzuviel Regie zu dämpfen.“⁴⁶ *Walter Benjamin* (1892-1940) entwarf unter Bezug auf Konzepte der frühsowjetischen Reformpädagogik Ende der 1920er Jahre gar ein radikales Modell einer proletarischen Internatserziehung der Vier- bis Vierzehnjährigen, in deren Mittelpunkt das Kindertheater steht, weil „das ganze Leben in seiner unabsehbaren Fülle gerahmt und als Ge-

biet einzig und allein auf dem Theater erscheint.“⁴⁷ Das Theater bietet, so Benjamin, „einen Rahmen, ein sachliches Gebiet, in dem erzogen wird. Nicht, wie die Bourgeoisie, eine Idee, zu der erzogen wird“⁴⁸. Das „Entwerfen und Durchspielen konkreter Utopien“ wird damit zum Laboratorium, in dem „die Veränderung der kapitalistischen Wirklichkeit projektiv erspielt“ werden soll.⁴⁹ Hinter diesem Gedanken aber sind, unter veränderten politischen Vorzeichen, unschwer die Ideen der Landerziehungsheimpädagogen Hermann Lietz und Gustav Wyneken zu erkennen.⁵⁰

In der Praxis der im Umfeld der KPD stattfindenden Theaterarbeit dominierte jedoch die Einbindung in die auf Mobilisierung und Demonstration der Stärke der Arbeiterschaft zielenden politischen Strategien der Partei. In Anlehnung an die „Proletkultbewegung“ der jungen Sowjetunion wurden neuartige Formen der politischen Agitation entwickelt, von denen das „Proletarisch-revolutionäre Theater“ des jungen Erwin Piscator besondere Aufmerksamkeit auf sich zog.⁵¹ Mit der 1924 von der KPD in Auftrag gegebenen Revue „Roter Rummel“, einer Abfolge von Musik, Chanson, Akrobatik, Film und Schauspiel, und dem 1925 aufgeführten Stück „Trotz alledem“, einem Bilderbogen über den Ersten Weltkrieg, das mit seinen 2000 Mitwirkenden an die genannten Massenspiele anknüpfte, schuf Piscator dann die Grundmodelle für das im Wesentlichen von Laien getragene Agitprop-Theater, das bis 1933 im großen

47 W. Benjamin, Programm eines proletarischen Kindertheaters (zuerst 1928/29), in: W. Benjamin, Aufsätze, Essays, Vorträge, Gesammelte Schriften Bd. 2, hg. v. R. Tiedemann u. H. Schweppenhäuser, Frankfurt/M. 1991, S.763-769, Zitat S.764.

48 Ebd.

49 Schedler, a.a.O. (Anm. 15), S.247.

50 Benjamin distanziert sich in seinem Text zwar ausdrücklich von seinem Haubindaer Lehrer Wyneken, dessen Einfluss jedoch unverkennbar ist. Vgl. hierzu auch Schedler, a.a.O. (Anm. 15), S.246-248 sowie grundsätzl. Y. Imai, Benjamin und Wyneken. Zur Entstehung des pädagogischen Denkens bei Walter Benjamin, in: Neue Sammlung 36(1996)1, S.35-47.

51 Vgl. G. Klatt, Arbeiterklasse und Theater: Agitprop-Tradition – Theater im Exil – Sozialistisches Theater, Berlin 1975.

45 E. Hoernle, Die Arbeit in kommunistischen Kindergruppen, Wien 1923, Neuaufl. in: E. Hoernle, Grundfragen proletarischer Erziehung, hg. v. L. v. Werder/R. Wolf, Darmstadt 1969, S.165-254, Zitat S.220.

46 E. Hoernle, in: v. Werder/Wolf, a.a.O. (Anm. 45), S.239-244, Zitat S.239f.

Stil betrieben wurde.⁵² 1929 beteiligten sich ca. 120 Agitprop-Gruppen, davon mehr als die Hälfte aus den Jugendorganisationen der Partei – unter ihnen die besonders bekannten „Roten Trommler“ – an der politischen Werbung der KPD. Dass sich zwischen den Ansprüchen auf Selbstbestimmung der Jugendlichen und den Forderungen nach effektiver, parteitaktischen Erfordernissen gehorchender politischer Agitation Widersprüche auftraten, ist anzunehmen, lässt sich angesichts fehlender Forschungen auf diesem Gebiet bisher jedoch nicht belegen.⁵³

3. Praxisfelder und Protagonisten

Reformpädagogisch geprägtes Laienspiel wird heute in der Regel mit dem Spiel in der Schule identifiziert. Tatsächlich lässt sich zeigen, dass die Schule zwar der Ort war, in dem sich das darstellende Spiel nach 1920 am breitesten entfalten konnte,⁵⁴ aber auch in Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Jugendhilfe entwickelten sich nach dem Ersten Weltkrieg erstaunlich vielfältige Initiativen. Leider steht die Forschung zu Letzteren bisher noch ganz am Anfang, so dass im Folgenden nur ein Blick auf einige exemplarische Initiativen außerhalb der Schule geworfen werden kann. Bei dem anschließenden Überblick über die variierende Praxis des darstellenden Spiels in der Schule sollen, der Chronologie der reformpädagogischen Schulgründungen folgend, zunächst Reformansätze des Schulspiels in den privaten Landerziehungsheimen und anschließend innovative Spielaktivitäten in öffentlichen Schulen der Weimarer Republik beschrieben werden.

a. Darstellendes Spiel außerhalb der Schule

Erwachsenenbildung

Während der schulpädagogische Diskurs bereits vor 1914 deutlich durch die reformpädagogische Kritik an der „alten Schule“, z.T. auch durch die Erprobung erster alternativer Unterrichts- und Schulmodelle gekennzeichnet war, ist eine breitenwirksame Debatte reformpädagogischer Leitideen in der Erwachsenenbildung erst zum Ende des Ersten Weltkrieges und dann vor allem in der Weimarer Republik nachweisbar. Vor dem Hintergrund sehr unterschiedlicher weltanschaulicher und politischer Positionen entwickelte sich nach 1920 ein breites Spektrum von reformpädagogisch bestimmten Konzepten, die jedoch durchgängig von einem „intensiven“ Verständnis der Erwachsenenbildungsarbeit im Sinne von Teilnehmerorientierung, Ganzheitlichkeit und Gemeinschaftsbildung ausgingen.⁵⁵ Anders als vor dem Ersten Weltkrieg wurde kulturelle Bildung nun nicht mehr in erster Linie als Kenntniserwerb und Befähigung zum Genuss von Kunstwerken begriffen, sondern als eigentätige Auseinandersetzung, möglichst sogar eigene Praxis. Gegenüber den schon in der Vorkriegszeit existierenden Vortrags- und Besuchsangeboten erhielt das darstellende Spiel von Laien angesichts dieses Paradigmenwechsels der Erwachsenenbildung einen völlig neuen Stellenwert.

Exemplarisch lässt sich die Etablierung des Laienspiels in der Praxis der Volkshochschule (als der zentralen Institution der Weimarer Erwachsenenbildung) am Beispiel Thüringens ablesen.⁵⁶ Bereits im Sommer 1919 wurde unter der Leitung Gottfried Haaß-Berkows die Idee einer „Wanderbühne der Volkshochschule Thüringen“ verwirklicht.⁵⁷ Die halbprofessionelle

52 Vgl. R. Henke/R. Weber (Hg.), „Kinderagitproptruppen“. Arbeiterbühne und Film. Zentralorgan des Arbeiter-Theater-Bundes Deutschlands e.V. Juni 1930 – Juni 1931, Reprint Köln 1974; Hoffmann/Hoffmann-Osterwald, a.a.O. (Anm. 8).

53 → Beitrag: Arbeiterbewegung.

54 Versuche einer pädagogischen Bilanzierung seit dem Ende der 20er Jahre: H. Gieseler, Laienspiel in der Schule, in: Berliner Lehrerverein (Hg.), Kind und Kunst, Braunschweig 1928, S.197-247 u. K. Riemann, Die Praxis des Jugendspiels. Ein Lehrer-Handbuch für Bühnen- und Stegreifspiel, den Sprechchor und das Handpuppentheater in der Schule, Osterwieck-Harz/Leipzig 1931.

55 → Beitrag: Erwachsenenbildung.

56 Vgl. Reimers, a.a.O. (Anm. 6), S.408-451.

57 Wie Haaß-Berkow, so konnte auch Gumbel-Seiling seine frühen Spielinitiativen im Rahmen der Volksbildungsarbeit realisieren. Schon vor dem Krieg hatte er mehrere Jahre als Leiter der „Künstlerischen Volksbühne“ des von Georg Kerschensteiner gegründeten „Bayerischen Volksbildungsverbandes“ gearbeitet, ab 1920 dann noch einmal in ähnlicher Funktion für den „Pfälzischen Verband für freie Volksbildung“ (vgl. Kaufmann, Vorgeschichte, a.a.O., Anm. 7, S.26f.).

Spielgruppe trat mit Faust-Bearbeitungen, Hans-Sachs- und Mysterienspielen sowie Märchen, z.T. in Bearbeitungen von Max Gumbel-Seiling, in verschiedenen Städten Thüringens und in angrenzenden Kleinstädten, später auch in Sachsen, im Bergischen Land und im Ruhrgebiet auf. Die Tournee regte den Aufbau von VHS-Laienspielgruppen in zahlreichen Kommunen Thüringens an. Getragen wurden diese Initiativen von Spielgruppenleitern, die aus der bürgerlichen Jugendbewegung kamen oder in der Ausbildung bzw. während des Studiums Kontakt zur Laienspielbewegung gefunden hatten, wobei die Leiter der ländlichen und kleinstädtischen Laienspielgruppen durchweg Lehrer waren.⁵⁸

Besonders interessant ist die Entwicklung der „Spielgruppe der Volkshochschule Jena“, da hier zwischen 1920 und 1932 nacheinander gegensätzliche Spielverständnisse realisiert werden konnten, zugleich aber erkennbar wird, wie ungesichert die konzeptionellen Grundlagen der Spielarbeit der Volkshochschulen während der Weimarer Republik blieben. Die Jenaer VHS-Gruppe wurde zunächst von Studenten der Universität geleitet, deren Arbeit noch ganz an den Vorbildern Haaß-Berkow und Muck-Lamberty ausgerichtet war, zugleich jedoch eine theoretische Fundierung durch Wilhelm Flitners Konzept der Laienbildung erhielt. *Flitner* (1889-1990), damals Leiter der Volkshochschule Jena, forderte, dass „die Volksbildung ... die alten Formen des Gesangs und des Spiels wieder beleben und in der neuen Gemeinschaft erlebbar machen“⁵⁹ müsse. Die Aufführung von Hans-Sachs-Schwänken, Fastnachts-, Landstände- und Sonnenwendspielen, die Einbindung der Aufführungen in örtliche Feste und Feiern, die Durchführung soziale Bindungen verstärkender Spiel- und Wanderfahrten, z.T. verbunden mit ehrenamtlichem sozialen Engagement, entsprachen ganz dem von Flitner gezeichneten „Ideal einer Lebens- und Arbeitsgemeinschaft und der Wiederbelebung einer als ursprünglich angesehenen Volkskultur.“⁶⁰

Nach dem Ausscheiden der bisherigen Kursleiter und einer Übergangsphase, in der mit

unterschiedlichen Formen des Laiensprechchors experimentiert wurde, veränderten sich Spielplan und Selbstverständnis jedoch radikal. An die Stelle eines um Gemeinschaftsbildung im Sinne Flitners bemühten Laienspiels trat ein avantgardistisches Laientheater mit deutlich gesellschaftskritischer Ausrichtung, an dem neben der Spielgruppe und dem Sprechchor auch eine Musikgruppe der Volkshochschule beteiligt war. In projektartiger Arbeitsweise wurden unter der Leitung von *Helmut Spieß* (1902-1962) und mit Unterstützung des Leiters des Jenaer Kunstvereins, *Walter Dexel* (1890-1973), anspruchsvolle Inszenierungen u.a. von Brechts „Mann ist Mann“ und Gides „Die Rückkehr des verlorenen Sohnes“ einstudiert und vor einem breiten Theaterpublikum im Stadttheater aufgeführt. Die Orientierung an modernen Tendenzen des zeitgenössischen Berufstheaters, z.T. auch an den seit Mitte der 1920er Jahre in Deutschland auftretenden russisch-jüdischen Ensembles der „Habima“ und des Granowskischen Kammertheaters,⁶¹ war in Jena allerdings heftig umstritten: Während die sozialdemokratische und liberale Presse in der Regel wohlwollend positiv reagierte, kommentierte der Rezensent der konservativen „Jenaischen Zeitung“ die Brecht-Aufführung mit den Worten: „Wenn der Geist der Volkshochschule mit dem dieses Werkes identisch ist, dann ist es schade um die Schule.“⁶² Letztlich scheiterte der Versuch, ein modernes Laientheater im Rahmen der Volkshochschule zu verankern. Gründe hierfür dürften zunächst in grundsätzlichen Schwierigkeiten eines anspruchsvollen Spiels von Laien zu suchen sein – dem neben dem Beruf zu erbringenden Aufwand an Zeit und dem Fehlen geeigneter Stücke⁶³ –, im konkreten Fall allerdings waren

61 Vgl. H. Spieß, Zum Kapitel Laienspiel, in: Blätter der Volkshochschule Thüringen 10(1928)2, S.12-20. Zur Habima: S. Zer-Zion, Von einer hebräischen Studio-bühne zum Nationaltheater: Die Transformation von Habima in Berlin, <http://buecher.hagalil.com/sonstiges/zer-zion.htm> (25.08.2012); zu Granowski: I. Antonowa/J. Merkert (Hg.), Berlin – Moskau 1900-1950, Berlin 1995², S.568.

62 Zit. n. Reimers, a.a.O. (Anm. 6), S.437.

63 Nach einem Jahrzehnt des im Rahmen der VHS Thüringen betriebenen Laienspiels musste deren Geschäftsführer Reinhard Buchwald dann auch feststellen, dass sich die von der Volkshochschule getragenen städtischen

58 Vgl. Reimers, a.a.O. (Anm. 6), S.422.

59 Ebd., S.423.

60 Ebd., S.427.

politische Ursachen entscheidend: Mit der Beteiligung der NSDAP an der thüringischen Landesregierung kam es ab Januar 1930 zu umfangreichen „Säuberungsmaßnahmen“ der Kultureinrichtungen, in deren Verlauf auch Helmut Spieß und Walter Dexel Jena verlassen mussten.

Jugendpflege

Von der Forschung zum darstellenden Spiel vor 1933 bisher kaum wahrgenommen wurde die Tatsache, dass Laienspielinitiativen zumindest in Preußen⁶⁴ im Rahmen der staatlichen Jugendpflege⁶⁵ auch außerhalb der Schule erhebliche Unterstützung erhielten.⁶⁶ Allein zwischen 1924 und 1928 wurden vom Preußischen Ministerium für Volkswohlfahrt 200 in der Regel mehrtägige Laienspielkurse mit über 20.000 Teilnehmer/innen veranstaltet, die als Multiplikatoren für die Arbeit vor Ort geschult wurden, so dass davon ausgegangen werden kann, dass eine beträchtliche Breitenwirkung erzielt wur-

Spielgruppen nur in den seltensten Fällen halten können und die dörflichen Spielkreise vielfach in die Traditionen des alten Dilettanten-Theaters zurückgefallen waren und „die massenhaft angebotenen Reißer“ spielten (R. Buchwald, Rückblick auf die Laienspielwoche der Volkshochschule Thüringen, in: Blätter der Volkshochschule Thüringen, Neue Folge, 1, 1930, 5, S.49).

64 Vgl. Kaufmann, Vorgeschichte, a.a.O. (Anm. 7), S.125ff. Aussagen über andere Länder sind aufgrund der Forschungslage gegenwärtig nicht möglich.

65 Nach zeitgenössischem Verständnis richtete sich die Jugendpflege an Jugendliche zwischen 14 und 21 Jahren mit dem Ziel, „die harmonische Ausbildung der in den schulentlassenen Jugendlichen schlummernden körperlichen, geistigen und sittlichen Kräfte“ zu fördern bzw. „die Bildung der Schülerschaft der höheren Schulen durch Maßnahmen außerhalb des Unterrichts zu ergänzen“. Im Unterschied zur Jugendfürsorge handelte es sich hierbei nicht „um die Betreuung der verwahten oder gefährdeten, sondern um die gesunde unter normalen Verhältnissen heranwachsende Jugend“. (G. Kleibömer u.a., Hg., Die Hilfsmittel der Jugendpflege, Eberswalde 1932, S.III). Träger der Jugendpflege vor Ort waren in Preußen in der Regel ehren- oder nebenamtliche Personen, vielfach Lehrer.

66 Vgl. den zusammenfassenden Überblick in der vom Preußischen Minister für Volkswohlfahrt hg. Schrift Jugendpflege in Preußen, Eberswalde 1930, S.65-169. Der nicht namentlich gezeichnete Artikel zum Laienspiel wurde von dem Wittener Studienrat *Konrad Maria Krug* (1892-1964) verfasst, deshalb im Folgenden zit. als Krug.

de.⁶⁷ Daneben unterstützte das Ministerium die sich vor allem mit dem Laienspiel befassende Monatsschrift „Jugend heraus“ und organisierte Laienspiel-Tagungen und -wochen. Institutionell abgesichert wurde die systematische Förderung durch die Einordnung des Laienspiels in die Jugenddezernate aller preußischen Bezirksregierungen.

In seinen gesellschaftspolitischen Erwartungen knüpfte das Ministerium ausdrücklich an Positionen Rudolf Mirbts und des Bühnenvolksbundes an, indem es darauf hoffte, „auf eine jugend- und volksgemäße ursprüngliche Art Angehörige aller Schichten und Meinungen zu einem gemeinsamen Ziele zu vereinen“ und „das gepeinigte und ruhelose Volk zur Einheit im Denken und Fühlen zu bringen“. Darüber hinaus bot sich die Möglichkeit, „die in der Nachkriegszeit aktiver, tätiger, äußerlicher gewordene Jugend durch die Aktion des Spiels sinnvoll zu beschäftigen“ und zugleich Ansätze „rationeller und intellektueller Weltauffassung“ zu überwinden und die Jugendlichen stattdessen darin einzuüben, „Wesen und Wert des Weltgeschehens aus geistigen, ja metaphysischen Gründen abzuleiten“. Die Erwartung an eine sozial-disziplinierende Wirkung des Laienspiels verband sich allerdings auch hier mit der reformpädagogischen Forderung „die Jugend *selbstschöpferisch* zu beschäftigen“, sie zu „Mitschöpfen“ und „Mitbestimmenden für Mittel und Wege, für Art und Wesen der neuen Aufgabe“ zu machen.⁶⁸

Diese konservative Legitimation des Laienspiels spiegelte sich in den Empfehlungen von Spielstoffen (Stücke, „die das neue Lebensgefühl, das die Jugendbewegung aufrichtete, ... in einem Sinnbild offenbaren“ wollen – „Erlebnis des Krieges“, „Geisteserlebnis“⁶⁹) und in der Unterstützung von Heimat-, Naturtheater- und Freilichtspielen, vor allem solchen in einer christlichen Tradition.

67 Vgl. Krug, a.a.O. (Anm. 66), S.103f. Kontinuität in der Förderung des Laienspiels war durch die Tatsache gesichert, dass das Ministerium für Volkswohlfahrt von 1921-1932 durchgängig von dem der Spielbewegung positiv gegenüberstehenden Zentrumsolitiker Heinrich Hirtsiefer geleitet wurde.

68 Ebd., S.94f.

69 Ebd., S.122.

b. Schulspiel

Vorläufer reformpädagogisch inspirierten Bühnenspiels in der Schule

Das pädagogisch begründete Theaterspiel von Kindern und Jugendlichen in Schulen kann auf eine weit zurückreichende Tradition zurückblicken. Bereits im Humanismus, in Reformation und Gegenreformation wurde das Theater als Schuldrama mit dem Rhetorikunterricht verknüpft oder als Sprachrohr für reformatorische Verkündigung verwendet.⁷⁰ Im Rahmen seiner christlich-humanistischen Erziehungs- und Bildungslehre entwickelte Comenius bereits im 17. Jahrhundert die Idee der „Schola Ludus“ – der Schule als Spiel.⁷¹ Seit dem 18. Jahrhundert findet sich das Theaterspiel dann vor allem in Internatsschulen als Teil eines sinnvollen Beschäftigungsangebots für die „freie Zeit“. Für die Aufklärungspädagogik der Philanthropine lässt sich ein Theaterenthusiasmus verzeichnen, der sich als spielerisch angenehme moralische Belehrung mit gleichzeitiger Vermittlung eines bürgerlich-utilitaristischen Weltbildes sogar in der sich entwickelnden Kinder- und Jugendliteratur manifestierte. Im Hinblick auf die Spiele in den Philanthropinen ist festzustellen, dass bereits hier spätere reformpädagogische Forderungen nach Gemeinschaftserziehung, sinnlicher Erfahrbarkeit von Bildungsinhalten, Freude am Lernen neben die Zielsetzung der moralischen Belehrung traten.⁷² Reformschulen des 19. Jahrhunderts, wie *Fellenbergs* Erziehungsstaat in Hofwyl, *Fröbels* Erziehungsanstalt in Keilhau oder die *Stoyschen* Einrichtungen in Jena, verbanden die Theaterdarbietungen ihrer Zöglinge mit dem Ziel der Nationalerziehung.⁷³

70 Vgl. H. de Boor/R. Newald, *Geschichte der deutschen Literatur von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Bd. 4/2; H. Rupprich, *Die deutsche Literatur vom späten Mittelalter bis zum Barock: Das Zeitalter der Reformation 1520-1570*, München 1973, S.472ff.; T. Erlach, *Unterhaltung und Belehrung im Jesuitentheater um 1700. Untersuchungen zu Musik, Text und Kontext ausgewählter Stücke*, Essen 2006; K. Zeller, *Pädagogik und Drama. Untersuchungen zur Schulcomödie Christian Weises*, Tübingen 1980.

71 *Schola Ludus. Die Schule als Spiel*, in: J. A. Comenius, *Pädagogische Schriften*, Bd. 2, Langensalza 1907², S.59.

72 Vgl. Heckelmann, a.a.O. (Anm. 4), S.11-124.

73 Vgl. ebd., S.125-235.

Auch an öffentlichen Regelschulen wurde während des 19. Jahrhunderts Theater gespielt. Auf staatliches Wohlwollen und Unterstützung konnten patriotische Festspiele rechnen, die unter der Ägide Wilhelms II. geradezu einen Boom erlebten und in der Phase der Hochrüstung vor 1914 und noch eindeutiger während des Ersten Weltkrieges in den Dienst von Kriegserziehung und -propaganda gestellt wurden.⁷⁴ Wie sich an Darstellungen in zeitgenössischen pädagogischen Nachschlagewerken zeigen lässt, dominierte gegenüber einem literarisch orientierten Schultheater dagegen eine eher skeptische Einschätzung.⁷⁵ Eine begrenzte didaktische Funktion wurde deklamatorischen Übungen und Schulaufführungen immerhin im Rahmen des Literaturunterrichts zugesprochen.⁷⁶ Insbesondere die geistliche Schulaufsicht der Volksschulen bekämpfte dagegen das Theaterspiel und sprach gegen Lehrerinnen und Lehrer, die sich für das Jugend- und Schulspiel engagierten, sogar Disziplinarstrafen aus.⁷⁷ Trotz dieser Einschränkungen lassen sich vereinzelt

74 Vgl. T. Erlach, *Das patriotische Festspiel – Schultheater im Dienst der Kriegserziehung*, in: G. Reiß (Hg.), *Kindertheater und populäre bürgerliche Musikkultur um 1900*, Frankfurt/M. 2008, S.97-116; U. Schroeder, *Funktion und Gestalt des patriotischen Schulfestspiels in der Wilhelminischen Kaiserzeit (1871-1914)*, Aachen 1990.

75 Vgl. etwa *Encyclopädie der Pädagogik vom gegenwärtigen Standpunkte der Wissenschaft und nach den Erfahrungen der gefeiertsten Pädagogen aller Zeiten*, bearb. von einem Vereine praktischer Lehrer und Erzieher, Bd. 2, Leipzig 1860, S.673f. oder F. Sander, *Lexikon der Pädagogik: Handbuch für Volksschullehrer*, enthaltend das Ganze des Unterrichts- und Erziehungswesens, Didaktik, Methodik, Statistik, Biographien sc. Eltern und Erzieher, Leipzig 1883, S.481f. Vgl. zu religiös und moralisch motivierten Vorbehalten gegenüber dem Theater H. Hoppe, *Mutmaßungen über das Theaterspielen oder: Warum die allgemeine Einführung eines Schulfaches Theater bisher nicht erfolgte*, in: *spiel und theater* (1999)163, S.29-33.

76 Vgl. die Beiträge „*Dramatische Aufführungen in der Schule*“ (Bd. 8, S.295f.) und „*Klassische Epen und Dramen in der Volksschule*“ (Bd. 7, S.34-39) sowie den außerordentlich instruktiven Überblick über die Geschichte der „*Schulkomödien*“ (Bd. 8, S.204-215) in dem v. W. Rein hg. *Enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik*, Langensalza 1903-1911².

77 Vgl. J. Bodak, *In memoriam Paul Matzdorf (1864-1930)*, in: *Mitteilungsblatt des Förderkreises Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung* 14(2003)1, S.23-30.

Bemühungen um ein reformpädagogisch ausgerichtetes darstellendes Spiel in der öffentlichen Volksschule schon vor dem Ersten Weltkrieg finden. Hier ist vor allem die von Johannes Tews, Georg Kerschensteiner und dem Komponisten Engelbert Humperdinck unterstützte theaterpädagogische Arbeit Paul Matzdorfs (1864-1930) in der Dorfschule in Cöthen (Mark) zu nennen⁷⁸ sowie auf frühe Initiativen in Hamburger Volksschulen hinzuweisen.⁷⁹

Die Landerziehungsheime

Sehr viel größere Freiräume als staatliche Regelschulen besaßen die frühen reformpädagogischen Schulen in privater Trägerschaft. Bereits im ersten 1898 von Hermann Lietz in Ilsenburg im Harz gegründeten Landerziehungsheim wurde Theater gespielt. Hier standen zunächst Aspekte der Unterrichtsergänzung und sinnvollen Freizeitbeschäftigung im Vordergrund. Wie in allen anderen Schulen der Reformpädagogik war auch in den Lietz-Heimen das Schauspielen abhängig von engagierten Lehrern und begeisterten Schülern. Lietz (1868-1919) selbst, der in dem Ruf stand, eher die sportlichen als die musischen Aktivitäten zu fördern, gab den hierfür interessierten Lehrern und Schülern viel Raum zur Ausgestaltung ihrer darstellerischen Neigungen. In Ilsenburg, dem Heim der jüngeren Schüler, gehörten neben den größeren Darbietungen zu festlichen Anlässen auch Hans-Sachs-Stücke, Krippen- und Märchenspiele, selbst verfasste Possen und Puppenspiele zum Repertoire des dort gegründeten Theatervereins. In dem Nachfolgeheim Ilsenburgs, Gebesee, wurden von der dortigen „Theatergilde“ neben dramatisierten Märchen, Schwänken und Lustspielen auch Versuche mit Marionettentheater unternommen. Die in dem Mittelstufen-Heim Haubinda gepflegte Theater-

praxis war zum einen die Fortsetzung der Ilsenburger Gepflogenheiten, zum anderen führte sie die von Lietz initiierte Volksbildungsarbeit weiter: Theater für die Dorfbewohner sowie die auf dem Gut Haubinda Arbeitenden. Gespielt wurden Szenen der klassischen Literatur, zum Beispiel aus Schillers „Räubern“, „Wallenstein“, „Götz von Berlichingen“, „Minna von Barnhelm“, „Turandot“, später auch von Hans Sachs – quasi als Schaubühnenersatz, verbunden mit Versteigerungen für wohltätige Zwecke. Auch in dem 1904 gegründeten Oberstufenheim auf Schloß Bieberstein durften Theaterdarbietungen nicht fehlen. Neben Aufführungen zu feierlichen Anlässen wurden in Bieberstein besonders Freilichtaufführungen als Verlebendigung der Unterrichtsliteratur im Burggraben gepflegt. Dargeboten wurden Shakespeares „Sommernachtstraum“, Hugo von Hofmannsthals „Jedermann“ und der unvermeidliche Hans Sachs.

Zeigt sich in den Lietzchen Heimen noch deutlich das Verhaftetsein in einer etablierten Spieltradition des Kaiserreichs – Theater im Dienst der Unterrichtsergänzung, der Freizeitbeschäftigung und als Festbeitrag mit möglichst nationalem Charakter – so sind nach dem frühen Tod von Lietz (1919) deutliche Anlehnungen an die sich etablierende Laienspielbewegung zu verzeichnen. Im Anschluss an ein Gastspiel der halbprofessionellen Wandertruppe Gottfried Haaß-Berkows in Haubinda waren die Schüler bemüht, ihre Darstellungsweise an das Vorbild Haaß-Berkow und seine starke Rhythmisierung von Wort, Geste und Gruppenchoreographie anzupassen. Ab 1925 lag das Theaterspiel in Haubinda völlig in Schülerhand. Gespielt wurden nun überwiegend Improvisationen, Burlesken auf das Schulleben und Märchen. Eine weitere enge Beziehung zur Laienspielbewegung ergab sich mit der Gründung des zweiten Oberstufenheims auf der Nordseeinsel Spiekeroog 1928 durch den Laienspiel-Enthusiasten *Josef Berald* und die Mitarbeit des durch seine Laienspielschar bekannt gewordenen *Hans Holtorf*. Ein reger Austausch der Schüler über das Theaterspiel ergab sich durch die jährlichen Treffen der Lietz-Heime im Sinne regelrechter Theaterfestivals.⁸⁰

78 Vgl. die von Matzdorf seit 1907 hg. Hefte der „Jugend und Volksbühne“, außerdem P. Matzdorf, *Ländliche Volksunterhaltung*, Berlin 1913 u. Bodak, a.a.O. (Anm. 77). Das reformpädagogisch ausgerichtete Spielverständnis hinderte Matzdorf allerdings nicht daran, einige seiner Stücke als patriotische Spiele im Dienst der militaristischen Propaganda anzulegen. Vgl. P. Matzdorf, *Von der Bedeutung der Jugendbühnen*, in: *Der Volksschullehrer* 10(1916)16, S.125f. Ähnliches gilt für frühe Schulspele Ernst Heinrich Bethges (vgl. Erlach, *Das patriotische Festspiel*, a.a.O., Anm. 74, S.102ff).

79 Vgl. Hesse, a.a.O. (Anm. 5), S.63-67.

80 Vgl. Heckelmann, a.a.O. (Anm. 4), S.246ff.; J. Berald, *Das Laienspiel in den Lietz'schen Landerziehungsheimen*, in: *Das Volksspiel* 6(1930)2, S.95f.

Auch an anderen Landerziehungsheimen gehörte das Theaterspiel zu den selbstverständlichen Bestandteilen des Internatslebens.⁸¹ Einen Einfluss auf die zeitgenössische Debatte um die Ausrichtung und pädagogische Bedeutung des darstellenden Spiels hatten diese Aktivitäten allerdings nicht. So behauptete sich das Schultheater an der 1910 von Paul und Edith Geheeb gegründeten Odenwaldschule (OSO) zunächst nur als Kopie der Schaubühne und brachte Unterhaltendes wie den „Hexer“ von Edgar Wallace vor zahlendem Publikum auf die Bühne. Erst unter dem Einfluss des theaterbegeisterten Lehrers *Werner Meyer* (1899-1977) gerieten solche Aufführungen, wie auch die bis dahin üblichen Fest- und Weihnachtsspiele, ins Kreuzfeuer der Kritik. Der Ruf nach neuen und eigenständigen Spielformen aus dem Leben der OSO-Gemeinschaft heraus wurde von Schüler wie Lehrerseite laut. Mit eigenen Stücken fand die Odenwaldschule für eine kurze Zeit vor der Vereinnahmung der Schule durch den Nationalsozialismus zu einer für die OSO spezifischen Spielweise: Der Schüler *Felix Hartlaub*⁸² (1913-1945) verfasste in Absprache mit Werner Meyer für die Sonnwendfeier 1929 ein die gesamte Schulgemeinschaft umfassendes Spiel mit dem Titel: „Bundschuh. Das Spiel vom Bauernkrieg“. Bei diesem Spiel verwandelte sich die komplette Schule in eine Riesenbühne mit insgesamt sechs Spielorten, wobei die Schauspieler mit den Zuschauern hin zu dem Spielhöhepunkt, einer „stilisierten Laban-Schlacht“, zu einem rhythmisierten Bewegungsbild verschmolzen. Den zahlreichen Berichten zu diesem Theaterereignis ist zu entnehmen, dass dieses „totale Theater“ für alle Beteiligten ein mitrei-

ßendes und ergreifendes Erlebnis darstellte. Fastnacht 1930 wurde ein ähnliches Spektakel aufgeführt, das ebenfalls von Felix Hartlaub verfasste „Narrenschiff“. Auch diese Inszenierung war auf das Mitspielen der Zuschauer mit einem gemeinsamen Fest als Höhepunkt hin ausgelegt.⁸³ Angesichts der deutlich stärker als an anderen Landerziehungsheimen ausgeprägten Orientierung der OSO an klassischen und neuhumanistischen Traditionen ist es auffällig, dass das darstellende Spiel unter der Leitung Meyers offenbar einer nichtliterarischen Spielauffassung verbunden war, die dem Spielverständnis der bürgerlichen Laienspielbewegung sehr nahe kam.⁸⁴

Erheblichen Einfluss auf die Spielpraxis der Odenwaldschule hatte jedoch vor allem ein weiterer Landerziehungsheim-Pädagoge, der seit 1906 an der Freien Schulgemeinde Wickersdorf mit dem schulischen Theaterspiel experimentierende *Martin Luserke* (1880-1968). Kennzeichnend für das von Luserke in beinahe 30-jähriger Praxis mit Schülerinnen und Schülern entwickelte Konzept des Laienspiels sind folgende Kerngedanken:⁸⁵

- Darstellendes Spiel in der Schule ist auch für Luserke Gemeinschaftsspiel. Luserke begreift

81 1924 gehörten der „Vereinigung der Freien Schule (Landerziehungsheime und Freien Schulgemeinden)“ in Deutschland 13 Schulen an. Der Kreis der Heime, die sich selbst diesem Schultypus zurechneten, war allerdings erheblich größer und hinsichtlich ihrer weltanschaulich-politischen wie pädagogischen Ausrichtung außerordentlich vielfältig. Vor dem Hintergrund dieser Differenzen besaßen auch das darstellende Spiel und das Schultheater einen sehr unterschiedlichen Charakter, der an dieser Stelle nicht im Einzelnen nachgezeichnet werden kann.

82 Felix Hartlaub war Sohn des prominenten Kunsthistorikers und Protagonisten der Kunsterziehungsbewegung Gustav Hartlaub („Der Genius im Kinde“).

83 Vgl. Theater an der Odenwaldschule 1910-1996. Auszüge aus den Veröffentlichungen der Odenwaldschule, zusammengestellt von U. Harder, 3 Bde., Ober-Hambach 1997 u. Heckelmann, a.a.O. (Anm. 4), S.361.

84 Vgl. den Hinweis von Geno Hartlaub, ebenfalls Schülerin an der Odenwaldschule und Schwester Felix Hartlaubs, zur Nähe der Stücke zu den romantisierenden Sonnenwendspielen der Jugendbewegung: G. Hartlaub, Eine pädagogische Provinz, in: Merian 7(1954)10, S.74ff.

85 Das hier skizzierte Spielverständnis Luserkes entwickelte sich in mehreren Etappen mit je eigenen Akzentuierungen. Wichtigste Publikationen sind: Shakespeare-Aufführungen als Bewegungsspiele, Stuttgart/Heilbronn 1921; Jugend und Laienbühne. Eine Herleitung von Theorie und Praxis des Bewegungsspiels aus dem Stil des shakespearischen Schauspiels, Bremen 1927; Die Bedeutung des Theaters und Laienspiels für die heutige Volksbildung, in: H. Maas (Hg.), Geistige Formung der Jugend unserer Zeit, Berlin 1931, S.86-101; Die Klassengemeinschaft als dramatische Werkstätte, in: Schule und Wissenschaft 2(1928)10, S.384-395; Das Laienspiel, Heidelberg 1930; Faxenraten. Ein Weg zum Allround-Stil von Theater durch gesellige Pflege von Elementaraufführungen, Meldorf 1952.

als Gemeinschaft jedoch ausdrücklich die begrenzte pädagogische Spiel- bzw. Schulgemeinschaft und wendet sich vehement gegen die „ganze Tendenz der Bühne des Gemeinschaftswunders“⁸⁶ und die mit ihr verbundenen Erwartungen kultureller, gesellschaftlicher oder politischer Erneuerung durch das Laienspiel. Schulgemeinschaft wird von Luserke pragmatisch als soziales Erfahrungsfeld verstanden, in dem sich in der gemeinsamen Arbeit am Stück spezifische, über „die Eintönigkeit der Jahrgangsklassen-Umwelt“⁸⁷ und die Fächer- und Generationengrenzen hinausgehende Lern- und Entwicklungschancen bieten.

- Laienspiel bedarf der Gegenwartsnähe und des Gegenwartsbezuges. Auch hier ist die Bezugnahme auf Ereignisse oder Personen der Schulgemeinschaft gemeint, die durch Anspielungen oder direkte Ansprache zum Gegenstand des Spiels werden soll, nicht oder nur ausnahmsweise die auf gesellschaftliche oder politische Realität außerhalb des Landerziehungsheims.
- Wann immer möglich, soll darstellendes Spiel selbst „gebautes“ Spiel, sog. „Bauhüttenspiel“ sein. Mit der Anknüpfung an den Begriff der mittelalterlichen Dombauhütte verbindet Luserke die Vorstellung handwerksmäßiger Arbeit an einer gemeinsamen komplexen Aufgabe.⁸⁸ Diese reicht vom Schreiben eines Stückes, für das eigene schülergemäße Strategien und Techniken entwickelt wurden, um in der Schülergruppe vorgefundenen Charakteren Rollen „auf den Leib“ schreiben zu können, über die Verantwortung für Kostüm und Bühnenbild bis zur Musik.
- Schul- und Laienspiel soll „Allround-Theater“ sein, in dem die Sprache nur eines der Ausdrucksmittel ist. Mindestens ebenso wichtig

– und für Laien häufig erheblich einfacher einzusetzen und zu gestalten – sind für Luserke die Bewegung auf der Bühne, die Musik, das Kostüm, der Bühnenraum und die Mimik.

Insbesondere die Einbeziehung von sog. „Bewegungsströmen“ wurde für die Spielweise Luserkes charakteristisch, so dass sich der Begriff des „Bewegungsspiels“ für den von ihm in Anlehnung an Shakespeare entwickelten Ansatz einbürgerte. „Auf- und Abzüge, Kämpfe, Tänze, Gruppierungen“ wurden bei Luserke „zu vollwertigen [dem Text, der Bildwirkung und der Musik ebenbürtigen] Ausdrucksmitteln“.⁸⁹ Äußeres Merkmal dieser Spielweise wurde die Loslösung vom „Schauplatz“ der Guckkastenbühne und die Herstellung eines neuartigen „Spielplatzes“ mitten unter den Zuschauern, der es erlaubt, große Zugangswege für Gruppenbewegungen, in denen der einzelne Spieler untertauchen konnte, zu schaffen (vgl. Abb. 1).

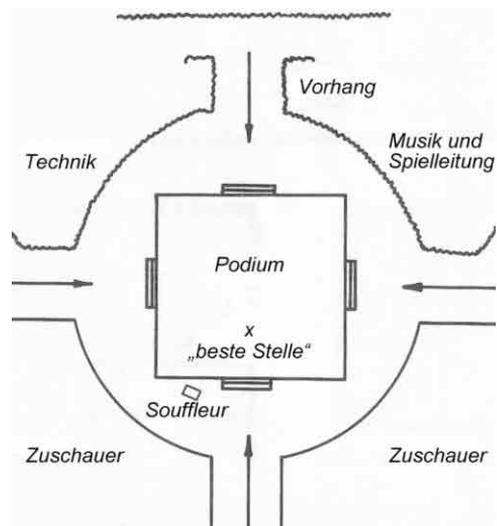


Abb. 1: Bewegungs- bzw. Bauhüttenbühne Luserkes⁹⁰

Luserke gab aus der permanenten Spielerfahrung heraus dem darstellenden Spiel neue Impulse und galt bis weit in Kreise der öffentli-

86 M. Luserke, Nachwort zur Frankfurter Tagung „Jugend und Bühne“, in: Pallat/Lebede, a.a.O. (Anm. 38), S.321-335, Zitat S.327.

87 M. Luserke, Eine Betrachtung zum heutigen deutschen Jugend- und Laienspiel, in: Die Erziehung 3(1928), S.433-440, Zitat S.438.

88 Die Nähe zu den zeitgenössischen Konzepten des „Bauhauses“ ist an dieser Stelle offensichtlich. Vgl. „Das Bauhüttenspiel“, in: H. Giffel, Darstellendes Spiel, Kassel 1966, S.115ff.

89 M. Luserke, Bewegungsspiel, in: W. Hofstätter/ U. Peters (Hg.), Sachwörterbuch für Deutschkunde, Leipzig/Berlin 1930, S.146; vgl. Giffel, Darstellendes Spiel, a.a.O. (Anm. 88), S.117.

90 Vgl. Pelgen, a.a.O. (Anm. 1), S.115.

chen Schulreform und des sozialdemokratischen Laientheaters der Weimarer Zeit hinein als „die“ Autorität des reformpädagogischen Laienspiels. Mit der Trennung von der Freien Schulgemeinde Wickersdorf und der Gründung der eigenen „Schule am Meer“ auf der Nordseeinsel Juist erhielt er ab 1925 die Gelegenheit, die musische Erziehung in den Mittelpunkt des Schullebens zu rücken und seine Form des Laienspiels unter neuen Experimentiergegebenheiten weiter zu entfalten. Unterstützt vom preußischen Kulturminister Adolf Grimme plante Luserke Ende der 20er Jahre den Bau einer großzügigen Theaterhalle, in der Hoffnung, der Schule eine Ausbildungsstelle für Spielleiter des Laienspiels anzugliedern. Die Weltwirtschaftskrise führte jedoch dazu, dass diese Pläne nicht mehr vollständig umgesetzt werden konnten.⁹¹

Öffentliche Reformschulen in der Weimarer Republik

Während die Erprobung umfassender reformpädagogischer Alternativen vor 1914 im Wesentlichen auf wenige private Schulen beschränkt bleiben musste, konnten unter den neuen politischen Rahmenbedingungen der Weimarer Republik auch im öffentlichen Schulwesen erheblich breitere Reformen in Angriff genommen werden.⁹² Abhängig waren diese Aktivitäten je-

doch von politischen Machtverhältnissen in Ländern und Kommunen. Dort, wo sich linke Mehrheiten, wie etwa in Sachsen und Thüringen Anfang der 1920er Jahre, oder SPD-geführte Regierungen, wie fast für die gesamte Zeit der Weimarer Republik in Preußen, etablieren konnten, war das politische Klima für Reformen in der Regel günstig.⁹³ Allerdings beschränkten sich die Reformmaßnahmen beinahe überall auf die Volksschule, während die höheren Schulen, vor allem aufgrund des hartnäckigen Widerstands der in der Regel national-konservativ ausgerichteten Gymnasial-Lehrerschaft, abgesehen von einzelnen Ausnahmen, von ihnen weitgehend unberührt blieben.⁹⁴

Vergleichsweise bekannt ist, dass das „Spiel“ im Jenaplan *Peter Petersens* (1884-1952), dem bis heute wohl am breitesten rezipierten reformpädagogischen Modell einer öffentlichen Volksschule, als eine der vier „Urformen des Lernens“ zentrale Bedeutung besaß. Vor allem innerhalb der Kultur der regelmäßigen Feste und Feiern erhielten die verschiedenen Formen des darstellenden Spiels einen festen Platz als wichtige Elemente einer umfassenden Gemeinschaftserziehung.⁹⁵ Stegreifspiele, Stumme Spiele, Freies

91 Neben der Verbindung von Spiel und Musik, die sich aus der Zusammenarbeit mit dem Pianisten und Dirigenten *Eduard Zuckmayer* (1890-1972) ergab, galt die besondere Aufmerksamkeit dem selbstständigen Verfassen von Bühnenstücken im Rahmen des Deutschunterrichts. Vgl. Luserke, *Eine Betrachtung*, a.a.O. (Anm. 87), S.315-320. Zum Laienspiel im Rahmen des pädagogischen Konzepts der Schule am Meer und zum Plan einer Lehrbühne für das Laienspiel Schwerdt, *Martin Luserke*, a.a.O. (Anm. 1), S.137-250.

92 Unberücksichtigt bleiben muss an dieser Stelle das Schulspiel der Waldorfpädagogik. Dies ist umso bedauerlicher, als Rudolf Steiner die maßgeblichen Anreger der bürgerlichen Laienspielbewegung, Max Gümbel-Seiling und Gottfried Haab-Berkow, entscheidend beeinflusste (vgl. Kaufmann, *Vorgeschichte*, a.a.O., Anm. 7, S.26ff, 73ff. sowie H. Zander, *Anthroposophie in Deutschland. Theosophische Weltanschauung und gesellschaftliche Praxis 1884-1945*, Göttingen 2007, S.1016-1062) und die Waldorfschule eine ununterbrochene Tradition des Schulspiels besitzt. Zur Frühphase des darstellenden Spiels in der Waldorfschule existieren bisher jedoch keine Untersuchungen.

93 In Preußen wurde das Schulspiel nachhaltig durch das „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht“ gefördert. Vgl. vor allem Pallat/Lebede, a.a.O. (Anm. 38) – eine Dokumentation einer der wichtigsten Laienspieltagungen der Weimarer Zeit, die im September 1924 in Frankfurt/M. stattfand. Das Zentralinstitut und die „Hessische Zentrale für Volksbildung“ brachten auf dieser Tagung Vertreter des Schul- und des Jugendspiels (hier vor allem des Bühnenvolksbundes) zusammen, darüber hinaus wurden Aufführungen der Schul-, Hochschul- und Jugendbühne präsentiert. Die zentralen Beiträge des Bandes stammen von Herman Nohl und Martin Luserke.

94 → Beitrag: Schule.

95 Vgl. zu den problematischen Implikationen dieses Konzepts insgesamt T. Rülcker, *Zur erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Peter Petersen und seinem Werk*, in: I. Hansen-Schaberg/B. Schönig (Hg.), *Basiswissen Pädagogik: Reformpädagogische Schulkonzepte*, Bd. 3: *Jenaplan-Pädagogik*, Baltmannsweiler 2002, S.131-165 u. R. Döpp, *Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus*, Münster u.a. 2003; zuletzt B. Orthmeyer, *Mythos und Pathos statt Logos und Ethos. Zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit: Eduard Spranger, Erich Weniger und Peter Petersen*, Weinheim u.a. 2009.

Dramatisieren von Märchen- und Sagenstoffen, Kasperl-Theater und Szenenspiele (mit gebundenem Text) sowie Schattenspiele besaßen zudem eine didaktische Funktion im Rahmen der Unterrichtsarbeit.⁹⁶ Dagegen findet die Tatsache, dass zwischen 1919 und 1933 neben dem Modell Petersens zahlreiche weitere Bemühungen um die Integration des darstellenden Spiels in die öffentliche Regelschule existierten, in heutigen Darstellungen der Reformpädagogik kaum Beachtung. Daher sollen diese Initiativen im Folgenden ausführlicher gewürdigt werden.⁹⁷

Durch die ein außerordentlich umfangreiches Quellenmaterial einbeziehende Studie Ulrich Hesses ist die Entwicklung des reformpädagogischen Schulspiels in Hamburg bisher am besten dokumentiert. Hesse kann zeigen, dass das Laienspiel in den reformorientierten Schulen der Hansestadt bis zum Ende der Weimarer Republik fest verankert war. Hierbei konnte man nach 1918 an vielfältige Traditionen ästhetischer Erziehung anknüpfen: aufgrund der Tätigkeit Alfred Lichtwarks an der Hamburger Kunsthalle besonders wirksame Impulse der frühen „Kunsterziehungsbewegung“,⁹⁸ eine bis

in das letzte Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts zurückgehende Tradition des Kindertheaters der Städtischen Bühnen, vor allem aber an die breiten Erfahrungen der sog. „Jugendschriftenbewegung“, die durch die bekannten Streitschriften Heinrich Wolgasts (*Das Elend unserer Jugendliteratur*, 1896), sowie Adolf Jensens und Wilhelm Lamszus' (*Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat*, 1910) in ganz Deutschland Aufmerksamkeit erhalten hatte.⁹⁹ Nach recht bescheidenen Anfängen vor dem Ersten Weltkrieg konnte sich das Schulspiel, in dem es nach dem berühmt gewordenen Motto des Hamburger Lehrers Carl Götze „vom Kinde aus“ um die Entwicklung der Ausdrucksfähigkeit der Schülerinnen und Schüler ging, zu Beginn der 1920er Jahre jedoch nachhaltig etablieren. Getragen von der reformorientierten Hamburger Volksschullehrerschaft und hier vor allem vom sog. „Schulbühnenausschuss“ unter dem langjährigen Vorsitzenden *Georg Clasen* (1881-1968), gelang es, das darstellende Spiel in den Lehrplänen der Grund- und Volksschule zu verankern, umfassende Fortbildungsmaßnahmen für interessierte Lehrerinnen und Lehrer einzurichten, eine regelmäßige Beratung bei der Auswahl geeigneter Stücke zu gewährleisten und die Schulbühne in das Schulbauprogramm des Senats aufzunehmen.¹⁰⁰ Grundlage

96 Vgl. P. Petersen, *Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung*, Weimar 1930, S.64-78 und aus der Schulpraxis: F. Behrendt, *Feste und Feiern in der Schule*, in: P. Petersen (Hg.), *Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan*, Weimar 1934, S.319ff. Petersen knüpfte hierbei an die Fest- und Feiertradition der Universitäts-Übungsschule an, bei der das Theaterspiel seit Stoys Zeiten zum Schulleben und zum Unterricht traditionell dazu gehörte (vgl. Heckelmann, a.a.O., Anm. 4, S.226, 234f.). Darüber hinaus konnte Petersen auf Erfahrungen mit dem Schulspiel an der von ihm geleiteten Lichtwarkschule zurückgreifen.

97 Nicht eingegangen werden kann hier auf die fachdidaktische Diskussion. Vgl. exemplarisch zum Englischunterricht: K. Mathes, *Das Stegreifspiel im neusprachlichen Unterricht*, in: *Zs. f. französischen und englischen Unterricht* 28(1929), S.33-43; G. Albrecht, *Stegreifspiel im englischen Unterricht*, in: *Zs. f. französischen und englischen Unterricht* 28(1929), S.531-534.

98 Auffällig ist jedoch, dass in der ersten Phase der „Kunsterziehungsbewegung“ dem Theater der Kinder und Jugendlichen zunächst fast keinerlei Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Während der Kunsterziehungstage in Dresden (1901, *Bildende Kunst*), Weimar (1903, *Sprache und Dichtung*) und Ham-

burg (1905, *Musik und Gymnastik*) spielte das Thema eine vollkommen untergeordnete Rolle. Hier mögen weit verbreitete Vorbehalte gegenüber dem zeitgenössischen Theater, aber auch die zunächst noch dominierende Intention der Kunstpädagogen, zu „ästhetischer Genussfähigkeit“ erziehen zu wollen, eine wichtige Rolle gespielt haben.

99 Auch die viel gespielte Schulkomödie „Flachmann als Erzieher“ stammt von einem Hamburger Volksschullehrer – dem aktiv in der Hamburger Schullehrer tätigen Otto Ernst (eigentlich *Otto Ernst Schmidt*, 1862-1926).

100 Der nächste Schritt, ein Schulfach „Darstellendes Spiel“ oder „Schulbühne“ einzurichten, wurde bis 1933 in Hamburg nur vereinzelt erwogen; vgl. G. Trenkelbach, *Die Schulbühne*, in: *Hamburger Lehrerzeitung* 51/52(1925), S.1062f. Dagegen existierte im benachbarten Lübeck an der „Oberrealschule zum Dom“, an der bereits in den 20er Jahren ein Kern-Kurs-System erprobt wurde, ein Wahlfach „Laienvolksspiel“ bzw. „Dramatische Übung“; vgl. G. Kleibömer, *Laien-Volksspiel als Schulfach*, in: Gerst, a.a.O. (Anm. 30), S.55.

dieser Erfolge war die Entwicklung eines pädagogischen Konzepts, das in einer äußerst vielfältigen Spielpraxis an Volksschulen erarbeitet worden war.¹⁰¹ „Kernstück des Konzepts war ein nach entwicklungspsychologischen Erkenntnissen gegliedertes Stufenmodell von Stoffen und Spielformen“,¹⁰² das von Stegreif-, Kasper- und Schattenspielen im Grundschulalter über Tanzspiele und Tanzmärchen der Jahrgänge 5-8 bis zu literarischen Spielen für den Oberbau der Volksschule bzw. die höhere Schule und „Werkjugend“ reichte. „Das Kriterium für deren Auswahl war *Spielbarkeit*. Demnach sollten die Anforderungen einer Vorlage oder eines Vorhabens in einem ausgewogenen Verhältnis zu Erlebnisfähigkeit, darstellerischem Vermögen und zum Alter der Spielenden stehen.“¹⁰³

Bei aller Gemeinsamkeit der Bemühungen um ein eigenständiges reformpädagogisches Schulspiel lassen sich innerhalb der Hamburger Schullandschaft jedoch auch bemerkenswerte Unterschiede feststellen. Diese bezogen sich vor allem auf unterschiedliche politische Deutungen des Leitbegriffs „Gemeinschaftsspiel“. Einig war man sich in der Erwartung, dass das darstellende Spiel in besonderer Weise geeignet sei, kommunikative und soziale Kompetenzen innerhalb einer Schülergruppe zu entwickeln und in diesem begrenzten gruppenspezifischen Sinne gemeinschaftsbildend zu wirken. Deutlich auseinander gingen hingegen die Auffassungen, ob das Jugendspiel die Funktion besitze, angesichts der „geistig-volklichen Zerset-

zung“ „Einheit zu schaffen als Lebens- und Gestaltungsform auf dem Wege zur Volkwerdung“¹⁰⁴, wie es der der bürgerlichen Jugendbewegung nahestehende *Erich Scharff* (1899-1994) ausdrückte, oder einen Beitrag zur Deutung gesellschaftlicher Konflikte leisten solle, wie dies z.B. mit der Aufführung sozialkritischer Stücke an der Versuchsschule Tieloh-Süd geschah.¹⁰⁵ Ein gesellschaftskritisches Selbstverständnis des Schulspiels blieb in Hamburg jedoch die Ausnahme. Unter Bezug auf die Praxis an der Schule Tieloh-Süd kritisierte denn auch Georg Clasen in der Hamburger Lehrerzeitung, dass hier „das Spiel Tendenzen, Absichten gewinnt, die dem Schulspiel fernliegen.“¹⁰⁶ Das Streben nach gesellschaftlicher Harmonie bei gleichzeitiger Distanz zum politischen Alltag kennzeichnete eine verbreitete Haltung der Schulbühne in den 20er Jahren.¹⁰⁷

Außerhalb Hamburgs galten besonders Frankfurt am Main und Berlin als Zentren des reformpädagogischen Laienspiels. Leider liegen bisher keine Studien zu den Frankfurter Aktivitäten vor, während die Berliner Reforminitiativen zumindest exemplarisch im Rahmen breit angelegter Studien zu einzelnen Reformschulen in das Blickfeld der Forschung gekommen sind. So wurde an der 1922 von *Wilhelm Blume* (1884-1970) gegründeten „Schulfarm Insel Scharfenberg“, einem Internat für Jungen in Trägerschaft der Stadt Berlin, ähnlich intensiv Theater gespielt wie in den Landerziehungsheimen. Die Bedingungen einer vergleichsweise kleinen Heimschule ermöglichten es der Schulfarm – ähnlich der „Schule am Meer“ – zeitweise einen großen Teil der Unterrichtsarbeit und des Schullebens auf die Vorbereitung von Aufführungen aus Anlass von Schulfesten

101 Eine wichtige Ausnahme für den Bereich des höheren Schulwesens bildete die Lichtwarkschule, in der offenbar als einziger höherer Schule Hamburgs das darstellende Spiel in den 1920er Jahren eine bedeutende Rolle spielte (vgl. Wendt, a.a.O., Anm. 2 sowie Hesse, a.a.O., Anm. 5, S.129ff u. 160ff.). Ein ehemaliger Wickersdorfer Lehrer brachte Erfahrungen mit der Spielweise Martin Luserkes ein. Getragen wurde das Laienspiel vor allem von *Edgar Schnell* (1896-1974), der in einer Kontroverse mit Luserke den Spielplan der Schulbühnen als zu wenig anspruchsvoll kritisierte und sich für eine Stoffwahl stark machte, die über die „romantische Primitivität der Jugendbewegung“ hinausweise und die „Problematik des jungen Großstadtmenschen von heute“ berücksichtige (zit. n. Hesse, a.a.O., Anm. 5, S.161).

102 Hesse, a.a.O. (Anm. 5), S.174f.

103 Ebd., S.175.

104 E. Scharff, Bühnenerneuerung aus dem Erlebnis der Jugend. Ein Versuch zum Wesentlichen, in: *Pallat/Lebede*, a.a.O. (Anm. 38), S.176-182, Zitat S.176.

105 Gespielt wurden Stücke wie „Der arme Konrad“, „Die Schwarze Sonne“ und „Kolonie Hund“ von Friedrich Wolf, die den Anlass „für intensive Gespräche im Anschluß an die Aufführungen mit dem Publikum und Anregungen zur kritischen Nachbereitung in der Gruppe“ (Hesse, a.a.O., Anm. 5, S.131) boten.

106 G. Clasen, Schulspiel und Drama, in: *Hamburger Lehrerzeitung* 37(1929), S.700.

107 Vgl. Hesse, a.a.O. (Anm. 5), S.135.

und Feiern zu verwenden. Anders als in den Landerziehungsheimen wurde hier jedoch ausdrücklich der Kontakt zu zeitgenössischen Theaterautoren und zur Berufsbühne gesucht. So veranstaltete ein an der Berliner Volksbühne tätiger Schauspieler zeitweise sprechtechnische Kurse¹⁰⁸ und zu Aufführungen ihrer Stücke waren Autoren wie Georg Engel oder Friedrich Kayßler zu Gast.¹⁰⁹ Die Auswahl der Spiele¹¹⁰ ging deutlich über den Kanon der zeitgenössischen Laienspielliteratur hinaus und umfasste neben selbst verfassten Stücken auch Dramen der Weltliteratur, wobei bemerkenswert ist, dass die Wahl der Stücke in demokratischen Entscheidungsprozessen zustande kam.¹¹¹

Allerdings waren die Voraussetzungen, unter denen an der Schulfarm gearbeitet werden konnte, mit denen der staatlichen Regelschulen kaum vergleichbar. Anders sah dies an dem von Fritz Karsen geleiteten Schulenzentrum im Berliner Arbeiterstadtteil Neukölln aus. Zwar besaß auch die Schule Karsens, die seit 1929 den Namen „Karl-Marx-Schule“ trug, den Versuchsschulstatus und damit erhebliche Freiräume für schulorganisatorische und unterrichtliche Experimente, die *Karsen* (1885-1951) zum Aufbau eines gesamtschulähnlichen Schulverbundes nutzte;¹¹² allein die Größe der Schule, die Zusammensetzung ihrer Schülerschaft und die Bedingungen der Halbtagsschule aber machten die hier gewonnenen Reformenerfahrungen im Hinblick auf die Frage der Übertragbarkeit auf das Regelschulwesen besonders wertvoll.

Eingebunden in das Konzept der „sozialen Arbeitsschule“ wurde die Theaterarbeit an der Karl-Marx-Schule als besonders geeignete Möglichkeit projektartigen Arbeitens angesehen, bei dem drei zentrale Anliegen miteinander verbunden werden konnten:

- die Forderung, im Rahmen schulischen Lernens „jeder Begabung ein Betätigungsfeld

einzuräumen“¹¹³ – nicht nur den literarisch interessierten und mimisch befähigten Schülern, sondern ebenso den gestalterisch und technisch oder organisatorisch Versierten – und damit der Unterschiedlichkeit der Interessen und Fähigkeiten einer heterogen zusammengesetzten Schülerschaft gerecht zu werden;

- die Einbindung der individuellen Schüleraktivitäten in einen Prozess „sinnvoller Kollektivarbeit“, bei der eine entscheidende Aufgabe der von Schülern übernommenen Regie darin bestand, jedem Schüler „eine Unterweisung zu geben, wie er sich dem Ensemble einzuordnen habe“ und „die Bedeutung seines Beitrags für die gemeinsame Arbeit“ bewusst zu machen;¹¹⁴
- die Verknüpfung der spezifischen Erfahrungsmöglichkeiten des darstellenden Spiels mit der übrigen Unterrichtsarbeit – so, wenn im Rahmen einer mehrwöchigen Beschäftigung mit dem Arbeitsgebiet „Verkehr in der Großstadt“ in einer 5. Klasse Kästners „Emil und die Detektive“ aufgeführt wurde.¹¹⁵

Im Gegensatz zu anderen reformpädagogischen Spielansätzen sollten die im Rahmen des projektartig angelegten Klassenunterrichts gespielten Stücke an der Karl-Marx-Schule nicht nur die Anforderung nach lebensweltlichem Bezug, sondern auch nach gesellschaftlicher Relevanz im Rahmen des Bildungsauftrags der Schule erfüllen. Erweitert wurde dieser Anspruch in klassenübergreifenden Schulaufführungen, die von Karsen und seinen Mitarbeitern als ein „Forum gesellschaftskritischer Reflexion“¹¹⁶ betrachtet wurden. In diesem Zusammenhang wurde u.a. eine Bearbeitung von Jaroslav Hašek's *Schwejk-Roman* und Brechts Lustspiel „Mann ist Mann“ aufgeführt. Zu einer außergewöhnlichen Zusammenarbeit mit Brecht kam es im Winterhalbjahr 1930/31. Die Schüler der

108 Vgl. H. Scheel, *Schulfarm Insel Scharfenberg*, Berlin 1990, S.17.

109 Vgl. Haubfleisch, a.a.O. (Anm. 2), S.687.

110 Neben dem Bühnenspiel widmete man sich auch dem Kasperlspiel und dem Marionettentheater mit selbst gebastelten Puppen und Marionetten (vgl. ebd., S.684).

111 Vgl. ebd., S.686.

112 → Beitrag: Schule.

113 H. Rot, *Kollektives Schultheater*, in: *Aufbau* 5(1932), S.21-23, zit. n. I. Hansen-Schaberg (Hg.), *Die Praxis der Reformpädagogik*, Bad Heilbrunn 2005, S.260-262, hier S.260.

114 Ebd., S.261f.

115 Vgl. E. Mann, *Zehn- und Zwölfjährige spielen Theater*, in: *Aufbau* 5(1932), S.23-25, zit. n. Hansen-Schaberg, *Die Praxis*, a.a.O. (Anm. 113), S.263-265.

116 Vgl. Radde, Fritz Karsen, a.a.O. (Anm. 2), S.137-140.

Oberklassen wollten ein modernes Stück auf-führen und entschieden sich auf Anraten ihres Lehrers für die kurz zuvor am Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht uraufgeführte Schuloper „Der Jasager“ von Brecht und Kurt Weill. Mit der ethischen Aussage des Stückes unzu-frieden, wandten sich die Jugendlichen direkt an den Autor. Unter dem Eindruck der Schülerkritik sowie nach Durchsicht einiger Protokolle anschließender Schülerdiskussionen änderte Brecht tatsächlich die erste Fassung des „Jasagers“ ab und ergänzte sie zusätzlich um den „Neinsager“. Die neue Uraufführung ging im Mai 1931 über die Bühne der Karl-Marx-Schule.¹¹⁷ Gesellschaftskritische Intentionen und Spielformen der Arbeiterbewegung wie des modernen Theaters verbanden sich darüber hinaus in zeitkritischen Revuen, die sich bei den Schülern phasenweise besonderer Beliebtheit erfreuten. In enger Zusammenarbeit mit dem Schulorchester entstanden selbstverfasste Songs, die die verschiedensten Zeiterscheinungen mit teilweise radikal-politischer Angriffslust persiflierten.¹¹⁸

Zu einer intensiven Auswertung der in Neukölln gewonnenen Spielerfahrungen kam es jedoch nicht mehr. Schon Anfang der 1930er Jahre sah sich die Schule massiven Anfeindungen von rechts und links ausgesetzt. Dass Karsens politisch bewusste, dezidiert gesellschaftskritische und zugleich demokratisch reflektierte Position in offenem Widerspruch zu allen Ansätzen einer autoritären Vereinnahmung stand, liegt auf der Hand. Schon im Februar 1933 musste er aus Deutschland fliehen, Lehrerinnen

und Lehrer, die sich in Neukölln für das darstellende Spiel besonders engagiert hatten, wie *Elisabeth Mann*, *Hans Freese*, *Alfred Ehrenreich*, *Hans Rot* oder *Hans Klumbies* wurden entlassen, in den Ruhestand oder strafversetzt, die Schule von den Nationalsozialisten gleichgeschaltet.

4. Zur Kontinuität reformpädagogischer Theaterarbeit

Zur Frage der Kontinuität reformpädagogischer Theaterarbeit nach 1933 lassen sich angesichts des aktuellen Forschungsstandes nur wenige verlässliche Aussagen machen. Auch wenn die zeitgenössische Literatur bisher nur exemplarisch ausgewertet worden ist, lässt sich feststellen, dass sich die Hitlerjugend (HJ) um eine Nutzung des Laienspiels im Sinne der NS-Ideologie bereits frühzeitig bemühte. Als Instrument politischer Formierung und Propaganda wurde das Laienspiel von der HJ bereits in der Weimarer Republik genutzt. Seit 1928 gab die Reichsjugendführung die Zeitschrift „Die Spielgemeinde“ heraus. Nach 1933 wurden die hier propagierten Spielansätze erheblich erweitert und schließlich auf die gesamte staatliche Jugend übertragen. Spielformen wie das Volks-, Märchen- oder das Stegreifspiel wurden von den nationalsozialistischen Spielscharen mit dem Ziel der Gemeinschaftsbildung innerhalb der Hitlerjugend und des Bundes Deutscher Mädel übernommen, andere für nationalsozialistische Propaganda genutzt. Zu Letzterer eigneten sich besonders die Massenspiele und der Sprechchor im sog. „Thingspiel“, das als neues „nationales Bekenntnistheater“ zeitweise besondere Förderung erfuhr.¹¹⁹

In einem programmatischen Aufsatz zum Laienspiel sprach Reichsjugendführer Baldur v. Schirach 1936 davon, dass die „Spielscharen ... für die Durchsetzung des Kulturwillens der Jugend unersetzlich“ und damit „zum mindesten ebenso wichtig wie die allgemeine politische Erziehung der Jugend“ seien.¹²⁰ Diese

117 Vgl. A. Dümling, *Der Jasager und der Neinsager*. Brecht-Weills Schuloper an der Karl-Marx-Schule Neukölln 1930/31, in: D. Kolland (Hg.), *Rixdorfer Musen, Neinsager u. Caprifischer*. Musik und Theater in Rixdorf und Neukölln, Berlin 1990, S.124-130. Ein Teil der Diskussions-Protokolle der Schüler ist abgedruckt in B. Brecht, *Der Jasager und Der Neinsager*. Vorlagen, Fassungen, Materialien, Frankfurt/M. 1999, S.59-63. An Brecht/Weills Erfahrungen mit der Schuloper knüpften wenig später auch Paul Hindemith („Wir bauen eine Stadt“, 1931) und Paul Dessau („Das Eisenbahnspiel“ und „Tadel der Unzuverlässigkeit“, beide 1932) an.

118 Die Schärfe der politischen Kritik ging sogar so weit, dass Karsen den Schülern in einem Fall im Interesse der Schule sogar von einer Aufführung abraten musste (vgl. Radde, Fritz Karsen, a.a.O., Anm. 2, S.139f.).

119 Vgl. H. Eichberg u.a., *Massenspiele, NS-Thingspiel, Arbeiterweihespiel und olympisches Zeremoniell*, Stuttgart-Bad Cannstatt 1977.

120 Geleitwort Baldur v. Schirachs, in: *Die Spielschar* 9(1936)13, S.2.

Feststellung verdeckt jedoch die Tatsache, dass das Laienspiel sowohl in der Schule als auch in den gleichgeschalteten Jugendorganisationen in den ersten Jahren nach der Machtübernahme offensichtlich eher behindert als ausgebaut wurde. Erst mit der endgültigen Durchsetzung des pädagogischen Alleinvertretungsanspruches seit Mitte der 1930er Jahre bemühte sich die Reichsjugendführung um die Förderung eines eigenständigen NS-Laien- und -Volksspiels, scheiterte jedoch letztlich aufgrund eines Mangels an tragfähigen Initiativen.¹²¹

Misst man die Spielaktivitäten in den NS-Jugendverbänden an den Merkmalen, die in der Einleitung als spezifisch reformpädagogisch herausgearbeitet wurden, dann lässt sich feststellen, dass ein reformpädagogisches Spielverständnis durchaus Schnittmengen mit dem der NS-Spielscharen aufweisen konnte – dies gilt vor allem für die Orientierung an harmonistischen Gemeinschaftsvorstellungen, für die Betonung kollektiver gegenüber individueller Leistungen und für die Entliterarisierung der Spielstoffe. Erhebliche Differenzen werden hingegen mit Blick auf die reformpädagogischen Ansprüche von Selbsttätigkeit und subjektivem Erfahrungsbezug deutlich, wenn mit beiden zugleich der Anspruch auf Selbstbestimmung verknüpft wurde. Dass dieses spannungsvolle Verhältnis sehr unterschiedlich bewertet werden konnte, lässt sich am Verhalten einiger wichtiger Repräsentanten des reformpädagogischen Laienspiels studieren.

Die Unvereinbarkeit eines kritischen gesellschaftsbezogenen darstellenden Spiels mit der NS-Pädagogik ist am Beispiel der Jenaer Volkshochschule und der Neuköllner Karl-Marx-Schule bereits mehrfach angesprochen worden, auch wenn die Trennlinien individuellen Verhaltens nicht in jedem Einzelfall so eindeutig verliefen, wie konzeptionelle Standpunkte dies erwarten lassen. So rechnete der zuvor für eine zeitgenössische Schulooper engagierte, im „Arbeiter-Sängerbund“ und zeitweise an der Karl-Marx-Schule tätige Musiklehrer *Siegfried Günther*

nach 1933 mit der modernen „Musikkonjunktur“ ab und bekannte sich zu einer „Musikerziehung als nationale[r] Aufgabe“ im Sinne von Hitlers „Mein Kampf“.¹²² *Reinhold Harten*, Vertreter eines sozialkritisch ausgerichteten Schulspiels an der Hamburger Versuchsschule Tieloh-Süd wirkte in der NS-Zeit „bei dem von Staat und Partei geforderten ‚Einsatz‘ darstellenden Spiels im Geist der ‚Formationserziehung‘“ mit.¹²³

Zwischen scharfer Ablehnung und Wechsel der Seiten gab es ein breites Spektrum von Verhaltensweisen zwischen Resistenz, zeitweiliger Kooperation, Anpassung und (Teil-)Identifikation mit den Zielen des NS-Regimes. *Martin Luserke* suchte nach 1933 die Zusammenarbeit mit den neuen Machthabern. In der Überzeugung, seine Vorstellung eines zeitgemäßen Jugendspiels in den Verbänden der Hitlerjugend verwirklichen zu können, bot er die „Schule am Meer“ der HJ als Laienspielzentrum an, stieß bei der Reichsjugendführung jedoch nicht auf die erhoffte Resonanz, so dass er die Schule aufgrund sinkender Schülerzahlen schließen musste. 1934 erhielt er den Auftrag des Preussischen Kultusministeriums, an Nationalpolitischen Erziehungsanstalten Laienspiele zu erarbeiten, und kooperierte auch in den folgenden Jahren immer wieder – wenn auch nicht in dem von ihm selbst gewünschten Umfang – mit Gruppen der Hitlerjugend.¹²⁴ *Konrad Maria Krug*, eine der treibenden Kräfte des Laienspiels in der preussischen Jugendpflege, setzte seine Aktivitäten auch nach 1933 fort, verfasste „Ein deutsches Volksspiel von Albert Leo Schlageters Leben und Tod“, „Sprechchöre und Spiele zur deutschen Heldenehrung“ sowie eine Darstellung der Laienspielbewegung in einer Reihe des nazistischen „Kampfbundes für deutsche Kultur“, verstummte nach 1935 jedoch abrupt.¹²⁵

122 Vgl. Dümling, a.a.O. (Anm. 117), S.129f.

123 Hesse, a.a.O. (Anm. 5), S.231.

124 Vgl. U. Schwerdt, „Gewaltsamer Abbruch“ der Reformarbeit? Zur Schließung einer reformpädagogischen Modellschule am Beginn der NS-Zeit, in: M. Dust u.a., Pädagogik wider das Vergessen. Festschrift für Wolfgang Keim, Kiel/Köln 2000, S.455-468; ders., *Martin Luserke*, a.a.O. (Anm. 1), S.308ff.

125 Vgl. den Beitrag zu *Konrad Maria Krug* im Literaturportal Westfalen (www.literaturportal-westfalen.de, 25.08.2012).

121 Vgl. F. Schelling, Vom Jugendspiel zum Fronttheater. Anmerkungen zur Entwicklung der Laienspielbewegung zur Zeit des Nationalsozialismus, 2 Teile, in: *Spiel und Theater* 48(1996), S.30-32 u. 49(1997), S.25-28 sowie Hesse, a.a.O. (Anm. 5), S.196-235.

Georg Clasen bemühte sich um eine Weiterführung der Laienspielpflege in der reformpädagogischen Tradition des ab 1936 in der Gaustelle des Nationalsozialistischen Lehrerbundes aufgehenden Hamburger Schulbühnenausschusses, setzte sich zeitweise für den Verbleib ideologisch unerwünschter Spieltexte auf offiziellen Empfehlungslisten ein, musste jedoch letztlich auch die Entfernung jüdischer und politisch oder kulturell unerwünschter Autoren akzeptieren und nach außen hin mittragen.

Neben der Odenwaldschule und den Lietzschens Landerziehungsheimen, an denen die vor 1933 entwickelten Spieltraditionen auch nach der nazistischen Machtübernahme weitergeführt werden konnten, erhielten sich Refugien reformpädagogischen Bühnenspiels in den jüdischen Landschulheimen Caputh und Herrlingen. Aufgrund des Charakters dieser Schulen als „Inseln“ für eine von der Außenwelt ausgegrenzte und diskriminierte Minderheit besaß das Theaterspiel hier eine besondere Bedeutung: als eine der wenigen verbliebenen Möglichkeiten kultureller Erfahrung, als Medium jüdischer Identitätsbildung, zeitweise sicher auch als Fluchort in eine andere, glücklichere Welt.¹²⁶ Ähnliches gilt für reformpädagogische Schulen, die im Exil gegründet wurden.¹²⁷

Nach 1945 kam es in der Bundesrepublik und der DDR zu unterschiedlichen Entwicklungen. Ähnlich wie die Rezeption der Reformpädagogik insgesamt, verliefen Wahrnehmung und Bewertung des darstellenden Spiels der Re-

formpädagogik in der DDR sehr viel uneinheitlicher als im Westen lange Zeit wahrgenommen. Ohne einzelne Phasen an dieser Stelle nachzeichnen zu können, kann festgehalten werden, dass neben der schroffen Abgrenzung von den „kleinbürgerlichen Traditionen“ vor allem in der Nachkriegszeit, sowohl im Schulspiel als auch im außerschulischen Laientheater, eine relativ große Offenheit für ein breites Spektrum reformpädagogischer Spielansätze bestand.¹²⁸ In den letzten Jahren vor der politischen Wende entwickelten sich im Amateur-Theater noch einmal Initiativen, die durch Nutzung selbst entworfener Spielvorlagen und den freien Umgang mit Texten und Spielformen an Ansätze der Reformpädagogik anknüpften, allerdings, soweit das heute gesagt werden kann, wohl ohne sich dieser Traditionen des Laientheaters bewusst zu sein. Das Schultheater spielte seit dem Ende der 1950er Jahre keine bedeutsame Rolle mehr: Die rezeptive Aneignung der Theaterkunst hatte gegenüber der produktiven, spielerischen den Vorrang, offenbar, „weil man sich vom Theaterbesuch einen höheren pädagogischen Effekt versprach“.¹²⁹ Mit dem Literaturplan der 1980er Jahre, der spielbare Stücke von der 2. bis zur 10. Klasse enthielt, erfolgte jedoch auch hier eine vorsichtige Öffnung.¹³⁰

Trotz einer mehr oder weniger stark ausgeprägten Zusammenarbeit mit dem NS-Regime konnten prominente Protagonisten des reformpädagogischen Laienspiels, die in der Nazizeit in Deutschland geblieben waren, nach 1945 in den Westzonen ihre Arbeit wieder aufnehmen. Martin Luserke erhielt zwar in der Britischen Besatzungszone zunächst Publikationsverbot und konnte zeitweilig in Niedersachsen aufgrund einer Verfügung von Kultusminister Adolf Grimme keine Laienspielkurse durchführen. Auf Vermittlung Wilhelm Flitners wurde ihm jedoch bereits für das Wintersemester 1945/46 ein Lehrauftrag für Laienspiel am Sozialpäda-

126 Vgl. B. Schonig, *Das kalte Herz*, Berlin 1993; H. Feidel-Mertz/A. Paetz, *Ein verlorenes Paradies. Das Jüdische Kinder- und Landschulheim Caputh (1931-1938)*, Frankfurt/M. 1994 sowie L. Schachne, *Erziehung zum geistigen Widerstand. Das Jüdische Landschulheim Herrlingen 1933-1939*, Frankfurt/M. 1986. Ähnliche reformpädagogische Initiativen gab es vereinzelt auch an anderen jüdischen Schulen bis 1938 (vgl. W. Keim, *Erziehung unter der Nazi-Diktatur*, Bd. 2: *Kriegsvorbereitung, Krieg und Holocaust*, Darmstadt 1997, S.220-251). Inwiefern reformpädagogische Einflüsse auch im Theaterspiel der jüdischen Auswandererlehrstätten (Hachschara-Kibbuzim) und in den Einrichtungen jüdischer Erwachsenenbildung nach 1933 eine Rolle spielten, ist bisher unerforscht.

127 Vgl. H. Feidel-Mertz (Hg.), *Schulen im Exil. Die verdrängte Pädagogik nach 1933*, Reinbek b. Hamburg 1983.

128 Vgl. etwa die vom „Bund Deutscher Volksbühnen“, dem Dachverband aller Gattungen der Laienkunst, hg. Zeitschrift „Volkskunst“.

129 C. Hoffmann, *Spielformen mit Kindern*, in: M. Hametner, *Deutsches Amateurtheater – woher*, Leipzig 1993, S.61-67, hier S.62.

130 Vgl. für den Gesamtzusammenhang Hametner, a.a.O. (Anm. 129).

gogischen Institut der Universität Hamburg erteilt. Ab 1947 leitete er regelmäßig Laienspielgruppen, z.T. in Kooperation mit der „Meldorfer Gelehrtenschule“, mit welcher er frühere Inszenierungen in Neubearbeitung einstudierte, aber auch neue Stücke entwickelte. Daneben pflegte er regen Kontakt zu Spielkreisen der Jugendbewegung, hielt Laienspielkurse für Jugendgruppenleiter ab, zum Beispiel für die nach dem Krieg wiedergegründete Freideutsche Jugend.¹³¹

Neben Luserke hat besonders Rudolf Mirbt die Entwicklung des Laienspiels nach 1945 mitgeprägt. Auf seine Initiative hin wurde 1953 in Frankfurt am Main die Bundesarbeitsgemeinschaft für Laienspiel und Lientheater (BAG) in Anknüpfung an die Spiele der Jugendbewegung gegründet. Von Beginn an waren alle Spielformen vertreten: Jugendspiel, Schulspiel und Spiele der Erwachsenen. Spätestens seit dem Ende der 1960er Jahre ist ein deutlicher Bruch mit den unmittelbaren Traditionen des reformpädagogischen Spiels feststellbar, der sich begrifflich im Wechsel vom „Laienspiel“ zum „Amateurtheater“¹³² ausdrückte und dazu führte, dass „Leute wie Mirbt und Luserke und viele andere schlicht und einfach vergessen“ wurden.¹³³ Die BAG ist heute der Dachverband des Amateurtheaters, des darstellenden Spiels wie auch der Theaterpädagogik und umfasst sowohl Praxis als auch Forschung und Lehre.

Während sich in den Volkshochschulen das Lientheater nicht neu etablieren konnte, knüpfen die verbliebenen und nach 1945 wieder neu gegründeten reformpädagogischen Internatschulen an die Vorkriegstraditionen an. Dort hat sich Theaterspiel bis heute als regelmäßig und intensiv gepflegter Bestandteil des Schullebens

erhalten, sei es im Unterricht, als Bereitstellung von „Spielräumen“ für selbsttätige, kreative und phantasievolle Aktivitäten für Schüler und Lehrer, als Gestaltungsbestandteil von Festen oder, angepasst an die Entwicklungen nach dem Zweiten Weltkrieg, als Austragungsorte für regionale und bundesweite Theaterwettbewerbe.¹³⁴ In den öffentlichen Regelschulen wird seit den 1980er Jahren für ein eigenständiges Schulfach, Darstellendes Spiel, geworben, das seit dieser Zeit auch Einzug in die Lehrpläne einzelner Bundesländer¹³⁵ und in die Lehrerausbildung gehalten hat. Die Bedeutung, die das schulische Theaterspiel besitzt, zeigt sich auch in regelmäßigen öffentlich durchgeführten Schultheatertagen und den Kooperationen von Schultheatern mit den an professionellen Bühnen etablierten sog. Jugendclubs. Der „Bundesverband Theater in Schulen“ veranstaltet das jährlich stattfindende Festival „Schultheater der Länder“. Zu bemerken ist allerdings, dass die öffentlichen Schulen, überwiegend Halbtagschulen, sich in der Regel immer noch primär als „Lernort“ verstehen, so dass das Theaterspiel, anders als an den im Beitrag vorgestellten Schulen der Reformpädagogik,¹³⁶ in schulpädagogische Konzeptionen nur vereinzelt Eingang gefunden hat.¹³⁷ Bemerkenswerte Ausnahmen, wie die Wiesbadener Helene-Lange-Schule¹³⁸, bestätigen hier die Regel.

131 In unmittelbarem Anschluss an die Tradition Luserkes wirkten seit den 50er Jahren einflussreiche Spielpädagogen wie der Hamburger Lehrer Herbert Giffel und der Osnabrücker Musiker Kurt Sydow.

132 Im Begriff des Amateurtheaters drückt sich eine deutlich größere Nähe zum Berufstheater aus. Die für das Laienspiel typische Frontstellung gegenüber der Berufsbühne wurde aufgegeben. Mit Claus Peymann und Jürgen Flimm kommen denn auch zwei der einflussreichsten Regisseure der vergangenen Jahrzehnte ursprünglich aus dem Amateurtheater.

133 H.-W. Nickel, Das westdeutsche Amateurtheater, in: Hametner, a.a.O. (Anm. 129), S.17-24, hier S.21.

134 Vgl. Heckelmann, a.a.O. (Anm. 4), S.285; u. Harder, a.a.O. (Anm. 83).

135 Vgl. u.a. die von der Kultusministerkonferenz 2006 verabschiedeten einheitlichen Abituranforderungen für das Fach Darstellendes Spiel, in denen sich zahlreiche Anleihen an reformpädagogische Spielansätze finden.

136 Vgl. für die Landerziehungsheime z.B. R. Lehmann, Die Theaterwerkstatt des Landschulheims am Solling, Holzwinden 2003.

137 Vgl. Heckelmann, a.a.O. (Anm. 4), S.1 u. 378f.

138 Vgl. E. Riegel, Schule kann gelingen! Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen, Frankfurt/M. 2004, S.93ff.

5. Auswahlbibliographie

a. Quellen

- Das Laienspiel in Preußen im Jahrzehnt von 1919 bis 1929, in: H. Hirtsiefer (Hg.), *Jugendpflege in Preußen*. Aus Anlaß des 10jährigen Bestehens des Preußen Ministeriums für Volkswohlfahrt, Eberswalde 1930, S.65-169 (Beitrag verfasst von Konrad Maria Krug).
- Franzen, P. (Hg.), *Laienspiel in der Weimarer Zeit*, Münster 1969.
- Gerst, W. C. (Hg.), *Gemeinschaftsbühne und Jugendbewegung*, Frankfurt/M. 1924.
- Gieseler, H., *Laienspiel in der Schule*, in: Berliner Lehrerverein (Hg.), *Kind und Kunst*, Braunschweig 1928, S.197-247.
- Luserke, M., *Jugend- und Laienbühne*. Eine Herleitung von Theorie und Praxis des Bewegungsspiels aus dem Stil des Shakespeareischen Schauspiels, Bremen 1927.
- Luserke, M., *Das Laienspiel*. Revolte der Zuschauer – für das Theater, Heidelberg 1930.
- Meyer, W., *Vom Theaterspielen*, in: Aufsätze aus dem Mitarbeiterkreis der Odenwaldschule zu ihrem zwanzigjährigen Bestehen, Hепенheim/Bergstr. 1930, S.45-48.
- Müller, E. R., *Bühnenkunst und Jugendspiel*, Berlin 1922.
- Pallat, L./Lebede, H. (Hg.), *Jugend und Bühne*. Im Auftrag des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht, erw. Ausg., Breslau 1925.
- Riemann, K., *Die Praxis des Jugendspiels*. Ein Lehrer-Handbuch für Bühnen- und Stegreifspiel, den Sprechchor und das Handpuppentheater in der Schule, Osterwieck-Harz/Leipzig 1931.

Zeitschriften

- Blätter für Laien- und Jugendspieler (1924-1929) und *Das Volksspiel*: Blätter für Laienspiel u. Volkstum (1929-1933) – Zs. des Bühnenvolksbundes.
- Der Laienspieler*. Organ des Arbeiter-Laienspiel-Verbandes (1930-1933).
- Jugendchriften-Warte, Zs. der Vereinigten Deutschen Prüfungsausschüsse für Jugendchriften (1893-1944).

b. Sekundärliteratur

- Godde, C., *Das Laienspiel als reformpädagogisches Element*. Die Bedeutung Martin Luserkes für das heutige Bildungswesen, Witterschlick/Bonn 1990.
- Hauffleisch, D., *Schulfarm Insel Scharfenberg*. Mikroanalyse der reformpädagogischen Unterrichts- und Erziehungsrealität einer demokratischen Versuchsschule im Berlin der Weimarer Republik, 2 Bde., Frankfurt/M. u.a. 2001.
- Heckelmann, H., *Schultheater und Reformpädagogik*. Eine Quellenstudie zur reformpädagogischen Internatserziehung seit dem 18. Jahrhundert, Tübingen 2005.
- Hentschel, U., *Theaterspielen als ästhetische Bildung*. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung, Weinheim 1996.
- Hesse, U., *Vom Schulbühnenspiel zum Schulfach*. Die Geschichte der Integration darstellenden Spiels in der Schule am Beispiel Hamburgs, Uckerland 2005.
- Kaufmann, A., *Vorgeschichte und Entstehung des Laienspiels und die frühe Geschichte der Laienspielbewegung*, Stuttgart 1991.
- Kaufmann, A., *Theaterreform und Laienspiel*, in: D. Kerbs/J. Reulecke (Hg.), *Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933*, Wuppertal 1998, S.439-449.
- Radde, G., *Fritz Karsen*. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit, erw. Neuausg., Frankfurt/M. 1999.
- Reimers, B. I., *Die neue Richtung der Erwachsenenbildung in Thüringen 1919-1933*, Essen 2003.
- Schwerdt, U., *Martin Luserke (1880-1968)*. Reformpädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und kulturkritischer Ideologie, Frankfurt/M. u.a. 1993.
- Wendt, J., *Die Lichtwarkschule in Hamburg (1921-1937)*. Eine Stätte der Reform des höheren Schulwesens, Hamburg 2000.
- Wolfersdorf, P., *Stilformen des Laienspiels*, Braunschweig 1962.

Leibesübungen

Bernd Wedemeyer-Kolwe

1. Begrifflichkeiten
2. Protagonisten und Konzepte
3. Praxis reformpädagogischer Leibesübungen an privaten Reformschulen
4. Reformpädagogische Leibeserziehung und Sport in öffentlichen Erziehungseinrichtungen
5. Kontinuitäten und Rezeption
6. Forschungsstand
7. Auswahlbibliographie

1. Begrifflichkeiten

Der Begriff „Leibesübung“ bezeichnet – historisch gesehen – keine einheitliche Körperpraxis, sondern bezieht sich auf drei äußerst unterschiedliche und z.T. kontroverse Prinzipien, die seit dem späten 19. Jahrhundert Theorie, Praxis und Ideologie von Leibesübungen bestimmen haben und die sich in den nachfolgenden Jahrzehnten vielfach beeinflussen sollten: Turnen, Sport und Körperkultur.

Von der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts bis in das 20. Jahrhundert hinein herrschte in Schule und Verein das Turnen vor: Friedrich Ludwig Jahn und seine Anhänger praktizierten Gerätturnen, Geschicklichkeits- und Geländespiele im Freien, die den paramilitärischen Bezug nicht verleugnen konnten – schließlich wollte Jahn eine schlagkräftige Opposition zur napoleonischen Besatzung aufbauen.¹ In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts praktizierte man Gerätturnen und vor allem disziplinierende Ordnungsübungen mit militärisch exakten und stark gegliederten Bewegungsabläufen. Sie fanden hauptsächlich in Turnhallen statt und wurden in Gruppen eingeübt, um sie auf Turnfesten in

Massenveranstaltungen vorzuführen.² Gegen Ende des 19. Jahrhunderts kritisierten führende Turnfunktionäre – auch als Resultat der aufkommenden Reformbewegungen und des Sports – die komplexen und starren Übungsabfolgen als „unnatürlich“, den militärischen Drill als unangemessen und die staubigen Turnhallen als gesundheitsschädlich. Mit der „Spielbewegung“ ab ca. 1880 wurde nun eine Besinnung auf Jahn, d.h. eine Rückkehr zur Einfachheit und zur „Natur“ (Bau von Spiel- und Turnplätzen) gefordert, ohne dass es zunächst zu durchgreifenden Veränderungen in der Turnbewegung (und im Schulturnen) kam; ein größerer Durchbruch fand erst in der Weimarer Republik statt.³

Die turnerische Ideologie war nationalistisch und völkisch geprägt und von z.T. diffusen Ganzheitsvorstellungen durchsetzt. Im Zentrum des bürgerlichen Turnens, dessen Anhänger sich aus dem Handwerkermilieu, dem städtischen alten Mittelstand und der Arbeiterschaft zusammensetzten, stand eine allgemeine Hebung der Volks-

1 Vgl. M. Lämmer (Hg.), 175 Jahre Hasenheide. Stationen der deutschen Turnbewegung, St. Augustin 1988; eine neuere Bestandsaufnahme zur Geschichte des Turnens bietet M. Krüger (Hg.), Erinnerungen, Geschichte(n), Traditionen. Rekonstruktionen der Vergangenheit zwischen Markt und Mythos. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportgeschichte vom 12.-15.Mai 2002 in Leipzig, Hamburg 2003.

2 Vgl. R. Naul (Hg.), Körperlichkeit und Schulturnen im Kaiserreich, Wuppertal 1985; E. Dillmann, Mens sana in corpore sano? Schulturnen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, in: R. von Dülmen (Hg.), Körper-Geschichten. Studien zur historischen Kulturforschung, Frankfurt/M. 1996, S.150-174.

3 Vgl. E. U. Hamer, Die Anfänge der „Spielbewegung“ in Deutschland, London 1989; S. Größing, Pädagogische Reformen vor und nach dem Ersten Weltkrieg und ihr Einfluß auf Leibeserziehung und Schulsport, in: H. Ueberhorst (Hg.), Geschichte der Leibesübungen, Bd. 3/2, Berlin 1981, S.641-656.

kraft durch Übungen, die auf die allumfassende, gleichmäßige Belastung des ganzen Körpers zielten. Die in der hierarchischen „Gemeinschaft“ durchgeführten Praktiken sollten zur (gesellschaftlichen) Unterordnung und zur militärischen Wehrhaftigkeit erziehen. Auf Turnfesten standen der nationale Gedanke und die Kaiserverehrung im Vordergrund; gepflegt wurden die bürgerlich-ständischen Tugenden des vorindustriellen, präkapitalistischen Handwerks. Die Gemeinschaftsideologie eines kulturell und wirtschaftlich nicht miteinander konkurrierenden, angeblich egalitären Volkes fand sich auch in den Praktiken der Turnfeste wieder: Es gab keine Gewinner und Verlierer, sondern jeder Teilnehmer wurde geehrt, sei es als 1. Sieger oder als 150. Sieger.⁴

Demgegenüber stand die ab dem späten 19. Jahrhundert von England nach Deutschland importierte Idee des Sports, der – sozial gesehen – nicht als Träger der alten, sondern der neuen Mittelschichten mit denjenigen Berufen fungierte, die den Kapitalismus, den sozialen Aufstieg und den Fortschritt verkörperten. Hier versammelten sich Beamte, Angestellte und Selbständige mit technischen, finanziellen, wirtschaftlichen und künstlerischen Tätigkeiten und modernen Verwaltungs- und Dienstleistungsberufen; ihre Ausbildung war gründlich und speziell und ihre berufliche Qualifikation oft neu. Diese neuen sozialen Gruppen, die keiner traditionellen sozialen Schicht angehörten, waren ein Resultat der raschen Modernisierung; ständische Zusammenhänge waren ihnen fremd.

Die gesellschaftlichen Werte des Sports entsprachen spiegelbildlich den Werten ihrer Träger, der neuen Mittelschicht: Konkurrenz, (Einzel-)Leistung, Spezialisierung, Vergleich und Wettkampf. Um zu gewinnen bzw. sozialen Aufstieg zu erreichen, musste man trainieren, sich spezialisieren, neue Techniken erlernen und Höchstleistungen erbringen. Der Sport förderte Einzelleistungen auch als individuelle Leistung im egalitären Team. Die Mannschaft, so wie der Sport generell, war nicht hierarchisch aufgebaut, sondern nach Funktion und Leistung gestaffelt,

seine Einzel- und Mannschaftsdisziplinen – für Männer wie Frauen gleichermaßen offen – wie Fußball, Leichtathletik, Rudern und Schwimmen waren schnell, spontan und flexibel.⁵ Der Sport präsentierte sich nicht in geschlossenen Turnhallen, sondern draußen in Licht und Luft mit leichter, kurzer und luftiger Kleidung, die der schnellen Bewegung angepasst und (auch sittlich) weit entfernt war von den langen Hemden und Hosen der steifen Turner. Seine attraktive Präsentation, sein hohes Vergnügungspotential und seine spannende Konkurrenzsituation, die in der Idee der Rangtabelle mündete, zog Scharen von Anhängern in seinen Bann, und so entwickelte sich folgerichtig das Phänomen des zahlenden Zuschauers und des Profisportlers: eine kommerziell orientierte Zweiteilung, die den Aufstieg städtischer Unterhaltungs- und moderner bürgerlicher Freizeitkultur erst möglich machte.⁶ Viele passive Zuschauer und wenige hochspezialisierte und gefeierte Sportler: Es versteht sich von selbst, dass die Turner mit ihrer vom nationalen Pathos umwölkten Gemeinschaftsidee den Sport als sittlich-moralische Verfehlung ohne völkisch-erzieherischen Wert ächteten.⁷ Allmählich jedoch übernahmen vor allem junge Turner einzelne Elemente des Sports wie leichtere Kleidung, schnellere Spiele, das Frauenturnen und das Verlegen der Übungen nach draußen an die frische Luft, wenn es auch bis in die Weimarer Zeit hinein noch zumindest gedanklich bei der „reinen Scheidung von Turnern und Sport“ bleiben sollte.⁸

4 Vgl. M. Krüger, Einführung in die Geschichte der Leibeserziehung und des Sports, Teil 2 und 3, 2., neu bearb. Aufl., Schorndorf 2005 sowie C. Eisenberg, „English Sports“ und deutsche Bürger. Eine Gesellschaftsgeschichte, Paderborn 1999, S.120-141.

5 Zu den Kennzeichen und Kategorien des Sports vgl. A. Guttman, Vom Ritual zum Rekord. Das Wesen des modernen Sports, Schorndorf 1979 sowie A. Krüger, „Vom Ritual zum Rekord“. Auf dem Weg zur Sportleistungsgesellschaft, in: H. Sarkowicz (Hg.), Schneller Höher Weiter. Eine Geschichte des Sports, Frankfurt/M. 1996, S.82-95.

6 Vgl. das Standardwerk von Eisenberg, a.a.O. (Anm. 4), und als Übersicht M. Krüger, Einführung, Teil 3, a.a.O. (Anm. 4), sowie zur städtischen Freizeitkultur des Sports S. Nielsen, Sport und Großstadt 1870 bis 1930. Komparative Studien zur Entstehung bürgerlicher Freizeitkultur, Frankfurt/M. 2002.

7 Vgl. H. Bennett (Hg.), Der Sport im Kreuzfeuer der Kritik. Kritische Texte aus 100 Jahren deutscher Sportgeschichte, Schorndorf 1982.

8 Vgl. B. Wedemeyer-Kolwe, „Wer uns schlägt, kriegt zweie wieder“. Historische Aspekte zum „Kulturkampf“

Ähnliche Konflikte zwischen Turnen und Sport trug auch die ab 1893 in eigenen Verbänden organisierte Arbeiterturn- und -sportbewegung aus. Ursprünglich wurde das Massen- und Riegenturnen der Arbeiterklasse, das ebenfalls nicht die individuelle Leistung, sondern die Hebung der Kampfkraft aller Arbeiter zum Ziel hatte, als Instrument politischer Erziehung und gesellschaftlicher Emanzipation eingesetzt. Mit dem Aufkommen des Sports bzw. mit der Etablierung von eigenen Arbeitersportverbänden (Radfahrer, Schwerathleten, Schwimmer, Ruderer und Segler) jenseits des Arbeiterturnens änderte sich dies. Gerade in der Weimarer Republik drängten die jüngeren, von den Ideen des Sports beeinflussten Arbeiter über die politischen Ziele des alten Arbeiterturnens hinaus und begannen, sich mit den bürgerlichen Sportlern auf Leistungsebene zu messen. Trotz zahlreicher ideologischer Konflikte nahm der jüngere Arbeitersport damit die im eigenen Lager eigentlich verpönten Eigenschaften des bürgerlichen Sports – Leistung, Individualisierung, Rekordstreben – auf. Die Leistungen waren schließlich so gut, dass zahlreiche Arbeitersportler nicht mehr nur an den internen Arbeiterolympiaden, sondern auch an den „bürgerlichen“ Olympischen Spielen (1932 und – als ehemalige Arbeitersportler – 1936) teilnehmen konnten. Gleichwohl blieben der bürgerliche Sport bzw. die Werte des Bürgertums immer noch der eigentliche Feind. Trotz Angleichung an den bürgerlichen Sport agierten die international orientierten Arbeitersportler damit auch weiterhin gegen Nationalismus und völkisches Denken.⁹

des Turnens gegen den Sport, in: Krüger, a.a.O. (Anm. 1), S.55-66; H. Becker, Die reinliche Scheidung. Versuch einer Trennung von Turnen und Sport in den Jahren 1921-1924, in: A. Krüger (Hg.), Die Entwicklung der Turn- und Sportvereine, Berlin 1984, S.118-130.

9 Die Forschung zum Arbeitersport flaute – auch aus zeitpolitischen Gründen – nach 1989 weitgehend ab; daher sind die älteren Veröffentlichungen nach wie vor Standardwerke. Vgl. aus der Fülle an Publikationen etwa H. J. Teichler (Hg.), Arbeiterkultur und Arbeitersport, Clausthal-Zellerfeld 1985; H. J. Teichler/G. Hauk (Hg.), Illustrierte Geschichte des Arbeitersports, Berlin 1987; E. Stiller, Jugend im Arbeitersport. Lebenswelten im Spannungsfeld von Verbandskultur und Sozialmilieu von 1893-1933, Münster 1995; eine neuere Arbeit ist A. Gounot, Die Rote

Neben Turnen und Sport etablierte sich seit der Jahrhundertwende die lebensreformerisch orientierte Körperkultur, deren soziale Trägerschaft mit der des Sports vergleichbar war. Ihre führenden Vertreter waren mit überwiegend erzieherischem, akademischem, intellektuellem und literarischem Hintergrund sozial z.T. noch randständiger angesiedelt, wenngleich – und dies zeigt die Rezeptionskraft und soziale Durchlässigkeit der Bewegung – ab den 1920er Jahren auch die Arbeiterbewegung – ähnlich wie im Sport – damit begann, Elemente der Körperkultur wie Rhythmische Gymnastik und Freikörperkultur für sich zu nutzen.¹⁰ Die Körperkultur betrachtete den Körper nicht als Mittel zum Zweck, d.h. zur Erreichung einer Höchstleistung oder eines Wettkampfsieges wie beim Sport. Sie ordnete ihn auch selten gemeinschaftsorientierten und nationalen Belangen unter wie beim Turnen. Sie rückte den Körper und seine Pflege vielmehr selbst in den Mittelpunkt des Bestrebens und betrieb seine Ausbildung und „Erziehung“ im Kontext einer alltagsratgeberischen, oft aber auch religiös gestimmten „Sorge um sich selbst“. Da diese umfassende individuelle Pflege als tägliche Aufgabe mit transzendtem Hintergrund betrachtet wurde, konnte Körperkultur nicht – wie Turnen oder Sport – in einem, nur für den Übungsbetrieb geöffneten, Verein praktiziert werden, sondern sie war als Lebensprinzip eine „ganzheitliche“ Angelegenheit. Die Übungen der Körperkultur wie Bodybuilding, Fitness, (Rhythmische) Gymnastik und Freikörperkultur oder Yoga und Entspannungsübungen wurden daher von Vertretern von Sport und Turnen nicht als Leibesübung im herkömmlichen Sinne angesehen, da sie keines der dort üblichen Kennzeichen zu besitzen schienen, obwohl sie nicht selten mit entsprechend umgedeuteten Sportdisziplinen und Turnübungen unterlegt waren.¹¹

Sportinternationale 1921-1937. Kommunistische Massenpolitik im europäischen Arbeitersport, Münster 2002; → Beitrag: Arbeiterbewegung.

10 Vgl. V. Denecke u.a., Sozialistische Gesundheits- und Lebensreformverbände, Bonn 1991 sowie jetzt Y. Hardt, Politische Körper. Ausdruckstanz, Choreographien des Protests und die Arbeiterkulturbewegung in der Weimarer Republik, Münster 2004.

11 Vgl. B. Wedemeyer-Kolwe, „Der Neue Mensch“. Körperkultur im Kaiserreich und in der Weimarer

Das bedeutete jedoch nicht Organisationslosigkeit: Die Körperkulturler sammelten sich in kommerziellen „Fitnessschulen“, die den ganzen Tag geöffnet waren, in (Rhythmischen) Gymnastikschulen und Volkshochschulkursen, in Siedlungen wie etwa den jugendbewegten, lebensreformerischen und reformpädagogischen Frauengymnastiksiedlungen Schwarzerden oder Loheland, in FKK-Bünden und FKK-Siedlungen oder in transzendent ausgerichteten Gruppen wie den neuen, theosophisch beeinflussten Religionsgemeinschaften von Mazdaznan oder Neugeist.¹² Die Praktiken selbst konnten in der Regel individuell durchgeführt werden und unterlagen keinem Gruppenzwang. Wurden sie dennoch gruppenweise ausgeführt, so konnte jeder Teilnehmer bzw. jede Teilnehmerin für sich bleiben und die eigenen Übungen individuell selbst gestalten.

Die Ideologie der Körperkultur, mit der konsequenten Ausübung einer Körperpraktik den Menschen selbst und dadurch mittelfristig die Welt zu verändern, d.h. zu reformieren, machte aus der Körperkulturbewegung zwar durchaus eine Art soziale Reformbewegung, jedoch konnte sie tendenziell in eine monomane „verkappte Religion“ abkippen, die die „Welt von einem Punkte aus zu kurieren“ trachtete.¹³ Derartige, reformerisch so einfach wie einseitig ausgerichtete Gruppen und Organisationen gab es im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts in vielerlei Zahl und Richtung. Sie waren eine Reak-

tion auf die von vielen Menschen als im raschen Umbruch befindliche und als orientierungslos und krisenhaft empfundene Zeit und galten als Signatur der Moderne.¹⁴

2. Protagonisten und Konzepte

Der Pädagogik – Reformpädagogen wie Schulpädagogen generell – standen also ab etwa 1900 mehrere z.T. konkurrierende Leibesübungsprinzipien zur Verfügung; traditionelle und festgefügte Konzepte wie Turnen, aber auch – wie Sport und Körperkultur – Entwürfe, die aufgrund ihres geringen Alters noch unorthodox und kaum institutionalisiert waren und der Pädagogik theoretisch und praktisch als Experimentierfeld dienen konnten. Dabei lässt sich generell für die Reformpädagogik sagen, dass die dort entworfenen Körpermodelle den allgemeinen Anschauungen der zivilisationskritischen Reformpädagogik folgten (Pädagogik „Vom Kinde aus“, Entwicklung einer Lebensgemeinschaft, Natürlichkeitsanspruch, kreative Selbständigkeit, Erziehung zum „ganzen“ Menschen).¹⁵ Vor allem die Idee der gleichmäßigen körperlichen und geistigen Entwicklung (beider Geschlechter) und die Natürlichkeitsdiskurse führten dazu, der physischen Ausbildung der Schüler und Schülerinnen mehr Zeit und Raum zu geben, die Leibesübungen möglichst im Freien zu praktizieren und „natürliche“ und freie Bewegungsformen zu prädestinieren.

Die einzelnen Reformpädagogen entwarfen ihre Körpererziehungskonzepte jedoch häufig vor dem eigenen pädagogischen Hintergrund und dem eigenen individuellen Lebenslauf. Zwar besaßen etliche Erzieher eine gemeinsame jugendbewegte Vergangenheit und damit oft auch eine vergleichbare Sozialisation, aber da

Republik, Würzburg 2004. Die Begriffe „Bodybildung“ oder „Fitness“ sind zeitgenössisch. Vgl. die Analogie zu Darwins „survival of the fittest“.

- 12 Vgl. O. Wörner-Heil, Von der Utopie zur Sozialreform. Jugendsiedlung Frankenfeld im Hessischen Ried und Frauensiedlung Schwarze Erde in der Rhön 1915 bis 1933, Darmstadt 1996; U. Linse, Mazdaznan. Die Rassenreligion vom arischen Friedensreich, in: S. von Schnurbein/J. H. Ulbricht (Hg.), Völkische Religion und Krisen der Moderne. Entwürfe „arteigener“ Glaubenssysteme seit der Jahrhundertwende, Würzburg 2001, S.268-291; B. Wedemeyer, Der Athletenvater Theodor Siebert (1866-1961). Eine Biographie zwischen Körperkultur, Lebensreform und Esoterik, Göttingen 1999.
- 13 C. C. Bry, Verkappte Religionen, Gotha 1924; vgl. R. Olden, Das Wunderbare oder die Verzauberten. Propheten in deutscher Krise, Berlin 1932; → Beitrag: Religiosität/Spiritualität.

14 Voller Bezüge sind: K. Buchholz u.a. (Hg.), Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900, 2 Bde., Darmstadt 2001; G. Küenzlen, Der Neue Mensch. Zur säkularen Religionsgeschichte der Moderne, München 1994; D. Kerbs/J. Reulecke (Hg.), Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933, Wuppertal 1998 sowie J. Baumgartner/B. Wedemeyer-Kolwe (Hg.), Aufbrüche Seitenspfade Abwege. Suchbewegungen und Subkulturen im 20. Jahrhundert, Würzburg 2004.

15 → die Beiträge zu den genannten Aspekten.

selbst in der Jugendbewegung Sport, Turnen und Körperkultur schon ganz unterschiedlich aufgefasst und praktiziert worden waren, konnte man in diesem Punkt nicht unbedingt auf eine gemeinsame Erfahrung zurückgreifen.¹⁶ Daher waren auch die Modelle der Reformpädagogen durchaus unterschiedlich und nicht immer miteinander vergleichbar. Zudem war es möglich, einzelne Aspekte von Turnen, Sport und Körperkultur, die reformpädagogischen Ansichten nahe kamen, trotz ihrer unterschiedlichen Entwürfe miteinander zu kombinieren oder an die Ziele der Reformpädagogik anzupassen, d.h. umzugestalten. Dazu kommt, dass nur selten – und das spiegelt sich in der Forschungsliteratur zur „Sportgeschichte“ der Reformpädagogik wider – auch tatsächlich ein ausgereiftes Leibeserziehungskonzept entworfen bzw. auf ein bestehendes Konzept zurückgegriffen wurde. Das Feld ist also trotz übereinstimmender Grundgedanken unübersichtlich, diffus und z.T. kontrovers.

Trotz dieser Unübersichtlichkeit und Widersprüchlichkeit lassen sich spezifische Akzentuierungen unterscheiden. So hatte *Hermann Lietz* (1868-1919) bei seinen Engländeraufenthalten mit Rugby und Tennis zwar den neuen Sport entdeckt, sein nationalistisches Denken aber negierte die freien individuellen Elemente des Sports. Lietz deutete den Sport neu und ordnete ihn in die Belange eines von „freiwilliger Unterordnung“ geprägten, rigiden und militaristischen Körperkonzepts ein, in dem auch Turnen, Märsche und Geländeschlachten ihren selbstverständlichen Platz besaßen.¹⁷ Auch die Erleb-

nispädagogik *Kurt Hahns* (1886-1974), aus der er später die Outward Bound-Bewegung entwickelte, legte einen deutlichen Schwerpunkt auf Geländespiele und Wehrsport; Hahn war ein bekannter Vertreter einer Erziehung zu Härte, Disziplin und Selbstkontrolle. Seine Erfahrungen, die er in England sammelte, ließen ihn, wie bei Lietz, ebenfalls einen Hang zum Sport, hier Hockey, Wassersport und Leichtathletik entwickeln.¹⁸ Lietz und Hahn gemeinsam war neben ihrer Idee der Gesundheitserhaltung, Kräftigung und Abhärtung vor allem auch die Herausbildung einer wehrhaften nationalen Elite, die über planmäßige und disziplinierte Leibesübungen erzogen werden konnte.

Demgegenüber standen Reformpädagogen wie der Gründer der Hamburger Wendeschule *Max Tepp* (1891-1975), der den Sport, und hier vor allem den zeitgenössisch ohnehin umstrittenen Fußball, ablehnte, da er ihn mit Berufssport gleichsetzte. Das zeitgenössisch verbreitete Argument gegen (Berufs-)Sport bezog sich auf seine angeblich mangelnde erzieherische Wirkung und auf die verpönte „Vergnügungssucht“ der Zuschauer. Derartige Entartungsphantasien wurden mit dem Untergang der Zivilisation verbunden und historisch mit der als dekadent empfundenen „unnatürlichen“ Zivilisation Roms im Gegensatz zur „natürlichen“ Kultur Griechenlands in Beziehung gesetzt. Max Tepp bezeichnete daher ganz typisch den (professionellen) Fußball auch als „Gladiatorenkultur Roms“. Im Gegenzug betonte er den Wert der Rhythmischen Gymnastik und des Volkstanzes, die dem ganzheitlichen Rhythmus der Natur gehorchten, Seele und Körper in Einklang miteinander brächten und somit „natürliche“ Leibesübungen seien, die der schädlichen Zivilisation entgegenwirken könnten. Dies war auch das Argument der später in völkische Zusammenhänge abgleitenden Rhythmischen Gymnastikbewegung, wenn auch der eher sozialistisch orien-

16 Vgl. H. Bach, Struktur und Funktion der Leibesübungen in den Jugendorganisationen vor 1914, Schorndorf 1974; B. Wedemeyer-Kolwe, Der neue Mensch in seinem neuen Körper. Jugendbewegung und Körperkultur, in: U. Herrmann (Hg.), „Mit uns zieht die neue Zeit...“ Der Wandervogel in der deutschen Jugendbewegung, Weinheim 2006, S.138-154; → Beitrag: Jugendbewegung.

17 E. Balz, Leibesübungen im Schullandheim und Landerziehungsheim in der Zeit der Reformpädagogik, in: H. G. John/R. Naul (Hg.), Jugendsport im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts, Clausthal-Zellerfeld 1988, S.171-189, hier S.183f; vgl. jetzt aber die neue Studie von A. Priebe, Vom Schulturnen zum Schulsport. Die Reform der körperlichen Ausbildung in den Deutschen Landerziehungsheimen und in der

Freien Schulgemeinde Wickersdorf von 1898 bis 1933, Kempten 2007, S.46f.

18 H. Giesler, Stellenwert und Funktion der körperlichen Erziehung im Bildungsverständnis des Reformpädagogen Kurt Hahn und ihre Aktualität für einen erlebnisorientierten Ansatz in der Sportpädagogik, unveröffentl. Habilitationsschrift, Gießen 2000, S.162-183.

tierte Max Tepp einen Schritt weiter ging und die für Frauen vorgesehene Rhythmische Gymnastik aufgrund der angeblich weiblichen Anteile im Mann auch für diesen als geeignete Leibesübung ansah.¹⁹

Ähnlich argumentierten auch *Martin Luserke* (1880-1968) aus Wickersdorf mit seinem Laienspiel und der Volkshochschulleiter *Fritz Klatt* (1888-1945), der immer wieder eine Lanze brach für die Rhythmische Gymnastik, aber auch eine Tendenz zu asiatischen Entspannungstechniken wie Yoga besaß, da er Anhänger der auf Asien ausgerichteten Religionsgruppe von Mazdaznan war. Auch für Klatt war der englische Sport ein Symbol für Materialismus, undeutsches Leistungsstreben und volksfremden Individualismus; er wollte – ähnlich wie Lietz – vielmehr Elemente des Sports an die deutsche Gymnastik anpassen.²⁰

In der Reformpädagogik bestand in der Theorie daher ein gewisser Hang zu – in Licht und Luft bzw. nackt durchgeführter – (Rhythmischer) Gymnastik, eine Idee, die z.T. unter dem Einfluss der Kunsterziehungsbewegung und der Lebensreform entstanden war. Hier glaubte man, verwandte Elemente wie Großstadt- und Zivilisationskritik, Naturverbundenheit und Ganzheitskonzepte zu erkennen. Immer wieder finden sich personelle und ideologische Schnittstellen zwischen Reformpädagogik und Gymnastikschulen.²¹ So gehörte das jüdisch-sozialistische

Ehepaar *Dore* (1894-1979) und *Artur Jacobs* (1880-1968), die in Essen in den 1920er Jahren eine große Gymnastikschule besaßen, den Entschiedenen Schulreformern an.²² In der Gartenstadt Hellerau bei Dresden wurde die Erziehung von Instituten übernommen, die sich an die Hauslehrerschule von *Berthold Otto* (1859-1933) anlehnten; zugleich war hier auch die berühmte Gymnastikschule von *Emile Jaques-Dalcroze* (1865-1950) angesiedelt.²³ Reformpädagogische und jugendbewegte Bezüge wiesen auch die beiden Frauengymnastiksiedlungen Loheland und Schwarzerden in der Rhön mit ihren Entwürfen zur natürlichen freien Bewegung auf. Dabei übernahm Loheland anthroposophische Konzepte von *Rudolf Steiner* (1861-1925), der mit Eurythmie eine der Rhythmischen Gymnastik verwandte Bewegungsform entworfen hatte.²⁴

Daneben gab es unterschiedliche reformpädagogische Leibesübungskonzepte, die sich noch stärker auf die Natürlichkeitsdiskurse der Zeit stützten, da sie jegliche Form von Sport und Turnen als „künstlich“ einstuften. Ihre Anhänger akzeptierten als Leibeserziehung und

19 M. Tepp, Die Körpererziehung des Kindes, in: L. Pallat/F. Hilker (Hg.), Künstlerische Körperschulung, Berlin 1923, S.144-149, hier S.146; M. Tepp, Vom Sinn des Körpers, Hamburg 1919, hier S.18 und 29; allgemein dazu noch G. Klein, Frauen Körper Tanz. Eine Zivilisationsgeschichte des Tanzes, München 1994; T. Rohkrämer, Eine andere Moderne? Zivilisationskritik, Natur und Technik in Deutschland 1880-1933, Paderborn 1999 und B. Beßlich, Wege in den Kulturkrieg. Zivilisationskritik in Deutschland 1890-1914, Darmstadt 2000.

20 Vgl. M. Luserke, Bewegungsspiel und Schulbühne, in: Pallat/Hilker, a.a.O. (Anm. 19), S.150-163; F. Klatt, Gymnastik, Sport und ihre Bedeutung für die Gegenwart, in: Die Tat 20(1928/29), S.672-681 und S.773-779; F. Klatt, Biographische Aufzeichnungen, Bremen 1965; vgl. T. Ito, Reformpädagogik aus dem Osten? Körperauffassung und Körpererziehung, in: Paedagogica Historica 1-2(2006), S.93-107.

21 Vgl. P. Petersen (Hg.), Rhythmik und Rhythmische Gymnastik. Mitteilungen aus der „Erziehungswissen-

schaftlichen Anstalt der Thüringischen Landesuniversität“ zu Jena, Weimar 1926; die Bemerkungen bei W. Flitner, Erinnerungen 1889-1945, Paderborn 1986, S.270ff.; W. Scheibe, Die reformpädagogische Bewegung. Eine einführende Darstellung, 10., erw. Ausg., Weinheim 1994, S.161-165 und E. Skiera, Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung, München 2003, S.157-161 und S.188f., hier als Kennzeichen der Landerziehungsheime nach Adolphe Ferrière.

22 Vgl. D. Jacobs, Gelebte Utopie. Aus dem Leben einer Gemeinschaft. Dokumentation, Essen 1990 sowie U. Linse, Entschiedene Jugend 1919-1924, Frankfurt/M. 1981 und A. Bernhard, Demokratische Reformpädagogik und die Vision von der neuen Erziehung. Sozialgeschichtliche und bildungstheoretische Analysen zur Entschiedenen Schulreform, Frankfurt/M. 1998.

23 Vgl. Dresdner Hefte 3(1997)5: Themenheft Gartenstadt Hellerau. Der Alltag einer Utopie.

24 Vgl. O. Wörner-Heil, Frauen in Bewegung. Vom Wandern zur gymnastischen Körperschulung. Die Schulen Loheland und Schwarzerden, in: Ariadne. Almanach des Archivs der deutschen Frauenbewegung 26(1996), S.44-53 sowie E. Klink, Eurythmie, in: G. Bünner/P. Röthig (Hg.), Grundlagen und Methoden rhythmischer Erziehung, Stuttgart 1971, S.157-197 sowie allgemein K. von Steinaecker, Luftsprünge. Anfänge moderner Körpertherapien, München 2000.

Körperkultur nur alltägliche d.h. „natürliche“ Bewegungen; ein Konzept, das Vertretern der Körperkulturbewegung wie *Gustav Adolf Küppers* (1894-1978) nahe kam, für den die ideale Körperkultur im „natürlichen“ Wohnen und Arbeiten in der ländlichen Siedlung bestand.²⁵ So plädierte Maria Montessori für eine „freie Gymnastik“, worunter sie Bodenbau und die Pflege von Pflanzen und Tieren verstand, da diese „Tätigkeiten ... manichfache [sic!] zusammenwirkende Bewegungen“ verlangten, „die ein weites Feld für wertvolle gymnastische Übungen“ seien.²⁶ Auch für *Paul Geheeb*s (1870-1961) Verständnis waren „wesentliche Bestandteile der Leibeserziehung nicht der Sport, sondern die Bewegung der Arbeit und des Handwerks, das Spiel ..., die Gymnastik und die Wanderungen“, wengleich Geheeb in seiner Odenwaldschule die spätere Entwicklung hin zum (Leistungs-)Sport nicht verhindern konnte; offensichtlich konnte hier die Theorie mit der Praxis nicht konkurrieren.²⁷ Ähnliche Ideen vertraten auch *Gustav Wyneken* (1875-1964) in Wickersdorf und die reformpädagogischen Lehrer in der Obstbausiedlung Eden. Wyneken plädierte in Anlehnung an die Griechenrezeption der Zeit für „Nacktheit als Gewohnheit“ bzw. als „Selbstverständlichkeit“: „Die Jugend muß sich körperlich kennen, vergleichen, beurteilen, muß wieder ein Organ für Schönheiten wie für Fehler des Körpers bekommen“.²⁸ In Eden galt für die Kindererziehung die alltägliche Nacktheit, auch bei der Gartenarbeit, als der Königsweg zur zeitgenössisch vielersehnten „natürlichen“ Einheit von

Körper und Geist.²⁹ Ein Vertreter der Freikörperkultur war auch der Reformpädagoge *Walter Fränzel* (1889-1968), der u.a. zeitweilig Lehrer an der Berliner Karl-Marx-(Versuchs-)Schule von *Fritz Karsen* (1885-1951) war. In den 1920er Jahren schaffte es Fränzel, die staatliche Anerkennung seines Landerziehungsheims auf Freikörperkulturgrundlage, das „Lichtschulheim Lüneburger Land“, zu erhalten. Ganz generell tendierten diejenigen Reformpädagogen, die sich als (radikale) Anhänger der Lebensreformbewegung verstanden, zu alltäglicher Nacktheit und Gartenarbeit als adäquate Leibesübung; dies galt gleichermaßen für liberale wie völkische Lebensreformer.³⁰

Eine eindeutige Tendenz hin zu einem geschlossenen Konzept von Leibeserziehung lässt sich in der Reformpädagogik nicht ausmachen. Persönliche Vorlieben und Sozialisierungen wurden mit Ideen aus Lebensreform, Jugendbewegung, Esoterik, Körperkultur und Sport verknüpft und zu unterschiedlichen Entwürfen gebündelt. Dabei wurden konzeptuell eher Sport und Körperkultur bevorzugt, und das traditionelle Turnen tendenziell eher abgelehnt. Einigkeit bestand – neben frühen Präferenzen hin zu nationalistischen und asketisch ausgerichteten elitären Modellen – in der Suche nach einer als natürlich aufgefassten Leibesübung; eine Suche, an deren Ende zumindest theoretisch ganz verschiedenen Lösungen stehen konnten.

3. Praxis reformpädagogischer Leibesübungen an privaten Reformschulen

War in den Konzepten der Reformpädagogik ein gewisser Überhang zur Rhythmischen Gymnastik bzw. zur „natürlichen Körperkultur“ als ideale Körperbildung ganz allgemein zu

25 Vgl. B. Wedemeyer, Ein Außenseiter niedersächsischer Körperkultur. Der jugendbewegte Siedler Gustav Adolf Küppers (1894-1978), in: A. Krüger/B. Wedemeyer (Hg.), *Aus Biographien Sportgeschichte lernen. Festschrift zum 90. Geburtstag von Prof. Dr. Wilhelm Henze*, Hoya 2000, S.149-162.

26 M. Montessori, *Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter*, Stuttgart 1930, S.137.

27 A. Priebe, Zu einigen gesellschaftlichen, politischen und fachdidaktischen Bedingungen des Schulsports an der Odenwaldschule von 1910 bis 2001, in: *OSO-Hefte* 16(2002), S.20-43, hier S.21.

28 G. Wyneken, *Eros, Lauenburg* 1921, S.21; vgl. H. Kupffer, *Gustav Wyneken 1875-1964*, Stuttgart 1970, S.132f. zum persönlichen Hintergrund von Wynekens Nacktheitskonzepten.

29 Vgl. J. J. Scholz, „Haben wir die Jugend, so haben wir die Zukunft“. Die Obstbausiedlung Eden/Oranienburg als alternatives Gesellschafts- und Erziehungsmodell (1893-1936), Berlin 2002, z.B. S.103.

30 Vgl. Wedemeyer-Kolwe, *Der Neue Mensch*, a.a.O. (Anm. 11), S.235f. (völkische Landerziehungsheime) und S.237-240 (Fränzel) sowie B. Wedemeyer-Kolwe, „Umgang mit dem Zwischenreich“. Die Lebensreformer Walter Fränzel und Herbert Fritsche, in: *Baumgartner/Wedemeyer-Kolwe*, a.a.O. (Anm. 14), S.81-90.

erkennen, so sah die Praxis vielfach doch ganz anders und wesentlich differenzierter aus. Dies lag zum einen in der Erkenntnis, dass Rhythmische Gymnastik von den männlichen Schülern nicht angenommen wurde, sondern ein Schwerpunkt für Mädchen blieb. Zum anderen zeigte sich, dass die überwiegende Zahl der Schulabsolventen keineswegs „natürliche“ Gartenarbeit als Leibeserziehung praktizieren wollte, sondern viel eher den handfesten Leistungssport bevorzugte, wengleich – dies zeigen unten einige Beispiele – auch in den Institutionen der Reformpädagogik Sport und Turnen generell nicht überall bei den Schülern und Schülerinnen auch auf Gegenliebe stießen.

Der in der Theorie der Reformpädagogik formulierte hohe Stellenwert der Leibesübungen – auch in Abgrenzung zur eher intellektuellen Staatsschule mit wöchentlich zwei Turnstunden – fand sich zumindest in den Landerziehungsheimen auch in der Praxis wieder. Hermann Lietz ließ in seinen Schulen täglich Körperübungen – Sport, Turnen, Wandern, Gartenarbeit und Wehrübungen – absolvieren und baute sie in typischer Weise in den schulischen Tagesplan ein: vor dem Unterricht, in den Pausen, nachmittags und am Wochenende; Zeitpläne, die sich hinsichtlich des Sports auch in anderen Landschulheimen finden lassen. Nicht nur bei Kurt Hahn in Salem hatte der Sport dabei „einen so hohen Stellenwert, dass eine Entschuldigung nicht gewährt worden wäre“.³¹

Die Auswahl zumindest der Lietzchen Übungen zeigt dabei nicht so sehr eine überlegte Rezeption der zeitgenössischen Theorien und Praktiken der Leibesübungen als vielmehr ihre systematische Unterordnung unter militärische und nationalistische Gesichtspunkte.³² Kurt Hahn dagegen versuchte, trotz seiner alles überwuchernden Leidenschaft für Disziplin, Drill und Askese, die verschiedenen Leibesübungen mit ihren typischen Eigenschaften zu einem

ausgewogenen Gesamtsystem zusammenzustellen: „Unsere häufigsten Sportarten ... waren Fußball und Netzspiele, die nach Überzeugung Hahns Geistesgegenwart, Initiative, Mut und körperliche Beweglichkeit voraussetzten.“³³

Jede Übung erhielt ihren pädagogisch ausgerichteten Zeitpunkt: „die Leichtathletik am Vormittag, die den Körper sicherer, leichter, glücklicher machen sollte, Kampfsport an mehreren Nachmittagen, Hockey, nämlich Zusammenspiel, berechnender Wagemut, rasche Reaktion, Fairness und wieder Fairness“.³⁴ Paul Geheeb setzte ganz im Gegensatz dazu vor allem auf die Freiheit der körperlichen Bewegung in Licht und Luft und des kindlichen Spiels und lehnte Systematik und Drill sowie geführte Bewegungen wie Gerätturnen und Leibesübungen in geschlossenen Räumen ab. Allerdings setzte sich auch in der Odenwaldschule allmählich doch der Leistungssport durch. Ab Mitte der 1920er Jahre betrieben zumindest die Jungen Leichtathletik, Hockey und Handball, das auch von den Mädchen gespielt wurde: „Wir brachten es auch zu einigem sportlichen Ansehen in der Umgebung“. Möglicherweise war Kurt Hahn hier Wegbereiter für den Sport, da es zwischen Salem und der Odenwaldschule immer wieder zu sportlichen Wettkämpfen und Treffen kam. Selbst die Wickersdorfer hatten sich schon „häufig sportlich ausgezeichnet; sie hatten sogar in der Vorkriegszeit mit einem glänzenden Sieg den Reigen der deutschen Bobmeisterschaften in Oberhof eingeleitet“.³⁵

31 G. Mosse, *Aus großem Hause. Erinnerungen eines deutsch-jüdischen Historikers*, München 2003, S.99 sowie jetzt Priebe, *Schulturnen*, a.a.O. (Anm. 17), S.62f.

32 Vgl. Balz, *Leibesübungen*, a.a.O. (Anm. 17), S.182f.; D. Benner/H. Kemper, *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*, Teil 2: *Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik*, Weinheim 2003, S.73.

33 Mosse, a.a.O. (Anm. 31), S.99 schreibt weiter: „Gemessen daran, welche Bedeutung dem Sport für die charakterliche Entwicklung beigemessen wurde, war ich ein totaler Versager“. Zur Bedeutung der Askese in der Reformpädagogik vgl. F. Wild, *Askese und asketische Erziehung als pädagogisches Problem. Zur Theorie und Praxis der frühen Landerziehungsheimbewegung in Deutschland zwischen 1898 und 1933*, Frankfurt/M. 1997.

34 G. Mann, *Erinnerungen und Gedanken. Eine Jugend in Deutschland*, Frankfurt/M. 1991, S.135.

35 Zit. in Priebe, *Schulsport*, a.a.O. (Anm. 27), S.21f.: das Zitat stammt von dem Odenwald-Schüler Ernst Erich Noth, *Erinnerungen eines Deutschen*, Hamburg 1971, S.167; das Wickersdorfer Zitat bei O. Peltzer, *Umkämpftes Leben. Sportjahre zwischen Nurmi und Zatopek*, Berlin (Ost) 1955, S.118.

Generell typisch für den Sport in den Landerziehungsheimen der Weimarer Republik war der morgendliche Waldlauf mit anschließender Dusche, bevor nach dem Frühstück der Unterricht begann.³⁶ Obligatorische Wanderausflüge mit Übernachtung „im Stil der Wandervögel mit Abkochen, Zelten oder Nächtigen in Scheunen“ zeigen die Nähe zur Jugendbewegung.³⁷ Tägliche „Luftbäder“ auf umzäunten Wiesen und nackt durchgeführte Freiübungen weisen auf den Einfluss der Lebensreform, der Naturheilkunde und der Freikörperkultur hin, wenn aber gerade hier die Trennung von Mädchen und Jungen im Gegensatz zu den Vereinen der Freikörperkultur der 1920er Jahre beibehalten wurde.³⁸ Die extremen Lebensreformer unter den Reformpädagogen hatten sich als Ausnahme jedoch völlig der (koedukativen) Nacktheit verschrieben; so gehörte Nacktkultur zum Abhärtungsprogramm nicht nur des völkisch-lebensreformerischen Landerziehungsheims Vogelhof der Siedlung Hellauf unter dem Lehrer Friedrich Schöll. Auch Walter Fränzel pflegte in seiner Reformschule Lichtschulheim Lüneburger Land in Glüsing bei Lüneburg koedukative Nacktkultur. Auf seinem Gelände war „Nacktheit obligatorisch“, bei Spiel und Sport, beim Unterricht und bei den gemeinsamen Mahlzeiten.³⁹

Derartige offene bewegungsreiche Praktiken waren in dieser Radikalität in herkömmlichen Schulen mit ihren z.T. konservativen Turnstunden undenkbar und zeigen den Unterschied auch zu den mentalen Freiheiten der reformpädagogischen Variante des Sports. Das sportliche Übergewicht und die Neigung zu Freikörperkultur sowie die turnerische Abstinenz hatte aber auch damit zu tun, dass gerade in den Eliteschulen der Reformpädagogik ohnehin diejenige soziale Klientel vertreten war, die Sport und Körperkultur als soziales Abgrenzungsmittel ansah und das Turnen lieber den Kleinbürgern und Handwerkern überließ.

Die Leichtigkeit und Freiheit der reformpädagogischen Sportstunden im Gegensatz zum herkömmlichen Drill und Zwang im staatlichen Turnunterricht sind immer wieder ein Thema in autobiographischen Quellen; trotz der militaristischen und asketischen Übungen einzelner Pädagogen wird der Unterschied zum Schulturnunterricht deutlich thematisiert. Schon der Wandervogel *Hans Blüher* (1888-1955) deutete in typischer Weise auf die Unterschiede zwischen Turnen und Sport hin, wenn er vom wilhelminischen Turnen in seinem Steglitzer Gymnasium als von einer „dem Körper aufgenötigte[n] Zwangsmaßnahme“ sprach und demgegenüber den Sport mit Diskuswerfen, Kugelstoßen und Langstreckenlauf als Praxis bezeichnete, bei der man „aus der Freiheit heraus zu handeln“ beginne.⁴⁰ Selbst der ausgesprochen sportabstinente Klaus Mann „machte [in der Odenwaldschule zunächst] enthusiastisch mit, später wurde ich von manchem befreit“. Auf sensible Gemüter aber wirkte vor allem die Drillsystematik von Kurt Hahn ausgesprochen abstoßend. Der spätere Historiker von Rang, George Mosse, der „keinen Spaß am Sport“ hatte und in den frühen 1930er Jahren als Schüler Salem besuchte, analysierte im Rückblick die rigiden sozialen und pädagogischen Verzahnungen zwischen

36 Vgl. für Salem Mann, *Erinnerungen*, a.a.O. (Anm. 34), S.136; für die Odenwaldschule K. Mann, *Kind dieser Zeit*, München 1965, S.108; für das Landschulheim am Solling H.-W. Jannasch, *Erziehung zur Freiheit. Ein Lebensbericht*, Göttingen 1970, S.291 oder für das völkische Landerziehungsheim Vogelhof F. Schöll, *5 Jahre Hellaufschule. Bericht und innere Rechenschaft über die Erfahrungen im Landerziehungsheim Vogelhof*, Vogelhof 1931, S.10.

37 Jannasch, a.a.O. (Anm. 36), S.291 (Zitat) sowie E. Frobenius, *Mit uns zieht die neue Zeit. Eine Geschichte der deutschen Jugendbewegung*, Berlin 1927, S.367-382. Diese Nähe gilt auch für die körperliche Askese wie sie auch am Beispiel der Klotzmärsche in der Jugendbewegung ersichtlich ist.

38 So zumindest in der Odenwaldschule; vgl. Mann, *Kind dieser Zeit*, a.a.O. (Anm. 36), S.10. Allerdings scheint Geheeb zumindest bei kleineren Kindern Nacktgymnastik doch koedukativ durchgeführt zu haben; vgl. Priebe, *Schulsport*, a.a.O. (Anm. 27), S.23 (Bild).

39 Vgl. H. Kistenfeger, *Der Vogelhof. Eine Siedlung mit Landerziehungsheim aus dem Geiste der Jugendbewegung*, Ehingen 1988, S.10; R. Salardenne, *Bei den nackten Menschen in Deutschland*, Leipzig 1930,

S.10-33 (über Fränzel), Zitat auf S.15; vgl. Flitner, a.a.O. (Anm. 21), S.147: „Später kehrte [Fränzel] den Naturmenschen heraus und endete, ein ‚Lichtschulheim‘ gründend, uns unerfreulich, in der Gesellschaft extremer Lebensreformer der Freiluftkultur.“

40 H. Blüher, *Werke und Tage. Geschichte eines Denkers*, München 1953, S.134.

Sport und Erziehung in Salem bzw. bei Kurt Hahn mit der ihm eigenen Ironie:

„Charakterbildung war das Hauptanliegen der Schule, wobei das Schwergewicht auf der körperlichen Abhärtung lag. Nur eine einzige Erinnerung an das Wirken Kurt Hahns ... hat sich mir lebhaft eingepägt: Während eines Ballspiels beobachtete er uns ... und beschimpfte nacheinander mehrere von uns als ‚Schlappschwanz‘, besonders oft mich Später [begründete] er eine Bewegung namens Outward Bound. Letztere betrieb ebenfalls Charakterbildung, und zwar dadurch, dass Jugendliche in der Wildnis ausgesetzt und sich selbst überlassen wurden; ihre Aufgabe bestand darin zu zeigen, dass sie in einer kargen und feindseligen Umgebung überleben konnten“.

Hahn nahm nach 1933 das Salemer Konzept in seiner Exilschule in Gordonstoun/Schottland wieder auf und entwickelte zusammen mit *Bernhard Zimmermann* (1886-1952) die von George Mosse so geschmähte Outward Bound-Bewegung. Über Geländesport, Naturerlebnissen und Gebirgsfahrten sollte das reformpädagogische Gemeinschaftserlebnis, und mit ihr Selbsterfahrung, Risikobereitschaft, soziales Handeln (Bergwacht, Feuerwehr) und Verantwortungsgefühl, geschult werden.⁴¹

Der Einfluss einzelner Sportlehrer konnte u.U. den gesamten Sportunterricht einer Schule prägen. 1926 wurde der populäre Mittelstreckenläufer und Rekordhalter *Otto Peltzer* (1900-1970) Lehrer in Wickersdorf, und zwar gemäß seines Studiums für Geographie, Geschichte und Biologie; außerdem war er für den Sportunterricht zuständig. Wenn auch die Berufung Peltzers, eines ausgesprochenen Sportstars, als geschickte Werbekampagne für Wickersdorf betrachtet wurde – Peltzer sollte auf seinen Tournen neue Schüler werben –, so darf doch die pädagogisch liberale Einstellung des politisch links angesiedelten Läufers dabei nicht unterschätzt werden. Peltzer konnte bald fast alle Schüler für Leichtathletik und Feldhandball begeistern und dem Sportunterricht so seinen

Stempel aufdrücken. Er führte verstärkt Leistungssport ein, förderte gezielt Talente, holte begabte Sportlehrer in die Anstalt und ließ die Schüler regelmäßig gegen Thüringer Vereine spielen. Zwar dürfte Wickersdorf mit der Berufung Peltzers eine Sonderentwicklung genommen haben, doch insgesamt gesehen waren die „Versportung“, die Hinwendung zum Leistungssport und das Übergewicht sportlicher Betätigung generell doch ein typisches Phänomen von Landerziehungsheimen in der sportlich (nicht turnerisch) stark geprägten Weimarer Zeit.⁴²

Die Leibeseziehung für Mädchen besaß mit Sportspielen wie Basketball und Feldhandball einen markanten Schwerpunkt. Feldhandball wurde von den Turnern während des Ersten Weltkrieges zunächst für Frauen entwickelt. In den 1920er Jahren wurde es dann gezielt als Sportspiel für männliche Turner entworfen, die es als Konkurrenzspiel zum Fußball einsetzten und es ausgesprochen populär machten. So blieb es ein Spiel für beide Geschlechter. In der Odenwaldschule wurde von Jungen und vor allem von Mädchen „mit großer Begeisterung Handball gespielt“, „wenn auch mit abweichenden Regeln“. Auch Luftbäder und Freitübungen betrieben – so erinnerte sich Klaus Mann – Jungen und Mädchen gleichermaßen, wenn auch räumlich strikt getrennt.⁴³

In den Landerziehungsheimen war der Sport durchaus auch geschlechtsspezifisch konstruiert; trotz der Natürlichkeitsdiskurse, die in der reformpädagogischen Theorie dieselben Übungen für Jungen und Mädchen festschrieben, gab es etliche Fälle, in denen spezifische Übungen mit geschlechtsdefinierten Eigenschaften gekoppelt wurden. So war Kurt Hahn in Salem

42 Vgl. Peltzer, a.a.O. (Anm. 35), S.118f. sowie V. Kluge, *Otto der Seltsame. Die Einsamkeit eines Mittelstreckenläufers. Otto Peltzer (1900-1970)*, Berlin 2000, S.51-57 und S.68ff. zu Peltzers Ausgrenzung nach 1933 sowie auch H. Bernett, Dr. Otto Peltzer – der totale „Athlet“, in: Sozial- und Zeitgeschichte des Sports 3(1988), S.31-58 und jetzt Priebe, *Schulturnen*, a.a.O. (Anm. 17), S.156-174.

43 Priebe, *Schulsport*, a.a.O. (Anm. 27), S.37 sowie Mann, *Kind dieser Zeit*, a.a.O. (Anm. 36), S.108 und Giesler, a.a.O. (Anm. 18), S.171f. zum Salemer Mädchenbasketball. Zumindest in Salem konnten dabei Jungen wie Mädchen gleich noch das Sportabzeichen ablegen (S.176).

41 Mosse, a.a.O. (Anm. 31), S.92; vgl. Giesler, a.a.O. (Anm. 18), S.160-166 (mit Trainingsplänen von Salem) und zur Outward Bound-Bewegung unten das Kapitel Rezeption.

zwar darauf bedacht, dass Mädchen und Jungen gleichermaßen individuelle Leistungsfähigkeit und konditionelle Fähigkeiten besaßen, er vertrat aber die Auffassung, dass die Leibeserziehung der Schülerinnen „nicht die gleichen Ziele und Inhalte haben sollte wie die der Jungen. Mädchen sollten ihrem Wesen entsprechende graziöse Bewegungen erlernen“; für Jungen und Mädchen wurden daher getrennte Sportgruppen eingerichtet.⁴⁴ Diese geschlechtsspezifische Ausdifferenzierung zeigte sich besonders in der Rhythmischen Gymnastik. Hier stellten Gymnastiklehrerinnen, die z.T. in Ausbildungszentren wie Schwarzerden oder Loheland Rhythmik gelernt hatten, in den Schulen der Reformpädagogik das Grundangebot. Viele von ihnen verfügten noch über eine Ausbildung als Turn- und Sportlehrerin. Lohelandgymnastik und orthopädische Gymnastik besaßen jedoch keineswegs Sportstatus, sondern sie dienten vornehmlich der Gesundheit, der Gesundheitserhaltung und der Entwicklung eines neuen Körperbewusstseins; ihr „natürlicher“ Ort war das morgendliche Luftbad auf einem dafür vorgesehenen Gelände, auf dem entsprechende Gymnastikübungen gemacht wurden. Wenngleich die Übungen auch für „Knaben“ angelegt waren, so waren es doch Frauen, die sie unterrichteten und in der Regel eher Mädchen, die sie ausführten. Die „weichen“ Ziele der Rhythmischen Gymnastik – Körpergefühl, Gesundheit, Herausarbeiten „innerer“ Werte, Verschmelzung mit der Natur etc. – kamen bei der männlichen Klientel nicht an und blieben ein Übungsangebot für Mädchen, zumal das gesellschaftliche und kulturelle Körperbild der Rhythmischen Gymnastik auf sie zugeschnitten schien. Hier unterschied sich die Leibesübung in Landerziehungsheimen nicht von der gesamtgesellschaftlich ausgeübten Körperkultur; auch in den reformpädagogischen Schulen herrschten damit – dies zeigt sich auch an den „härteren“ (Gelände-)Sportpraktiken der Jungen – eher traditionelle geschlechterspezifische Leibesübungspraktiken vor.⁴⁵

Einen besonderen Fall stellt die Steinersche Eurythmie in den Waldorfschulen dar. Der weltanschauliche Gedanke der Rhythmisierung, das spezifische, nach festgelegten Gesetzen geordnete Welt- und Menschenbild und der autoritative Totalitarismus schreiben auch in der Leibeserziehung der Waldorfpädagogik feste Regeln vor und lassen kaum Variationen zu.⁴⁶ Obwohl die Verfechter der Anthroposophie die Eurythmie als ein von Steiner genuines und unabhängig entwickeltes Körpermodell bezeichnen, enthält sie deutliche Elemente aus Rhythmischer Gymnastik, Heilgymnastik und asiatischen bzw. asiatisch beeinflussten Körperübungen und war damit ein typisches Kind ihrer Zeit.⁴⁷ Genau wie die Selbstsicht in der Rhythmischen Gymnastik wird auch Eurythmie intern als spontane und natürliche Bewegungskunst bezeichnet, obwohl sie im Gegensatz dazu komponiert, regelhaft und gezielt gestaltet ist, da sie „den Welterscheinungen und ihren Gesetzen nachspüren“ will und damit ein stringenter Teil der gesamten durchkomponierten weltanschaulichen Erziehung ist. Eurythmie verbindet nach rhythmischen Prinzipien Töne, geometrische Muster und Farben und setzt sie in Bewegungen um; zwar werden dabei Elemente des Sports (Speerwerfen, Leichtathletik) verwendet, die Prinzipien des Sports werden aber „entsportet“ und in reinen Bewegungen dargestellt.⁴⁸ Ziel ist das Einfügen des Einzelnen in den angeblichen Rhythmus des Kosmos.

und in der Weimarer Republik, Bielefeld 2004, S.150-161; zur Geschichte der (Sport-)Luftbäder vgl. Wedemeyer-Kolwe, *Der Neue Mensch*, a.a.O. (Anm. 11), S.211-218 sowie C. Regim, *Selbsthilfe und Gesundheitspolitik. Die Naturheilbewegung im Kaiserreich (1889 bis 1914)*, Stuttgart, S.204-212.

46 Vgl. Skiera, a.a.O. (Anm. 21), S.233-267, hier vor allem S.253f. und S.262; vgl. jetzt aber zur Eurythmie H. Zander, *Anthroposophie in Deutschland*, 2 Bde., Bd. 2, Göttingen, 2007, S.1181-1235.

47 Vgl. dazu die distanzlose Beschreibung von Klink, a.a.O. (Anm. 24), S.157 sowie im historischen Kontext H. Günther, *Historische Grundlinien der deutschen Rhythmusbewegung*, in: Bünner/Röthig, a.a.O. (Anm. 24), S.33-69, hier S.51f.

48 Vgl. die frühe eurythmische Darstellung im Rahmen der anthroposophischen Lohelandgymnastik in H. von Rohden/L. Langgaard, *Gymnastik Sport Schauspiel, Loheland 1928*.

44 Giesler, a.a.O. (Anm. 18), S.185.

45 Zur Praxis der Rhythmischen Gymnastik in reformpädagogischen Schulen bzw. zu den Leibesübungen der Mädchen liegt insgesamt kaum Literatur vor; vgl. E. Schwitalski, „Werde, die du bist“. Pionierinnen der Reformpädagogik. Die Odenwaldschule im Kaiserreich

Entsprechend werden diejenigen Kinder, denen die eurythmische Bewegung schwer fällt – und die nicht in das Erziehungskonzept passen –, als behandlungsbedürftig empfunden und zu einer eigens entworfenen Heileurythmie geschickt. Die Normierung in der Eurythmie, die die regelhafte Körperbewegung strikt vorgibt, verhindert damit die spontane Körperlichkeit und das individuelle freie Spiel vom Kinde aus; vom freien Sport und vom Sportspiel, die aufgrund der regelhaften (Körper-)Vorgaben der Anthroposophie nicht in das Waldorfkonzzept passen können, ganz zu schweigen.⁴⁹

4. Reformpädagogische Leibes- erziehung und Sport in öffent- lichen Erziehungseinrichtungen

Die Reformpädagogik in der Weimarer Republik war – auch aufgrund der neuen politischen und kulturpolitischen Möglichkeiten – gekennzeichnet durch eine Öffnung nach außen und durch Versuche, die eigenen Erziehungsprinzipien in die Gesellschaft hinein zu tragen. Es kam daher zu vielfältigen Begegnungen, Initiativen und Projekten, die die staatlichen Schulen berührten, sie beeinflussten und sie punktuell zu reformieren versuchten. Hier stellt sich nun die Frage, inwieweit dies auch auf reformpädagogische Leibesübungskonzepte und ihre möglichen Berührungspunkte mit dem herkömmlichen Schulsport zutraf.

Zunächst ist ein direkter Einfluss reformpädagogischer Leibesübungskonzepte und -praktiken auf den Turnunterricht der herkömmlichen Schule nur schwer auszumachen. Die wesentlichen Faktoren eines möglichen Einflusses – der neue Sport, die Körperkulturbewegung und z.T. auch die Turnreformen des 19. Jahrhunderts – entwickelten sich vornehmlich außerhalb der Schul- und Bildungsgeschichte und haben ganz generell hier hineingewirkt.⁵⁰ Auch die Reformpädagogik nahm hinsichtlich ihrer Leibesübungskonzepte Impulse von Turnen, Sport und

Körperkultur auf und entwickelte – bis auf die Idee der täglichen Leibesübung und die körperliche und geistige Ausgewogenheit des Unterrichts – daher anscheinend nur wenige genuine Körpermodelle. Darüber hinaus erschwert die starke Wechselwirkung zwischen Lebensreform, Körperkultur, Sport, Jugendbewegung und Reformpädagogik – auch aufgrund der personellen und institutionellen Netzwerke – eine genauere Einschätzung der originären Herkunft und Rezeption reformpädagogischer Leibesübungen.⁵¹ Die Forschung steht auf diesem Feld noch am Anfang. Dennoch können schon heute einige gesicherte Aussagen gemacht werden.

Ein zentraler Klärungspunkt vorab dürfte die offizielle Turn- und Sportlehrerausbildung und ihre Möglichkeiten sein. Sie fand jenseits der allgemeinen Lehrerausbildung statt; Turnen galt als unwichtig, und seine Rolle wurde deshalb auch kaum ernst genommen. Generell schlecht angesehen und nur dürftig ausgebildet, fristete die Turnlehrerausbildung im 19. Jahrhundert daher ein tristes Dasein. Erst in den späten 1920er Jahren war die Ausbildung von Sport- und Turnlehrern dann mit einem Hochschulstudium vergleichbar; sie wurde in den Rang eines wissenschaftlichen (Neben-)Faches erhoben und konnte ab 1930 dann auch als Hauptfach an Universitäten studiert werden. Daneben war, abgesehen von der Preussischen Hochschule für Leibesübungen, vor allem die 1920 gegründete Deutsche Hochschule für Leibesübungen (DHfL) von zentraler Bedeutung, da sie – als private Institution des Sports gegründet – den Unterricht der Leibesübungen systematisierte und auf eine wissenschaftliche Basis stellte. Die ausgebildeten Vereinsturn- und Sportlehrer gingen jedoch nicht in die weitgehend finanziell schlecht ausgestatteten Vereine, sondern wurden häufig in den Schuldienst übernommen. Einige der Absolventen und Absolventinnen, die zusätzliche

49 Vgl. Skiera, a.a.O. (Anm. 21), S.254 und S.263; H. Zander, *Anthroposophie in Deutschland. Theosophische Weltanschauung und gesellschaftliche Praxis 1884-1945*, 2 Bde., Göttingen 2007.

50 Vgl. H. Denk (Hg.), *Texte zur Sportpädagogik*, Teil 3: *Reformpädagogische Ideen, Ansätze und Konzepte*, Schorndorf 1996.

51 E. Beckers/E. Richter (Hg.), *Kommentierte Bibliographie zur Reformpädagogik*, St. Augustin 1979, S.272-282 listen – im Gegensatz zu ihrem Buchtitel – dort ganz allgemein alle möglichen Arbeiten zum Sport auf, von denen diejenigen überwiegen, die im engeren Sinne mit Reformpädagogik nichts zu tun haben. Dennoch zeigt die Sammlung die Breite der zeitgenössischen Richtungen und Entwicklungen in den Leibesübungen allgemein.

Ausbildungen in Rhythmischer Gymnastik z.B. aus Loheland oder Schwarzerden besaßen, fanden ihren Weg auch in die Reformpädagogik. 1931 wurde die DHfL schließlich staatlich anerkannt. Aufgrund dieser späten Entwicklung befand sich der Schulsport lange Zeit im Abseits. Da die Leibeserziehung innerhalb der Reformpädagogik viel ernster genommen wurde, war sie dem herkömmlichen Schulturnen und Schulsport daher in der Entwicklung weit voraus.⁵²

Die zögerliche Reform des Schulturnens begann gegen Ende des Jahrhunderts, als führende Turnfunktionäre auf den schlechten körperlichen Zustand der deutschen Schülerinnen und Schüler aufmerksam machten. Dies, und der Einfluss von Sport, Körperkultur und den neuen Reformbewegungen um 1900 führten zu Erneuerungen wie Wettkampf- und Leistungssport, der Spielbewegung, einem begrenzten Nackturnen (seit 1907; einheitlich seit 1924), dem sog. „Natürlichen Turnen“ nach *Karl Gaulhofer* (1885-1941) und *Margarete Streicher* (1891-1983)⁵³ und zu einer allgemeinen Auflockerung des Turnunterrichts weg vom starren Turnen des 19. Jahrhunderts; allerdings war dies nur punktuell und beileibe nicht überall zu verzeichnen. Allmählich trat in den 1920er Jahren dann auch Rhythmische Gymnastik hinzu. Der Kampf um die Anhebung von zwei auf drei Turnstunden pro Woche aber blieb; von einer Gleichbehandlung von „Körper und Geist“ wie in reformpädagogischen Schulen ganz zu schweigen, obwohl gerade das Konzept der täglichen Leibesübung im Landerziehungsheim

zumindest von Anthropologen favorisiert wurde, da sie angeblich zu mehr Körperwachstum führe.⁵⁴ Aufgrund der Pluralität der Einflüsse mehrerer Kulturströmungen auf die herkömmliche Schule und auf ihren Sport- und Turnunterricht lassen sich dabei über den spezifischen Einfluss der Reformpädagogik kaum empirisch gesicherte Aussagen treffen, wenn auch die von der Reformpädagogik inspirierte neue pädagogische Rolle der Lehrers auch im Turnen und Sport an herkömmlichen Schulen von Bedeutung gewesen sein dürfte: Es scheint sich abzuzeichnen, dass die Reform des Sport- und Turnunterrichts der herkömmlichen Schulen eine zeitlich spätere, in Kern etwas konservativere und im Ganzen weniger extreme Variante der Leibeserziehung in der Reformpädagogik war; allerdings gibt es hier noch Forschungsbedarf.⁵⁵

Einen direkteren und deutlich nachweisbaren Einfluss besaß die Reformpädagogik gerade mit ihren Landerziehungsheimen auf die vielen Schullandheime, die in „Anlehnung an die Landerziehungsheime und als Weiterentwicklung der Schul- und Wanderfahrten ... von den staatlichen Schulen vor allem in Hamburg, Bremen und Sachsen zwischen 1913 und 1920“ gegründet wurden. 1930 gehörten dem Reichsbund deutscher Schullandheime 225 derartiger Einrichtungen an, die als ergänzende Unterrichtsform zu einem Bestandteil der inneren Schulreform wurden. Mit Waldlauf, Morgengymnastik und Spielen, Wettkämpfen, Wandern und Skifahren – möglichst jeden Tag –, mit der neuen Lehrerrolle des Anleitenden statt des Vorschreibenden und mit der Idee der ganzheitlichen Erziehung, des selbständigen Lernens und der Gesundheitsförderung in Licht und Luft

52 Vgl. Gröbning, Pädagogische Reformen, a.a.O. (Anm. 3), S.648ff.; A. Krüger, Turnen und Turnunterricht zur Zeit der Weimarer Republik – Die Grundlage der heutigen Schulsportmisere?, in: A. Krüger/D. Niedlich (Hg.), Ursache der Schulsportmisere in Deutschland. Festschrift zum 70. Geburtstag von Professor Konrad Paschen, London 1979, S.13-21; Schwitalski, a.a.O. (Anm. 44), S.150-156 mit einer Liste der Ausbildungsgänge der Odenwälder Gymnastiklehrerinnen.

53 Vgl. S. Gröbning (Hg.), Margarete Streicher. Ein Leben für die Leibeserziehung. Salzburger Symposium aus Anlaß des 100. Geburtstages, Salzburg 1991; W. Rechberger, Karl Gaulhofer. Historisch-biographische Untersuchungen zu Leben und Werk des österreichischen Schulturnreformers, Salzburg 1999; J. Meng, Die österreichische Turnerneuerung und ihre Rezeption in Deutschland, Würzburg 1992.

54 H. Keller, Das Körper-Wachstum unter den Lebensbedingungen in einem Landschulheim, Inaugural-Dissertation, Zürich 1921, S.60: „Den üblichen Turnstunden sind tägliche Leibesübungen von kürzerer Dauer vorzuziehen“.

55 Vgl. die unveröffentl. kleineren Arbeiten von H. Gräfe, Die Wandlung vom Schulturnen zur Leibeserziehung und ihr Zusammenhang mit der Reformpädagogik, Prüfungsarbeit der Pädagogischen Hochschule, Oldenburg 1966; H. Paschke, Der Einfluß der pädagogischen Grundgedanken John Deweys auf die Leibesübungen der Landschule zur Zeit der Reformpädagogik und deren Bedeutung für die Projektarbeit in der Leibeserziehung heute, Examensarbeit, Hamburg 1982.

wurden die Konzepte der Reformpädagogik auch im Sport übernommen und in staatlichen Schulen zumindest eine gewisse Zeitspanne lang verankert. Oft glitt jedoch derartiges – wie auch bei einigen Landerziehungsheimen – gerade nach der „Schmach von Versailles“ in eine nationalistische und militaristische Erziehung in Richtung Wehrsport ab.⁵⁶

Als Scharniere der Rezeption erwiesen sich darüber hinaus Erwachsenenbildung und Versuchsschulen. So bot der Reformpädagoge *Fritz Klatt* in seiner Volkshochschule in Prerow auf dem Darß in den 1920er Jahren immer wieder gymnastische und sportliche Übungen sowie Tanz an, wobei er sowohl reformpädagogisch orientierte Gastlehrer der DHfL als auch Vertreterinnen und Vertreter der Rhythmischen Gymnastik einlud; generell war die Erwachsenenbildung in Bezug auf Sport und Körperkultur relativ reformpädagogisch bzw. körperkulturell orientiert.⁵⁷ Auch in Versuchsschulen, wie der bekannten Berliner Karl-Marx-Schule von *Fritz Karsen*, an der *Walter Fränzel* und *Hans Alfken* (1899-1994) unterrichtet hatten – Letzterer war nach 1945 in der niedersächsischen Landesregierung zeitweise für den Sport verantwortlich –, war freier Sport und nicht etwa starres Turnen obligatorisch, wie der nachfolgende Bericht einer Schülerin von 1929/30 zeigt: „Im Sommer sind wir meist draußen. Wir treiben Ballspiele und Leichtathletik. Im Winter wurde viel Gymnastik betrieben. ... Schwimmen habe ich sehr gerne, leider haben wir es sehr wenig.“⁵⁸

Als wichtige Vertreter reformpädagogisch ausgerichteter Leibesübungen galten der Berliner Entschiedene Schulreformer *Franz Hilker* (1881-1969) und der Leiter des Göttinger Instituts für Leibesübungen, *Bernhard Zimmermann*. Hilker,

Mitbegründer des „Bundes Entschiedener Schulreformer“, zeitweise Oberschulrat in Gotha und Leiter des „Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht in Berlin“, war zugleich Vorsitzender des Deutschen Gymnastikbundes. Er setzte sich stark für neuen Sport und Gymnastik an Schulen ein, berief Tagungen zum Thema ein und veröffentlichte entsprechende Schriften. Zumindest zu *Jannasch* und *Flitner* hatte er dabei Kontakt.⁵⁹

Über *Herman Nohl* (1879-1960) und *Kurt Hahn* wurden auch die Leibesübungen an den deutschen Hochschulen beeinflusst. In Göttingen war es *Bernhard Zimmermann*, der, von *Nohl* und *Flitner* inspiriert, aktiv eine Veränderung von Ziel und Methode des herkömmlichen Turnunterrichts vornahm und den „Grundprinzipien Kindgemäßheit, Entwicklungsgemäßheit, Ganzheit, Erlebnis von Natur und Gemeinschaft ..., Eigenmotivation und Verantwortungsgefühl“ im Sport- und Turnunterricht mehr Raum gab. Im September 1938 nach England emigriert – der einzige Grund für die Emigration war die jüdische Herkunft seiner Frau –, holte ihn *Kurt Hahn* an seine Eliteschule in *Gordonstoun* nach Schottland, wo beide zusammen die *Outward Bound* Bewegung begründeten. Stellt man jedoch die obige Kritik *Mosses* an *Hahns* körperlicher Elitenerziehung und die antiparlamentarische Neigung von *Hahn* (und von *Hermann Lietz*) in Rechnung, der dem Führergedanken durchaus etwas abgewinnen konnte, so zeigt sich der ganze politische Zwiespalt, der auch in der Reformpädagogik zuweilen aufschien, die z.T. schon in den 1920er Jahren Wehrsport in einigen Schulen eingeführt hatte.⁶⁰

5. Kontinuitäten und Rezeption

Die letzte Bemerkung deutet bereits auf die Frage hin, inwieweit nationalsozialistische und reformpädagogische Leibeserziehungskonzepte

56 Balz, *Leibesübungen*, a.a.O. (Anm. 17), S.179-180; E. Balz, *Aufgaben des Sports im Schullandheim*. Begründung, Darstellung und Realisierung einer Konzeption, Flensburg 1988, S.22-26 sowie A. Geissler, *Die Körpererziehung in der Schule zur Zeit der reformpädagogischen Bewegung*, Kastellaun 1978, S.41-44.

57 Vgl. *Klatt*, *Biographische Aufzeichnungen*, a.a.O. (Anm. 20), unpag. im Anhang (Kursübersicht) sowie B. I. Reimers, *Die neue Richtung der Erwachsenenbildung in Thüringen 1919-1933*, Essen 2003, S.451-470.

58 Zit n. G. Radde, *Fritz Karsen*. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit, Berlin 1973, S.344f.

59 Vgl. F. Hilker, *Deutsche Gymnastik*, Leipzig 1935 sowie *Wedemeyer-Kolwe*, *Der Neue Mensch*, a.a.O. (Anm. 11), S.52f., S.57f., S.105f., S.119 und S.390.

60 W. Henze (Hg.), *B. Zimmermann – H. Nohl – K. Hahn*. Ein Beitrag zur Reformpädagogik, Duderstadt 1991, Zitat auf S.19; vgl. *Giesler*, a.a.O. (Anm. 18), S.189 (zur politischen Einstellung *Hahns*) sowie S.201ff. zu *Gordonstoun*.

und Übungspraktiken nach 1933 miteinander vereinbar waren und ob es nach 1933 konzeptionell und praktisch auch hier zu Integrations-tendenzen und Berührungspunkten kam. Denn neben reformpädagogischen Einrichtungen, die nach 1933 aus ganz verschiedenen Gründen aufgelöst bzw. zerschlagen oder in NS-Schulen umgewandelt wurden, deren Leiter trotz Weiterbestehens der Schule in die Emigration gingen oder die im „Dritten Reich“ noch eine Zeit lang ihre Unabhängigkeit bewahren konnten, gab es auch Landerziehungsheime, die aufgrund ihrer Affinität zum Nationalsozialismus das neue Regime begeistert begrüßten oder sich mit ihm arrangiert haben.⁶¹ Berührungspunkte konnten sich denn auch im Sport finden lassen; schließlich war den Nationalsozialisten wie auch den Reformpädagogen – zum Teil aus ähnlichen Gründen – Sport und Körperertüchtigung ausgesprochen wichtig, und sie werteten sie stark auf.

Ganz allgemein kann gesagt werden, dass sich der Sport beider Geschlechter im „Dritten Reich“ einer ausgesprochenen Wertschätzung erfreute, da die „politische Leibeserziehung“ als wichtiger Teil der ideologischen und politischen Ziele des NS-Regimes angesehen wurde. Dabei ging es den Machthabern im Wesentlichen um die körperliche Erziehung zum Krieg, die neben der Wehrtüchtigung auch die körperliche Disziplinierung als Element einer Erziehung zum Gehorsam vorsah (Schulen, SA, SS, RAD, Wehrmacht), um den körperlichen Freizeitausgleich der Werktätigen beiderlei Geschlechts als wichtige Voraussetzung für das ökonomische Funktionieren in der Kriegswirtschaft (KdF-Sport der DAF), und – neben dem körperlichen Element als Bestandteil der traditionellen „deutschen Kultur“ (Volkstanz) – um die körperliche Gesundheit und die allgemeine Hebung des Rassenbewusstseins vor allem der Frauen zu Zwecken der gesunden Fortpflanzung, der „Volkskraft“ und der „rassischen Reinheit“

(NS-Frauenschaft, Schule).⁶² Auf gute körperliche Durchschnittsleistungen aller Jungen und Mädchen und aller Männer und Frauen wurde daher besonderer Wert gelegt; dies begann schon in der Schule nicht nur mit der Einführung der schon jahrzehntelang vergeblich geforderten dritten (und später der fünften) Turnstunde. Auch der Leistungssport von Frauen und Männern wurde verstärkt gefördert, schließlich war – gerade im Hinblick auf die Olympischen Spiele – der Sport ein ausgesprochen wichtiger Aspekt der politischen und gesellschaftlichen Darstellung nach außen.⁶³

Die deutsche Jugend ab Jahrgang 1926 durchlief automatisch alle NS-Organisationen bzw. NS-beeinflusste Organisationen von Schule, HJ und BDM über Landjahr, Arbeitsdienst und Deutsche Arbeitsfront, bis die männliche Jugend zur Wehrmacht eingezogen wurde; und in allen Organisationen wurde regelmäßig und dauerhaft Sport betrieben. Selbst Menschen mit Behinderungen, soweit sie nicht aus „rassenpolitischen Gründen“ zwangssterilisiert oder ermordet wurden, übten in ihren Organisationen wie den HJ-Bannen K (Körperbehinderte), G (Gehörlose) und B (Blinde) – „auch der blinde Junge will kämpfen“ – und in der Hilfsschule intensiven Sport und Wehrsport (Kleinkaliberschießen und Geländeübungen) aus. Auch der (Kriegs-) Versehrtensport war hervorragend organisiert; seine NS-Institutionen und die daran beteiligten Personen konnten daher schon im „Dritten Reich“ den Grundstock für die heutigen bun-

61 Vgl. W. Keim, *Erziehung unter der Nazi-Diktatur*, Bd. 1: Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung, Darmstadt 1995, S.117-123; H. Alpheï, *Mitmachen oder Widersetzen? Die Landerziehungsheime in der NS-Zeit*, in: B. Schonig/I. Hansen-Schaberg (Hg.), *Landerziehungsheim-Pädagogik*, Baltmannsweiler 2002, S.202-249.

62 Als Einstieg: L. Peiffer, *Sport im Nationalsozialismus. Eine kommentierte Bibliographie*, Göttingen 2004. Vgl. H. Bernett, *Der Weg des Sports in die nationalsozialistische Diktatur*, Schorndorf 1983; B. Schneider, *Die Höhere Schule im Nationalsozialismus. Zur Ideologisierung von Bildung und Erziehung*, Köln 2000, S.363-371 (Sport); H. Bernett, *Nationalsozialistischer Volkssport bei „Kraft durch Freude“*, in: *Stadion* 5(1979), S.89-146; G. Pfister/R. Sprenger, *Die Leibeserziehung der Mädchen im Nationalsozialismus. Inhalte und Zielsetzungen in den verschiedenen Schulen*, in: H. Bernett/H.-G. John (Hg.), *Schulsport und Sportlehrerausbildung in der NS-Zeit*, Clausthal-Zellerfeld 1982, S.53-77.

63 Vgl. L. Peiffer, *Sportunterricht im Dritten Reich. Erziehung für den Krieg?*, Köln 1987; M. Czech, *Frauen und Sport im nationalsozialistischen Deutschland*, Berlin 1994 sowie H. J. Teichler, *Internationale Sportpolitik im Dritten Reich*, Schorndorf 1991.

desweiten großen Behindertensportorganisationen legen.⁶⁴ Die sportliche Sozialisation im „Dritten Reich“ war, das zeigen diese Bemerkungen, total, intensiv und breit und wirkte sich auf die Organisationen im Sport, auf die Sporterzieher und auf die Sporttreibenden auch nach 1945 dauerhaft aus.

Aufgrund einer – zumindest formalen – Affinität von Körpererziehungskonzepten einiger Landerziehungsheime mit dem Sport des Nationalsozialismus gab es nach 1933 hier etliche Übereinstimmungen, wenn auch eine eindeutige Rezeption nicht immer nachgewiesen werden kann. Jedoch sind Elemente wie die generelle Aufwertung des Sports, paramilitärischer Sport und Geländesport, Erziehung zum Drill (Lietz) und zur Disziplinierung (Hahn), sportliche Landfahrten und sportlich orientierte Zeltlager sowohl im nationalsozialistischen wie auch in reformpädagogischen Einrichtungen zu finden. Wenn auch berücksichtigt werden muss, dass die jeweiligen Ziele beider Sporterziehungen (hier: Individualisierung, dort: Unterordnung) z.T. verschieden sein konnten, so fällt auf, dass in denjenigen Landerziehungsheimen, in denen es eine ideologische Affinität zum Nationalsozialismus gab (Lietz), der Sport auch schon vor 1933 entsprechend organisiert und z.T. ähnlich instrumentalisiert war.⁶⁵ So gehörte nicht nur in Salem Wehrsport (seit der Gründung) und wehrsportliche Kurse (ab 1932) zum Pflichtsport als Ergänzung zur soldatischen nationalen Erziehung, die auch nach 1933 strikt weitergeführt wurde. Dabei hatte Hahn mit seinem Wehrsport eher die konservativ-nationale Figur des soldatischen Elitebürgers und nicht die Unterordnungsmentalität der NS-Pädagogik im Blick gehabt, obwohl die Übergänge hier fließend sind.⁶⁶ In anderen gleichgeschalteten Landerzie-

hungsheimen musste der Sport erst entsprechend umgestaltet werden. So wurden 1933 in der Odenwaldschule noch unter Paul Geheeb bereits Wehrsportnachmittage samt Frühappell und Flaggenhissung eingeführt – z.T. schon mit der Hitlerjugend, die ja erst 1936 Staatsjugend wurde. Die Teilnahme an Reichssportwettkämpfen der HJ wurde auch hier schließlich Pflicht, und im Krieg installierte die Schulleitung einen Kleinkaliber- und einen Luftgewehrschießstand. Die Leibeserziehung in der Odenwaldschule wurde – wie überall auch – völkischen Gemeinschaftsidealen unterstellt, wie die Rede des Schulleiters Sachs 1938 veranschaulicht: „Begeisterung, kämpferische Gesinnung, Zucht, Einsatzbereitschaft, Mut. Wir wollen keine Feiglinge – die Elementarschule des mutigen Menschen sind die Leibesübungen.“⁶⁷

Auch in den staatlichen Schullandheimen ist die Entwicklung vom Natursport reformpädagogischer Prägung zum Wehrsport deutlich nachvollziehbar. Nach 1933 wurden gerade hier Geländesport, Handgranatenweitwurf und Kleinkaliberschießen praktiziert.⁶⁸ Die Grenze zwischen gesundheitsfördernden Geländespielen in der Natur und kriegsähnlichem Geländewehrsport, das zeigen generell etliche Beispiele aus der Geschichte von Turnen und Sport, war ideologisch äußerst durchlässig.⁶⁹

Jedoch gab es durchaus noch andere Institutionen außerhalb der Landerziehungsheime, die Gelände- und Natursport sowie paramilitärische Ausbildung und Wehrsport bereits lange vor 1933 durchführten. In der Weimarer Republik wurden gerade in der rechten und völkischen Szene, aber auch innerhalb des Arbeitersports, etliche Wehrsport- bzw. paramilitärische Sportgruppen initiiert, die z.T. über eigene Ausbildungszentren verfügten. Dazu kamen die von Oberstleutnant a.D. Otto Billmann 1924 eingeführten Volkssportschulen, in denen man innerhalb eines 14-tägigen „Gemeinschaftslebens auf

64 Vgl. P. Fuchs, „Körperbehinderte“ zwischen Selbstaufgabe und Emanzipation, Neuwied 2001, S.200-221; M. Höck, Die Hilfsschule im Dritten Reich, Berlin 1979, S.229-285; das Zitat in: Die deutsche Sonderschule 2(1935), S.204 sowie S.862-864 und 4(1937), S.369-379 (Wehrsport in der Hilfsschule) und B. Wedemeyer-Kolwe, Versehrtensport zwischen „Drittem Reich“ und Bundesrepublik. Das Beispiel Niedersachsen, in: SportZeiten. Sport in Geschichte, Kultur und Gesellschaft 1(2007), S.7-42.

65 Vgl. Balz, Leibesübungen, a.a.O. (Anm. 17), S.183.

66 Giesler, a.a.O. (Anm. 18), S.180f.

67 Priebe, Schulsport, a.a.O. (Anm. 27), S.12 und S.26 (Zitat).

68 Balz, Leibesübungen, a.a.O. (Anm. 17), S.181 sowie Geissler, Körpererziehung, a.a.O. (Anm. 55), S.41-44.

69 Vgl. H. Bach, Volks- und Wehrsport in der Weimarer Republik, in: Sportwissenschaft 11(1981)3, S.273-294; H. Bennet, Völkische Turner als politische Terroristen, in: Sportwissenschaft 22(1992)4, S.418-439.

nationaler Grundlage“ unter Anleitung ehemaliger Offiziere jungen Männern eine militärische Grundausbildung auf der Basis von Hindernisläufen, Geländeübungen und Kleinkaliberschießen angedeihen ließ, die nichts anderes als Wehrsport war. Auch die Reichswehr führte im Rahmen von Leistungsprüfungen Geländesport durch. Allgemein besaß der Sport in der Weimarer Republik einen deutlichen paramilitärischen Hang, was mit der zahlenmäßigen Limitierung der Reichswehr seitens der alliierten Siegermächte nach 1918 zu tun hatte. Die militärische Begrenzung der Republik führte zu einer tendenziellen Militarisierung des Sports, da man hier die von allen Parteien und politischen Richtungen geforderte Wehrhaftmachung des deutschen Volkes verdeckt bzw. halbwegs legal durchführen konnte, und zu einer verstärkten Sportsozialisation der paramilitärischen Wehrverbände.⁷⁰

Die nationalsozialistische Praxis, eine einheitlich organisierte ländliche (Auslese-)Institution zu etablieren, in der auch Gelände- und Wehrsport an der Tagesordnung war, speiste sich – zumindest was die Sportausübung angeht – somit aus ganz verschiedenen Richtungen und Traditionen. Ob es sich dabei um Wehrrtüchtigungslager der HJ, um Nationalpolitische Erziehungsanstalten (Napola) oder um die Adolf-Hitler-Schulen (AHS) handelte, der Sport in derartigen Institutionen war gemäß der stringenten NS-Leibeserziehung ähnlich ausgerichtet und wurde vergleichbar durchgeführt.⁷¹ Zwar

deutet dabei einiges auf die sportliche Theorie und Praxis reformpädagogischer Schulen vor 1933 hin. Aber die fließenden Übergänge diverser sportlicher bzw. wehrsportlicher Traditionen seit der Zeit um 1900 bzw. seit 1918 erschweren eine Beurteilung der Rezeptionsstränge erheblich, vor allem, wenn dazu noch ein eklatant mangelnder Forschungsstand zum Thema hinzu kommt.

6. Forschungsstand

Mehrfach wurde bereits auf den defizitären Forschungsstand zum Thema Leibesübungen und Reformpädagogik verwiesen. Es gibt keine zentrale Arbeit, die die Sportgeschichte der Reformpädagogik zum Inhalt hat.⁷² In etlichen Nachschlagewerken, Einführungen und Handbüchern zur Geschichte der Reformpädagogik nehmen Leibesübungen – im Gegensatz zu anderen Themen – keinen oder nur einen sehr marginalen Raum ein. Lediglich für einige wenige Institutionen liegen Untersuchungen vor.⁷³ Dies mag daran liegen, dass historische Bildungsforschung sich naturgemäß wenig mit Sport und Turnen in historischer Perspektive auseinandersetzt, und die Sporthistoriker weit-

70 Vgl. Eisenberg, a.a.O. (Anm. 4), S.380f.; H. Ueberhorst, Carl Krümmel und die nationalsozialistische Leibeserziehung, Berlin 1976, S.42f. (Zitat auf S.45) und A. Krüger/F. von Lojewski, Ausgewählte Aspekte des Wehrsports in Niedersachsen in der Weimarer Zeit, in: H. Langenfeld/S. Nielsen (Hg.), Beiträge zur Sportgeschichte Niedersachsens, Teil 2: Weimarer Republik, Göttingen 1998, S.124-148.

71 Vgl. H. Holzträger, Die Wehrrüchtigungslager der Hitler-Jugend 1942-1945. Ein Dokumentarbericht, Würzburg 1991, hier S.46f.; H. Ueberhorst, Elite für die Diktatur. Die Nationalpolitischen Erziehungsanstalten 1933-1945. Ein Dokumentarbericht, Düsseldorf 1969, hier S.237f.; H. Scholtz, Nationalsozialistische Ausleseschulen. Internatsschulen als Herrschaftsmittel des Führerstaates, Göttingen 1973 sowie ders., Körpererziehung als Mittel der Mentalitätsprägung an den Adolf-Hitler-Schulen, in: Sozial- und Zeitgeschichte des Sports 3(1989), S.33-49.

72 Völlig unergiebig für das Thema und am Titel vorbei geschrieben ist H. Degenhardt, Der Stellenwert und die Bedeutung der Leibes-/Sporterziehung während der Reformpädagogik in Deutschland, unveröffentl. Dissertation, Köln 1983. Die Theorie und Praxis der Leibeserziehung bei den verschiedenen Reformpädagogien und in den einzelnen Landerziehungsheimen kommen trotz des Titels nur marginal bzw. gar nicht vor. Die unveröffentl. Salzburger Dissertation von R. Horn, Funktion und Entwicklung der Körperübungen und der Körpererziehung in den ersten Deutschen Landerziehungsheimen von den Anfängen bis 1933, unveröffentl. Dissertation, Salzburg 2002, konnte nicht beschafft werden; vgl. zu dieser Studie die kritischen Bemerkungen von Priebe, Schulturnen, a.a.O. (Anm. 17), S.16f.

73 Vgl. die Arbeit des Sporthistorikers Giesler über Sport bei Kurt Hahn und in Salem (Anm. 18), die Studie von Priebe zur Odenwaldschule (Anm. 27) oder die Forschungen von Henze zu Zimmermann und Hahn (Anm. 60). Leider nicht mehr in der Gänze berücksichtigt werden konnte die neue gründliche Studie von Priebe, Schulturnen, a.a.O. (Anm. 17) zum Sport in den Lietzchen Landerziehungsheimen und in Wickersdorf.

gehend den traditionellen Sportgeschichtskanon – Vereins-, Verbands- und (Hoch-)Schulsportgeschichte – thematisieren. Sie setzen sich eher mit den verschiedenen Reformen der Leibeserziehung in den herkömmlichen Schulen als mit Sport in der Reformpädagogik selbst auseinander.⁷⁴ Auch um Leibesübungen in alternativen Subkulturen und in Reformbewegungen haben sich Sporthistoriker bislang wenig gekümmert. Eine Ausnahme bilden Studien zur Rhythmischen Gymnastikbewegung, die aber auch sehr viel tendenziöse Eigenliteratur hervorgebracht hat, die mit Vorsicht zu genießen ist.⁷⁵

Die hier vorgelegte Übersicht kann aufgrund des unbefriedigenden Forschungsstandes daher nur versuchen, generelle Tendenzen aufzuzeigen, auf einzelne Beispiele zu verweisen und Fragen für zukünftige Forschungen zu formulieren. Eine umfassende Sportgeschichte der Reformpädagogik müsste Grundlagenforschung betreiben und generell die Rolle von Sport, Turnen und Körperkultur in der Reformpädagogik in den Blick nehmen. Da derartiges in den Quellen nur verstreut zu finden ist und nicht geschlossen formuliert wurde, wäre eine solche Forschungsarbeit eine ausgesprochen mühsame Sache. Sie müsste die reformpädagogische theoretische Eigenliteratur sowie Protokolle, Jahresberichte und Prospekte der zugehörigen Einrichtungen durchstöbern. Sie müsste Autobiographien von Schülern und Lehrern untersuchen. Sie müsste die reformpädagogischen Zeitschriften und auch zeitgenössische Periodika von Sport, Turnen und Körperkultur bearbeiten. Und sie müsste sich auf den Weg in die Archive der einzelnen Schulen machen.

Die Fragen, die dabei auftreten, sind oben z.T. schon formuliert und die Antworten, so weit sie aus der spärlich vorliegenden Literatur heraus möglich sind, grob angerissen worden.

74 Vgl. Balz, Schullandheim, a.a.O. (Anm. 56), Geissler, Körpererziehung, a.a.O. (Anm. 56) sowie A. Geissler, Erich Harte. Bisher unveröffentl. Studien zur Bewegungslehre aus seinem Nachlass, sein Leben und Wirken, Verzeichnis seiner Schriften, Ahrensburg 1974.

75 Vgl. als Übersicht für die Geschichte der Körperkultur in den alternativen sozialen Bewegungen zwischen 1900 und 1945 Wedemeyer-Kolwe, Der Neue Mensch, a.a.O. (Anm. 11).

Sie bedürfen aber der Vertiefung, Konkretisierung, Erweiterung und Generalisierung. Gibt es verschiedene theoretische und praktische Konzepte zur Leibeserziehung und welche Bezüge bestehen dabei zum entsprechenden generellen reformpädagogischen Erziehungsmodell? Wer formuliert sie wann, wo und warum? Unterscheiden sich Theorie und Praxis voneinander, und wenn ja, warum? Welche Rolle spielen demokratische, liberale und internationale sowie völkische und nationale Erziehungsmodelle für Körper und Sport in der Reformpädagogik? Gibt es geschlechtsspezifische oder koedukative Konzepte, und wie sind sie angelegt? Lässt sich in der Leibeserziehung der Reformpädagogik eine generelle historische Entwicklung feststellen? Woher stammen die Einflüsse und in welche Richtung geht die Rezeption? Wie sind die Bezüge zum Vereinssport und zum Sport in den herkömmlichen Schulen beschaffen? Und wie ist abschließend eine Sportgeschichte der Reformpädagogik hinsichtlich der schulischen Leibeserziehung sowie des Sports in der Gesellschaft generell zu bewerten?

7. Auswahlbibliographie

a. Quellen

- Diem, C. u.a. (Hg.), Die Leibesübungen. Zs. f. Veröffentlichungen des Deutschen Turnlehrervereins, der Deutschen Hochschule für Leibesübungen und des Deutschen Ärztebundes zur Förderung der Leibesübungen, 1. Jg. 1925.
- Fränzel, W. (Hg.), Soma. Monatsschrift für Körperkultur und Kunst, 1926/27-1931/32.
- Hilker, F., Deutsche Schulversuche, Berlin 1924.
- Hilker, F., Deutsche Gymnastik, Leipzig 1935.
- Hilker, F. (Hg.), Gymnastik. Monatszeitschrift und Mitteilungsblatt des Deutschen Gymnastik-Bundes, 1926-1933 danach: Gymnastik und Tanz.
- Jacobs, D., Gelebte Utopie. Aus dem Leben einer Gemeinschaft. Dokumentation, Essen 1990.
- Keller, H., Das Körper-Wachstum unter den Lebensbedingungen in einem Landschulheim, Inaugural-Dissertation, Zürich 1921.

- Klatt, F., Gymnastik, Sport und ihre Bedeutung für die Gegenwart, in: Die Tat 20(1928/29), S.672-681 und S.773-779.
- Mosse, G., Aus großem Hause. Erinnerungen eines deutsch-jüdischen Historikers, München 2003.
- Pallat, L./Hilker, F. (Hg.), Künstlerische Körpererschulung, Berlin 1923.
- Peltzer, O., Umkämpftes Leben. Sportjahre zwischen Nurmi und Zatopek, Berlin (Ost) 1955.
- Petersen, P. (Hg.), Rhythmik und Rhythmische Gymnastik. Mitteilungen aus der „Erziehungswissenschaftlichen Anstalt der Thüringischen Landesuniversität“ zu Jena, Weimar 1926.
- Salardenne, R., Bei den nackten Menschen in Deutschland, Leipzig 1930.
- Tepp, M., Vom Sinn des Körpers, Hamburg 1919.
- b. Sekundärliteratur**
- Bach, H., Struktur und Funktion der Leibesübungen in den Jugendorganisationen vor 1914, Schorndorf 1974.
- Balz, E., Aufgaben des Sports im Schullandheim. Begründung, Darstellung und Realisierung einer Konzeption, Flensburg 1988.
- Balz, E., Leibesübungen im Schullandheim und Landerziehungsheim in der Zeit der Reformpädagogik, in: H. G. John/R. Naul (Hg.), Jugendsport im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts, Clausthal-Zellerfeld 1988, S.171-189.
- Degenhardt, H., Der Stellenwert und die Bedeutung der Leibes-/Sporterziehung während der Reformpädagogik in Deutschland, unveröffentl. Dissertation, Köln 1983.
- Eisenberg, C., „English Sports“ und deutsche Bürger. Eine Gesellschaftsgeschichte, Paderborn 1999.
- Geissler, A., Die Körpererziehung in der Schule zur Zeit der reformpädagogischen Bewegung, Kastellaun 1978.
- Giesler, H., Stellenwert und Funktion der körperlichen Erziehung im Bildungsverständnis des Reformpädagogen Kurt Hahn und ihre Aktualität für einen erlebnisorientierten Ansatz in der Sportpädagogik, unveröffentl. Habilitationsschrift, Gießen 2000.
- Größing, S., Pädagogische Reformen vor und nach dem Ersten Weltkrieg und ihr Einfluß auf Leibeserziehung und Schulsport, in: H. Ueberhorst (Hg.), Geschichte der Leibesübungen, Bd. 3/2, Berlin 1981, S.641-656.
- Henze, W. (Hg.), B. Zimmermann – H. Nohl – K. Hahn. Ein Beitrag zur Reformpädagogik, Duderstadt 1991.
- Horn, R., Funktion und Entwicklung der Körperübungen und der Körpererziehung in den ersten Deutschen Landerziehungsheimen von den Anfängen bis 1933, unveröffentl. Dissertation, Salzburg 2002.
- Krüger, M., Einführung in die Geschichte der Leibeserziehung und des Sports. Teil 2 und 3, 2., neu bearb. Aufl., Schorndorf 1993.
- Priebe, A., Zu einigen gesellschaftlichen, politischen und fachdidaktischen Bedingungen des Schulsports an der Odenwaldschule von 1910 bis 2001, in: OSO-Hefte 16(2002), S.20-43.
- Priebe, A., Vom Schulturnen zum Schulsport. Die Reform der körperlichen Ausbildung in den Deutschen Landerziehungsheimen und in der Freien Schulgemeinde Wickersdorf von 1898 bis 1933, Kempten 2007.
- Priebe, A., Licht, Luft und Leben – Das Luftbad an der Odenwaldschule (1910-1933), in: SportZeiten. Sport in Geschichte, Kultur und Gesellschaft 1(2009), S.53-69.
- Reimers, B. I., Die neue Richtung der Erwachsenenbildung in Thüringen 1919-1933, Essen 2003.
- Scholz, J. J., „Haben wir die Jugend, so haben wir die Zukunft“. Die Obstbausiedlung Eden/Oranienburg als alternatives Gesellschafts- und Erziehungsmodell (1893-1936), Berlin 2002.
- Schwitalski, E., „Werde, die du bist“. Pionierinnen der Reformpädagogik. Die Odenwaldschule im Kaiserreich und in der Weimarer Republik, Bielefeld 2004.
- von Steinaecker, K., Luftsprünge. Anfänge moderner Körpertherapien, München 2000.

- Wedemeyer-Kolwe, B., „Der Neue Mensch“. Körperkultur im Kaiserreich und in der Weimarer Republik, Würzburg 2004.
- Wild, F., Askese und asketische Erziehung als pädagogisches Problem. Zur Theorie und Praxis der frühen Landerziehungsheimbewegung in Deutschland zwischen 1898 und 1933, Frankfurt/M. 1997.
- Wörner-Heil, O., Von der Utopie zur Sozialreform. Jugendsiedlung Frankenfeld im Hessischen Ried und Frauensiedlung Schwarze Erde in der Rhön 1915 bis 1933, Darmstadt 1996.
- Zander, H. Anthroposophie in Deutschland, 2 Bde., Göttingen 2007.

Feste und Feiern

Tobias Rülcker

1. Feste und Feiern als pädagogische Handlungsformen
2. Politische Feiern in der Schule *ohne* reformpädagogischen Anspruch
3. Spezifisch reformpädagogisch geprägte Feste und Feiern
4. Abbruch und Transformation reformpädagogischer Fest- und Feierkultur nach 1933
5. Forschungsstand
6. Auswahlbibliographie

1. Feste und Feiern als pädagogische Handlungsformen

In vielen pädagogischen Konzepten der deutschen Reformpädagogik werden Feste und Feiern nicht mehr nur als marginale Erscheinungen neben dem Unterricht betrachtet, sondern sie entwickeln sich zu eigenen pädagogischen Handlungsformen, mit zuweilen zentraler Bedeutung.¹ Dafür gibt es verschiedene Gründe. Zum einen wirkte die Freude am Feiern aus der Jugendbewegung in die Schulen hinein. Waren doch viele reformpädagogisch orientierte Lehrer aus der Jugendbewegung hervorgegangen oder zumindest in ihrer Schul- oder Studienzeit mit ihr in Berührung gekommen. Zum anderen und im Zusammenhang damit vollzog sich in der Reformpädagogik eine Neuentdeckung und Neubewertung der erzieherischen Aufgabe der Schule, die dem „Schulleben“ eine bisher nicht gekannte Bedeutung gab. Wesentliche Elemente solchen Schullebens waren Feste und Feiern zu höchst unterschiedlichen Anlässen, aber immer mit denselben zwei Funktionen: Das Fest sollte, wie es beispielsweise Adolf Reichwein formuliert hat, ein Höhepunkt im „Dasein“ des Kindes oder Jugendlichen sein, der es „aus dem ebenmäßigen Profil unseres Wertelebens“ hin-

aushebt,² und zugleich ein Erlebnis der Verbundenheit zwischen Schülern, Lehrern und Eltern ermöglichen, das Brücken zwischen der Schule und dem Leben außerhalb der Schulmauern schlägt. Feste waren somit Veranstaltungen einer Gemeinschaft, die sich in der gemeinsamen Aktivität ihrer selbst gewiss wird.

Der Darstellung reformpädagogischer Festkultur sollen drei Vorüberlegungen vorangestellt werden:

1. Eine exakte Differenzierung zwischen „Fest“ und „Feier“ erscheint wenig sinnvoll, da die Formen in der pädagogischen Praxis ineinander übergehen und da auch in den reformpädagogischen Schriften kein klarer und konsistenter Unterschied gemacht wird. Eine Durchsicht der einschlägigen Publikationen zeigt, dass die Begriffe „Fest“ und „Feier“ von den meisten Autoren ohne Unterschied gebraucht werden. Selbst wo ein Autor einen der Begriffe bevorzugt (wie Petersen den Begriff „Feier“), wird er nicht definiert und abgegrenzt. Mit diesem unterschiedslosen Gebrauch hängt unsere Einschätzung zusammen, dass die pädagogische Funktion von Veranstaltungen, ganz gleich ob sie als „Fest“ oder „Feier“ bezeichnet werden, nicht wesentlich unterschieden war.
2. Es gab neben im engeren Sinne reformpädagogischen Veranstaltungen, deren Aufgabe vor allem in der Kultivierung und Bildung der Schüler lag, auch stark politisch geprägte Feiern (wie Kaiser-Geburtstags- oder Verfas-

1 In der außerdeutschen Reformpädagogik spielen Feste und Feiern nicht die Rolle wie in der deutschen. Das hängt damit zusammen, dass die Erziehung zur Sozialität dort durch andere Kategorien organisiert wird, wie z.B. die Arbeit bei Freinet.

2 A. Reichwein, Schaffendes Schulvolk – Film in der Schule. Die Tiefenseer Schulschriften, komment. Neuausg., Weinheim/Basel 1992, S.81.

sungsfeiern), deren Funktion die (politische) Integration der Schüler in die jeweilige Staatsideologie war. Derartige Feiern *ohne* spezifisch reformpädagogischen Anspruch können nicht einfach übergangen werden, da sich Reformpädagogen und reformpädagogische Schulen mit ihnen auseinandersetzen und zu ihnen verhalten mussten.

3. Eine adäquate Bewertung von Festen und Feiern in der Reformpädagogik ist nur sinnvoll, wenn die Veränderung des politisch-gesellschaftlichen Rahmens von der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg bis zur Weimarer Republik berücksichtigt wird. Der Krieg markierte eine Zäsur zwischen zwei Epochen. Vor dem Ersten Weltkrieg entstanden die pädagogischen Reformbewegungen, wie auch andere kulturelle Reformen, innerhalb eines monarchisch-autoritären Staates und seiner Bürokratien, nach 1918/19 hatte Deutschland die Chance, einen demokratisch-republikanischen Staat zu etablieren. „Erziehung zum Staatsbürger“ verband sich in jedem dieser politischen Kontexte mit einer anderen Zielrichtung: Diente sie im einen Fall der Unterwerfung der jungen Menschen unter ein autoritäres System, so richtete sie sich im anderen auf die politische Mündigkeit des Menschen, die nur im Rahmen einer republikanischen Verfassung möglich schien. Freilich verliefen – was den Pädagogen ihr Tun erschwerte – gerade in der Weimarer Republik die Fronten nicht so eindeutig. Denn trotz der neuen Verfassungswirklichkeit hielten die alten Eliten in Adel, Bürokratie, Schule und Militär an ihren überkommenen Staatsvorstellungen fest und versuchten sie zu restaurieren. Man muss sich daher in jedem Fall sehr genau anschauen, was da jeweils gefeiert wurde.

2. Politische Feiern in der Schule *ohne* reformpädagogischen Anspruch

An der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert gab es eine breite öffentliche Festkultur³, die

einerseits vom Bürgertum getragen wurde, andererseits von der seit Mitte des Jahrhunderts entstehenden Arbeiterbewegung. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts diente die bürgerliche Festkultur vor allem dem Ausdruck oppositioneller Ideen und Forderungen, die sich auf andere Weise nicht äußern konnten. Beispiele dafür sind etwa das Hambacher Fest (1832), eine große Volksversammlung der demokratisch-nationalen Bewegung in Süddeutschland, oder das Wartburgfest der Burschenschaften (1817). Nach der Reichsgründung von 1871 verloren die freiheitlich-liberalen Positionen im Bürgertum an Einfluss und wurden durch national-konservative, monarchisch orientierte Strömungen abgelöst. Damit entwickelte sich auch eine um die Monarchie zentrierte Festkultur, die ihren Ausdruck vor allem in Sedan-Feiern und in Kaiser- bzw. König-Geburtstagsfeiern fand. Zugleich entstand mit dem Anwachsen der Arbeiterbewegung auch eine spezifische Arbeiter-Festkultur, die sich beispielsweise in Lassalle-Feiern, Maifeiern, Gewerkschaftsfeiern und Turnfesten der Arbeiter-Turnvereine manifestierte.

Neben diesen öffentlichen Feiern und Festen gab es auch eine ausgedehnte private bürgerliche Festkultur, die sich vor allem um Geburtstage und Feste aus dem kirchlichen Festkalender, wie insbesondere Weihnachten und Ostern, organisierte.

Die politischen Feiern waren keine genuin pädagogischen Veranstaltungen, aber sie fanden auch an Schulen oder unter Mitwirkung von Schulen statt und bildeten so eine Form der politischen Erziehung. Man muss sich vor Augen halten, dass es diese Art von Feiern war, die die Wandervögel in ihrer Schulzeit erlebten und von denen sie sich mit ihrer eigenen Festkultur abzusetzen suchten, vor dem Ersten Weltkrieg vor allem von Sedan- und Kaiser-Geburtstagsfeiern.⁴ Die Sedanfeiern wurden zwar nie gesetzlich verankert, waren aber von staatlicher Seite angeordnet und durch Unterrichtsausfall in ihrer Bedeutung unterstrichen worden. Ihre Aufgabe bestand in der Förderung des Patriotismus; ihr Ablauf war weitgehend ritualisiert. In ihrem Mittelpunkt stand ein feierlicher Redeakt,

3 Vgl. D. Düding u.a. (Hg.), *Öffentliche Festkultur. Politische Feste in Deutschland von der Aufklärung bis zum Ersten Weltkrieg*, Reinbek 1988.

4 Vgl. F. Schellack, *Nationalfeiertage in Deutschland von 1871-1945*, Frankfurt/M. u.a. 1990.

von Gebet und religiösem Gesang umrahmt. In ähnlicher Weise hatten die Kaiser-Geburtstagsfeiern die Funktion „Liebe zum Vaterlande, Ehrfurcht gegenüber dem angestammten Fürstenhaus, vaterländischen Sinn und Untertanentreue zu wecken und zu nähren.“⁵ Diese Feste waren offensichtlich kindgemäßer konzipiert, wurde doch den Lehrern empfohlen,

„daß mit der Schulfeier ... Spaziergänge ins Freie und passende Spiele in Verbindung zu bringen seien, den Schulkindern sollten Erfrischungen gereicht werden, „insbesondere etwa in Wecken bestehend“, die Beteiligung von Eltern, Verwandten und Gemeindegliedern wertete ... die Feierlichkeit auf.“⁶

In der Weimarer Republik versuchte man an Stelle dieser monarchistischen Feste einen Verfassungstag einzuführen, der an die Verabschiedung der Verfassung am 11.8.1919 erinnern und der offensiven Präsentation des neuen (republikanischen) Staates dienen sollte. Freilich unterschieden sich die Verfassungsfeiern in ihrem pädagogischen Konzept häufig nicht von den früheren monarchischen Feiern. Wie sollten sie auch, da der Geist der Reformpädagogik an den meisten Schulen noch keinen Einzug gehalten hatte. So gab es wie eh und je Unterrichtsbefreiung, einen Festakt mit einer Rede im Mittelpunkt entweder in der Schule oder als öffentliche Veranstaltung, einen Auftritt des Schulchores oder sonstige musikalische Darbietungen. Die ganze Feier war von der Schulleitung geplant und organisiert, Initiativen von Seiten der Schüler- oder Elternschaft gab es kaum,⁷ so dass die Feier der demokratischen Verfassung in einem autoritären Rahmen stattfand, der ihrem proklamierten Sinn glatt zuwiderlief.

Die Problematik der Verfassungsfeier ergab sich vor allem daraus, dass große Teile der Lehrer-, Schüler- und Elternschaft wie des Bürgertums überhaupt die Republik und damit auch die Verfassung im Grunde genommen ablehnten. Deshalb wurden viele Verfassungsfeiern so gestaltet, dass sie eher „entpolitisiert bzw. antirepublikanisch politisierend wirkten und der gewünschten politischen Aufklärung im Sinne der Republik entgegenstanden.“⁸ Dementsprechend unterscheiden Heiland/Sahmel drei Varianten von Verfassungsfeiern: „die Verfassungsfeier im überwiegend republikanischen Geiste“, die „Verfassungsfeier allgemein-deutscher Färbung“ und die „Verfassungsfeier als Gedenkfeier für das Grenz- und Auslandsdeutschum“.⁹ Anfang der 1930er Jahre zeigte sich ein Bedeutungsverlust des Verfassungstages. Parallel dazu erfuhren die Reichsgründungsfeiern, die national-völkisches Ideengut transportieren sollten, eine deutliche Bedeutungszunahme¹⁰, indem immer mehr Schulen dazu übergingen, neben oder sogar anstatt der Verfassungsfeiern und auf jeden Fall mit besonderer Schwerpunktsetzung Reichsgründungsfeiern durchzuführen.

Insgesamt zeigte sich, dass die Pädagogenschaft, Lehrer wie Universitätspädagogen, kein großes Interesse an der Entwicklung und Durchsetzung einer republikanischen Verfassungsfeier hatte, was sowohl mit ihren Vorbehalten gegenüber der Republik als auch ihrer Vorstellung zusammenhing, dass Bildung und Erziehung im Grunde unpolitische Aufgaben seien. Das Interesse der Pädagogen, auch und gerade vieler Reformpädagogen, richtete sich deshalb weniger auf Verfassungsfeiern, die eher als notwendiges Übel aufgefasst wurden, als vielmehr auf vermeintlich weniger politisch als pädagogisch ausgerichtete Feiern.

5 F. Schellack, Sedan- und Kaisergeburtstagsfeste, in: Düding u.a., a.a.O. (Anm. 3), S.287.

6 Ebd.

7 Als ein seltenes Beispiel für Schülerinitiative erwähnt Koinzer die Feier am Schöneberger Werner-Siemens-Realgymnasium 1927. Aufgrund ihrer Unzufriedenheit mit der von ihrer Schule durchgeführten Verfassungsfeier führten eine Woche später eine Anzahl Schüler eine eigene Verfassungsfeier durch. Vgl. T. Koinzer, Die Republik feiern. Weimarer Republik, Verfassungstag und Staatsbürgerliche Erziehung an den Höheren Schulen Preußens in der zweiten Hälfte der zwanziger Jahre, in: *Bildung und Erziehung* 58(2005)1, S.85-103.

8 Ebd., S.99. Eine Ausnahme bildeten z.B. die Feiern des Verfassungstages der Schulfarm Insel Scharfenberg. Hier wurde deutlich eine politische Aufklärung der Schüler in demokratisch-republikanischem Geist als Ziel einer intensiven Beschäftigung mit der Verfassung erstrebt. Vgl. D. Haubfleisch, Schulfarm Insel Scharfenberg, Teil 1, Frankfurt/M. 2001, S.679f.

9 H. Heiland/K.-H. Sahmel, Praxis Schulleben in der Weimarer Republik, Hildesheim u.a. 1985, S.75.

10 Vgl. Schellack, Nationalfeiertage, a.a.O. (Anm.4), S.264.

3. Spezifisch reformpädagogisch geprägte Feste und Feiern

Will man die Bedeutung von Festen und Feiern in der Reformpädagogik untersuchen, ist es sinnvoll, von unterschiedlichen schul- und bildungspolitischen Richtungen auszugehen. Als ein Kriterium bietet sich die Unterscheidung zwischen „bürgerlicher“ und „linker“ Reformpädagogik an. Innerhalb der bürgerlichen Reformpädagogik findet man einen liberalen Flügel, dem man in der Zeit vor 1914 etwa *Fritz Gansberg* (1871-1950) oder *Ludwig Gurlitt* (1855-1931), in der Weimarer Zeit beispielsweise *Paul Geheeb* (1870-1961) zurechnen kann, und einen völkisch-nationalen Flügel mit z.B. *Hermann Lietz* (1858-1919) und später *Peter Petersen* (1884-1952) als Repräsentanten. Ausgangspunkte der sich entwickelnden reformpädagogischen Festkultur waren einerseits die bürgerliche Jugendbewegung, andererseits die Landerziehungsheime; beide verstanden „Feste“ als etwas Unpolitisches. Es war die Vision der Erziehung zu einer rein menschlichen Gemeinschaft, aus der die Impulse zu einer neuen Pädagogik hervorgingen. Freilich erscheint im Nachhinein das pädagogische Schulleben – oder auch das jugendliche Gemeinschaftserleben – durchaus nicht so unpolitisch, wie es häufig postuliert wurde, es hatte vielmehr zugleich eine politische Qualität. Denn „richtige schulische Gemeinschaft“ sollte „zugleich Vorform der richtigen ... nationalen Gemeinschaft“¹¹ sein, ganz gleich ob diese als völkisch-nationale, als republikanische oder als sozialistische interpretiert wurde. In den unterschiedlichen Konkretisierungen des Gemeinschaftsbegriffs spiegeln sich die unterschiedlichen politischen Positionen, die auf die Kinder und Jugendlichen Einfluss zu gewinnen suchten.

Auch in der „linken“ Reformpädagogik gab es unterschiedliche Richtungen, wie bereits das breite Spektrum proletarischer Jugendbewegung verdeutlicht, von der Sozialistischen Arbeiterjugend (SAJ), die der Sozialdemokratie nahe stand, bis hin zum kommunistischen Jugendverband Deutschlands (KJVD). Während die SAJ sich selbst als Träger einer sozialistischen Bildung sah und demgemäß die Bildungsarbeit

in den Vordergrund stellte, war die kommunistische proletarische Jugendbewegung dadurch gekennzeichnet, dass sie sich zugleich als Erziehungs- und Kampfgemeinschaft verstand. Denn „die Praxis der revolutionären Arbeiter- und Jugendbewegung war Kampf“.¹²

Eine „linke“ Schulreformbewegung trat weder in der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg noch in der Weimarer Republik als eine deutlich identifizierbare pädagogische Strömung hervor. Das hing einerseits damit zusammen, dass bis zum Ersten Weltkrieg Lehrer sich nicht oder nur unter Gefahr öffentlich zur SPD bekennen durften, andererseits damit, dass die SPD vorrangig mit sozialen, ökonomischen und sozialrevolutionären Fragen beschäftigt war, während Schulfragen auf ihrer Agenda lange Zeit eine sehr untergeordnete Rolle spielten. Erst auf dem Mannheimer Parteitag von 1906 wurden erstmals umfassendere schulpolitische Forderungen erhoben. Diese Nachrangigkeit schul- und bildungspolitischer Fragen lässt sich auch in der Weimarer Zeit noch konstatieren. Immerhin engagierten sich nun in der Bewegung der „neuen Schulen“, die vor allem von den Lebensgemeinschafts- und weltlichen Schulen getragen wurde, viele sozialistische Lehrer, die der SPD, der USPD oder der KPD angehörten oder nahe standen. Wenn auch in den Reformschulen Lehrer unterschiedlicher politischer Zugehörigkeit tätig waren,¹³ boten sie doch einen Raum, in dem die Entwicklung einer sozialistisch oder demokratisch sozial orientierten Pädagogik und Schulkultur möglich war. Das lässt sich deutlich an den Berliner, Hamburger und Bremer Lebensgemeinschaftsschulen erkennen.¹⁴

11 Heiland/Sahmel, a.a.O. (Anm. 9), S.29.

12 Gerhard Roger, Die pädagogische Bedeutung der proletarischen Jugendbewegung Deutschlands, Frankfurt/M. 1971, S.45; → Beitrag: Arbeiterbewegung.

13 Vgl. z.B. das breite Spektrum an politischen Überzeugungen bei der Scharfenberger Lehrerschaft, Haubfleisch, a.a.O. (Anm. 8), S.434.

14 T. Rülcker, Die Bremer Versuchsschulen als Erprobungsfeld der Demokratie, in: H. Neuhäuser/T. Rülcker, Demokratische Reformpädagogik, Frankfurt/M. 2000; W. Keim/N. H. Weber (Hg.), Reformpädagogik in Berlin – Tradition und Wiederentdeckung, Frankfurt/M. 1998; K. Rödler, Vergessene Alternativschulen. Geschichte und Praxis der Hamburger Gemeinschaftsschulen 1919-1933, Weinheim/München 1987.

Eine spezifisch reformpädagogisch geprägte Festkultur entstand vor allem in drei Kontexten: im Zusammenhang der Jugendbewegung und des von ihr getragenen Jugendlebens; in den Landerziehungsheimen und im Schulleben der Weimarer Reform- und Versuchsschulen. Gemeinsam ist allen Formen die gemeinschaftserzieherische Aufgabe. Die Milieus, in denen entsprechende Feste und Feiern stattfanden, wurden als erzieherische Milieus verstanden und entsprechend ausgestaltet; „Erziehung“ reichte dabei von der Selbsterziehung in der Wandergruppe bis zur bewussten Erziehung in der Schule. Über den bereits skizzierten engen Bezug von Festen und Feiern zur Erfahrung von Gemeinschaft hinausgehend, wurde häufig die Beziehung von „Ich“ und Gemeinschaft auch dadurch zu entwickeln und zu gestalten versucht, dass einzelne Individuen als solche besonders hervortraten, sei es, dass ihnen das Fest galt, wie im Falle eines Schüler-Geburtstages, eines Gedenktages an eine historische Persönlichkeit oder der Verabschiedung eines Lehrers, sei es, dass sie an dem Fest in irgendeiner Weise mitwirkten und auf diese Weise ihre Wichtigkeit für die Gemeinschaft erfahren konnten.

a. Feste und Feiern der Jugendbewegung als Ausgangspunkt

Die bürgerliche Jugendbewegung

Die Vertiefung der schulischen Festkultur vor allem in der Weimarer Republik verdankte entscheidende Anregungen der bürgerlichen Jugendbewegung, die seit der Jahrhundertwende eigene Lebensformen entwickelt hatte. Denn viele der jungen Menschen, die nach dem Ersten Weltkrieg in pädagogische Berufe, insbesondere in den Lehrerberuf strömten, hatten ihren „pädagogischen Impetus“ in der Jugendbewegung erworben. Rödler stellt mit Recht fest, dass die Jugendbewegung der „Lebenshintergrund einer Lehrergeneration“ war.¹⁵ Die Wandervogelbewegung, mit der

die bürgerliche Jugendbewegung anfang, war der Aus- und Aufbruch eines Teils der bürgerlichen Jugend aus den Zucht- und Ordnungskonventionen ihres Alltagslebens.¹⁶ Das sinnhafte Symbol für dieses Streben war das Wandern, zugleich Sich-Wegbewegen aus dem städtischen Alltag und Sich-Hinbewegen zur Natur und zu Menschen in einfachen, vermeintlich naturnahen Lebensformen. Im Anschluss an solche Wanderungen fanden oft gesellige Abende statt, bei denen vor allem gesungen, aber auch Volkstänze und Volksstücke dargeboten wurden.

„Wo immer sich Gruppen zusammenfanden, die sich der Jugendbewegung zurechneten, wurde gesungen – mehr oder weniger kunstlos, mehr oder weniger gut. Die Hauptsache war, dass das Gesungene Ausdruck ihrer Gestimmtheit war, ihres Gefühls, das sie zusammenbrachte und das seinen Ausdruck finden musste.“¹⁷

Mit der Zeit bildete sich eine eigene Festkultur der Jugendbewegung heraus, die in deutlichem Gegensatz zu den konventionellen schulischen und familialen Festen stand. Zu ihr gehörten ein bestimmtes Liedgut¹⁸ und bestimmte Instrumente, bestimmte Tänze und ein bestimmtes Repertoire von Stücken, die man aufführte. Zur Festkultur gehörte ferner, dass man nicht passiv wie im Theater Darbietungen konsumierte, sondern dass jeder irgendwie selbst produktiv wurde. Selbermachen war das entscheidende Prinzip. Schließlich distanzierte sich die Jugendbewegung durch strikte Ablehnung des Alkohols von den feuchtfröhlichen Festen, wie sie vielfach unter Studenten und älteren Pennälern die Regel waren.

Scharfenberg; Wilhelm Flitner, der die Thüringer Erwachsenenbildung mitbegründete; Adolf Reichwein, der in der Lehrerbildung tätig war und aus der Landschule in Tiefensee ein Reformmodell schuf; → Beitrag: Jugendbewegung.

15 Rödler, a.a.O. (Anm. 14), S.221. – Führende Pädagogen der Weimarer Republik, die aus der Jugendbewegung kamen, waren beispielsweise Gustav Wyneken, der die Freie Schulgemeinde Wickersdorf gründete; Fritz Jöde, Mitgründer der Hamburger Wendeschule; Wilhelm Blume, der Gründer der Schulfarm Insel

16 Vgl. H. S. Rosenbusch, Die deutsche Jugendbewegung in ihren pädagogischen Formen und Wirkungen, Frankfurt/M. 1973, S.122.

17 H. König, Der Zupfgeigenhansl und seine Nachfolger, in: U. Herrmann (Hg.), „Mit uns zieht die neue Zeit ...“ Der Wandervogel in der deutschen Jugendbewegung, Weinheim/München 2006, S.232.

18 Die wichtigste Sammlung des Liedgutes der Jugendbewegung ist „Der Zupfgeigenhansl“ (1908), vgl. H. König, a.a.O. (Anm. 17).

Festanstöße boten sich reichlich, da die Jugendgruppen Feste und Feiern aus verschiedenen kulturellen Traditionen aufgriffen. So feierte man die Bundestage der verschiedenen Gruppen der Jugendbewegung, jahreszeitliche Ereignisse wie die Sonnenwende oder das Erntefest, kirchliche Feste wie Weihnachten, Ostern, Pfingsten, schließlich Geburtstage von Einzelnen oder die Jahrestage der Gründung von Gruppen. Diese Vielfalt war nur möglich, weil die bürgerliche Jugendbewegung keine inhaltlich bestimmte abschließende Ideologie vertrat. Ihr geistiger Inhalt war das Erlebnis der Gemeinsamkeit in einem Freundeskreis. Dieses Erlebnis konnte bei inhaltlich ganz unterschiedlichen Anlässen entstehen, so lange aus ihnen das ersehnte und gesuchte Gefühl der Zusammengehörigkeit hervorging.

In ihren Dimensionen reichten die Feste von spontanen Geselligkeiten einzelner Gruppen, über größere Veranstaltungen, zu denen verschiedene Gruppen zusammenkamen, und bei denen musiziert, getanzt und gespielt wurde, bis hin zu großen repräsentativen Festen, die der Selbstdarstellung der Jugendbewegung oder zumindest bestimmter Gruppen nach außen dienen sollten. Hierhin gehört beispielsweise das große Sachsenburger Fest (1910) im Anschluss an eine Einigungstagung verschiedener Wandervogelgruppen¹⁹ oder das Fest auf der Henneburg (1913) im Zusammenhang mit einer Bundestagung des Wandervogel e.V.²⁰ Das bedeutendste Fest dieser Art war das „Fest der Jugend“ auf dem Hohen Meißner (1913), das bewusst als Anti-Fest gegen die offiziellen patriotischen Kundgebungen zum Jahrestag der Völkerschlacht von Leipzig konzipiert war.²¹ Der auf dem Hohen Meißner vollzogene Zusammenschluss von 13 Verbänden zur „Freideutschen Jugend“ überdauerte freilich die politischen Spannungen und Spaltungen nach dem Ersten Weltkrieg nicht. Bis 1923 war die Freideutsche Jugend völlig zerfall-

len; „Jugend“ war offensichtlich kein Konzept zur Einigung der Gesellschaft.

Aspekte von Festen und Feiern der Jugendbewegung waren der Ausbruch aus den für zahlreiche junge Menschen um 1900 schwer zu ertragenden Konventionen der bürgerlichen Gesellschaft, die wenigstens zeitweise Befreiung aus der von vielen in ihrem Alltagsleben gefühlten Isolierung durch starke Gemeinschaftserlebnisse und ein dadurch hervorgerufenen Element der Lebensfreude bei den Beteiligten. Doch hatte das alles auch seine Kehrseite. Diese zeigte sich in den zuweilen exzessiven Ausmaßen der Gemeinschaftsaktivitäten, insbesondere des Tanzes²², in der starken Kultivierung von irrationalen und mythischen Vorstellungen und in der Emotionalisierung des Geschehens, durch die Kumulation von gefühlbeladenen Elementen. So verband z.B. ein alkoholfreies Volksfest (1913), zu dem sich verschiedene Wandervogelgruppen in einem Dorfe trafen, gemeinsames Wandern von Jungen und Mädchen, das trotz getrennter Nächtigung erotisch natürlich stark aufgeladen war, mit gemeinsamem Kochen, einem Feldgottesdienst, Vorführungen von Laienspielen, Spielen, Liederwettkämpfen, mit dem nächtlichen Sitzen ums Feuer und schließlich der romantischen Nächtigung in provisorischen Quartieren.²³ Aus solchen Ingredienzien, die mehr oder minder zu allen Festen der Jugendbewegung gehörten, sollte zwischen den Teilnehmern eine diffuse Gefühlsgemeinschaft entstehen, in der das Subjekt sich nur zu häufig zu verlieren schien. Vom Fest auf der Henneburg schrieb ein Teilnehmer über seine Gefühle beim gemeinsamen Singen: „Im ruhigen dichten Dahinströmen der Töne glitten wir alle ineinander über. Der Bund wurde wie ein Körper.“²⁴ Beim Singen des Liedes „Flamme empor“ fand sich der „große Kreis“ „zu letzter gesteigerter Gemeinschaft zusammen.“²⁵

Mythische und kultische Elemente verbanden sich in der Jugendbewegung vor allem mit

19 W. Kindt (Hg.), Die Wandervogelzeit, Quellenschriften zur deutschen Jugendbewegung 1896-1919 (Dokumentation der Jugendbewegung II), Düsseldorf/Köln 1968, S.153f.

20 Ebd., S.234.

21 Vgl. K. Ahlborn, Das Meißner-Fest der Freideutschen Jugend (zuerst 1913), in: W. Kindt (Hg.), Grundschriften der Deutschen Jugendbewegung, Düsseldorf/Köln 1963, S.105-115.

22 Rosenbusch stellt dazu fest: „Die Manie des Tanzes bei Festen der Jugendbewegung nahm dabei oft exzessive Ausmaße an.“ (Rosenbusch, a.a.O., Anm. 16, S.120).

23 Vgl. Wandervogelführerzeitung 1(1913)6, S.107ff.

24 Kindt, Wandervogelzeit, a.a.O. (Anm. 19), S.238.

25 Ebd., S.239.

dem Feuer, das als Sonnwendfeuer, als Osterfeuer, aber auch sonst bei fast allen Anlässen eine große Rolle spielte. In den Feuerreden wurde einerseits die tiefe Symbolik des Feuers beschworen, dessen Flammen ein Bild menschlichen Lebens überhaupt entwerfen und dazu aufrufen sollten, am Kampfe der Jungen für den neuen Menschen gegen das Alte, Tote, Ungläubige teilzunehmen.²⁶ Auf dem Hohen Meißner (1913) rief einer der Redner den Versammelten zu: „Werdet Streiter im Reiche des Lichts. Geistesschlachten kommen. Dazu seid ihr nötig. Die Sonne kommt.“²⁷ Im Lichte des Feuers erschienen den Teilnehmern alle sozialen, kulturellen und politischen Differenzen des normalen Alltagslebens aufgehoben, sodass sie sich nur noch als Deutsche erleben konnten. Viele Feste des Wandervogels, vor allem aber der Bündischen Jugend in der Weimarer Zeit, zeigen daher die Anfälligkeit der Jugendbewegung für die Ideologie von Deutschtum, Volk und Heimat. So wird das Feuer zum „Flammenaltar“, der alles Unehnte und Undeutsche verzehrt. „Wenn wir Deutschen Sonnenwende feiern, so ist es also ein Gelübde zur Reinheit, zum Streben nach dem Edlen.“²⁸ Gern wird an den Feuern auch die Strophe rezitiert: „Siehe, wir singenden Paare schwören am Flammenaltare Deutsche zu sein!“²⁹

Solche gefühlsselige Gemeinschaft am Feuer war freilich, wie dieser Schwur schon in seiner Semantik zeigt, zugleich ausschließend, denn die Verbindung von Feuererlebnis und Deutschtum grenzte alle die aus, die die völkische Schwärmerei nicht mitmachen konnten oder wollten oder deren Bekenntnis zum Deutschtum nicht akzeptiert wurde. So nahmen die Gruppen von Ausnahmen abgesehen keine jüdischen Jugendlichen auf und viele Vertreter der Jugendbewegung waren Antisemiten.³⁰ Die an der

„Judenfrage“ sich zeigende Tendenz zur Abschließung und Abgrenzung von dem jeweils anderen blieb trotz aller Gemeinschaftsmythologie letztlich charakteristisch für die gesamte Jugendbewegung. Sie wurde begleitet von immer neuen Spaltungen in Gruppen und Grüppchen bzw. vom Scheitern immer neuer Versuche zu größeren Zusammenschlüssen, wie z.B. der Gründung der Freideutschen Jugend auf dem Hohen Meißner 1913. Zur Arbeiterjugend und ihren Organisationen gab es kaum Kontakte. Das „Wir“, das in den Festen der Jugendbewegung besonders in ihrer bündischen Phase beschworen wurde, bedeutete letztlich das „Wir“ eines elitären Zirkels. Und das „Volk“, zu dem die Jugendbewegung angeblich immer hin wollte, war ein ideologisiertes Konstrukt, das mit dem wirklichen Leben der Menschen in Deutschland kaum etwas gemein hatte.

Die proletarische Jugendbewegung

Die proletarische Jugendbewegung entstand bald nach der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert als Verein der Lehrlinge und jungen Arbeiter in Berlin, Mannheim und Hamburg. Schon die Satzung des Vereins markiert die Differenz zur bürgerlichen Jugendbewegung. Seine Aufgabe wurde definiert als Wahrung der „wirtschaftlichen, rechtlichen und geistigen Interessen der Lehrlinge, jugendlichen Arbeiter und Arbeiterinnen.“³¹ Im Jahre 1910 beschlossene Leitsätze zur Jugendarbeit bestimmten als Ziele der proletarischen Jugendbewegung eine „bewusste Gegenreaktion“ gegen die bürgerliche Jugendbewegung und „die Vorbereitung des jugendlichen Proletariats für den Klassenkampf des Gesamtproletariats.“³² Im Dienste dieser Zielsetzung stand auch ihre umfangreiche Bildungsarbeit, welche „die jugendlichen Arbeiter und Arbeiterinnen zum Verständnis und zur tätigen Anteilnahme am praktischen und geistigen Leben der Arbeiterklasse“³³ befähigen sollte. Erst als Ergänzung der eigentlich politischen Bildungsarbeit wurde auch die Pflege von Veranstaltungen künstlerischer und ge-

26 Ebd., S.238.

27 Ahlborn, a.a.O. (Anm. 21), S.111.

28 Wandervogel 10(1915)9, S.243.

29 Z.B. von E. Buske, Jugend und Volk, in: Kindt, Grundschriften, a.a.O. (Anm. 21), S.198-201, hier S.199; ebenso von W. Stählin, Der neue Lebensstil, in: ebd., S.303-321, hier S.319.

30 Zur „Judenfrage“ vgl. W. Z. Laqueur, Die deutsche Jugendbewegung. Eine historische Studie, Köln 1962, S.89ff.

31 Zit. n. E. Eberts, Arbeiterjugend 1904-1945, Frankfurt/M. 1980, S.26.

32 Zit. n. ebd., S.42.

33 Zit. n. ebd.

selliger Art angestrebt. Die bürgerliche und die proletarische Jugendbewegung lagen also in Bezug auf Zielgruppe, Ziele und Arbeitsaufgaben weit auseinander. Auch politisch gab es nur sporadische Zusammenarbeit, wenn beispielsweise Vertreter der verschiedenen Gruppierungen zusammen in Ausschüssen und Gremien der Jugendarbeit saßen. Und diese Kluft prägte nicht nur das Verhältnis zum radikalen republikfeindlichen Kommunistischen Jugendverband, sondern auch die Beziehung zwischen bürgerlicher Jugendbewegung und SAJ.

Trotz dieser Gegensätze drangen insbesondere in der Weimarer Zeit viele Elemente des Jugendbewegten in die proletarische Jugendbewegung³⁴ ein. Eberts beschreibt den Jugendtag der Arbeiterjugend in Weimar 1920 „als Höhepunkt jugendbewegter Schwärmerei im Bereich der proletarischen Jugendbewegung.“³⁵ Und in der Tat zeigt der Bericht vom Ablauf dieses Treffens mit viel Volkstanz, Spielen, Musik und Laienspiel manche Nähe zu ähnlichen Zusammenkünften der bürgerlichen Jugendbewegung. Dabei entwickelte sich vor allem die Gestaltung von Festen und Feiern zu einem „elementaren Bestandteil der praktischen Arbeit im Arbeiterjugendverband.“³⁶ Mit ihm sollte primär der emotionale Bereich angesprochen und das Gemeinschaftsgefühl der Teilnehmer ausgebildet werden.

Viele Gruppen der Arbeiterjugendbewegung dürften also ganz ähnliche Aktivitäten durchgeführt haben wie die bürgerlichen Jugendlichen: Wandern, Singen, Tanzen, Spielen, Feiern. Doch zeigt ein weit verbreitetes Handbuch zur Gestaltung von Feiern der „sozialistischen Jugend“, dass hier doch nicht ein bloßer „Abklatsch des Wandervogels“³⁷ produziert werden sollte. Denn die spezifische politische Akzentsetzung und die Anlehnung des Jugendverbandes an die SPD und ihre Ideologie wurden alenthalben deutlich. Das oberste Ziel der Feste und Feiern bestand darin, dass die Jugendlichen

eine Art Ritus vollzogen, durch den ihnen sozialistische Gesinnung sozusagen eingelebt wurde. Ziel war „die Erfassung und Aktivierung jedes einzelnen zur kultischen Handlung im Geiste des Sozialismus.“³⁸ Dazu wurden sehr genaue Vorgaben in Bezug auf Inhalte und Struktur des Festablaufs gemacht, die sozusagen die politische Korrektheit gewährleisten sollten. In viel geringerem Maße als in der bürgerlichen Jugendbewegung überließ man die Feste der Spontaneität der Teilnehmenden – immer vorausgesetzt, dass die Gruppen sich an derartigen Vorgaben wirklich orientierten.

Für einen Kult des Sozialismus eigneten sich natürlich nur bestimmte Feste. Eschbach nennt in seinem Handbuch: Jugendweihe; Märzfeier (Gedenken an die Revolution von 1848); Feier des 1. Mai; Sonnenwendfeier (Sonnenwende als Symbol der Menschheitswende); Verfassungsfeiern – Antikriegsfeiern; Revolutionsfeiern (Gedenken an die Novemberrevolution); Internationaler Jugendtag. Sie stellten Anlässe für große Feiern dar; aber auch kleinere Feiern in der Gruppe sollten nach Möglichkeit eine politische Komponente enthalten wie beispielsweise ein Internationaler Abend oder eine Bebel-Feier. Charakteristisch ist, dass die Feste des kirchlichen Festkreises nahezu völlig fehlten. Das christliche Weihnachtsfest wurde zwar in der Rubrik „Weihnachts- und Jahresendfeiern“ erwähnt, aber sofort als „ein uraltes, sinnfälliges Symbol der Lichtgeburt der Sonne“ interpretiert³⁹ und mit dem Fest der Wintersonnenwende verbunden. In ähnlicher Weise entstand aus dem Osterfest eine Frühlingsfeier.⁴⁰

Eine große Bedeutung misst Eschbach der Verfassung und den Verfassungsfeiern zu. Er stellt zwar fest, dass die Weimarer Republik noch keine wahre soziale Demokratie sei, bezeichnet aber zugleich „die Republik, die Demokratie und die rechtlich verankerte Verfassung“ als „Wegpfeiler auf dem Wege zur klassenlosen Gesellschaft des Sozialismus.“⁴¹ Die Verfassungsfeiern sollten daher die Aufgabe

34 Hier und im Folgenden meint der Begriff „Arbeiterjugend“ die der SPD nahestehende Sozialistische Arbeiterjugend.

35 Eberts, a.a.O. (Anm. 31), S.63.

36 Ebd., S.73.

37 F. Borinski/W. Milch, Jugendbewegung. Die Geschichte der deutschen Jugend 1896-1933, Frankfurt/M. 1967, S.40.

38 W. Eschbach, Unsere Feier. Handbuch zur Gestaltung sozialistischer Jugendfeste und Jugendfeiern, Berlin 1929, S.72.

39 Ebd., S.118.

40 Ebd., S.131.

41 Ebd., S.102.

übernehmen, Arbeiterschaft und insbesondere Arbeiterjugend alljährlich die Bedeutung der Verfassung als Garant des sozialen und politischen Fortschritts vor Augen zu führen. Die Festkultur der Sozialistischen Arbeiterjugend nahm mit den Verfassungsfeiern ein Element auf, das es weder in der bürgerlichen Jugendbewegung noch in der kommunistischen Jugend gab.

b. Feste und Feiern in den Landerziehungsheimen

Feste und Feiern waren in den Landerziehungsheimen pädagogisch zentrale, eng mit dem gesamten Heimleben verbundene Erziehungs- und Bildungsveranstaltungen. Ihre Aufgabe bestand darin, einen Beitrag zur Entstehung einer spezifischen Landerziehungsheim-Kultur zu leisten. Charakteristisch dafür ist vor allem, dass die Feste nicht nur Elemente des Spielerischen und des Frohsinns, sondern auch ernste und besinnliche Anteile enthielten. Beispielhaft zeigt dies der Ablauf des großen dreitägigen Festes aus Anlass des 15-jährigen Bestehens des Landwaisenheims Veckenstedt zu Ostern 1929.⁴² Bestandteile dieses Festes waren neben Spielen im Freien, Tänzern, einem gemeinschaftlichen Ausflug, Ostereiersuchen und einem Osterfeuer auch eine Morgenkapelle am Karfreitag mit dem Thema „Das Leid in seinen verschiedenen Eigenarten“, eine weitere Morgenkapelle am Sonntag, die den Gedanken des Ostersonntags aus Goethes Faust und das Leid Gretchens thematisierte, sowie eine Gesprächsrunde mit den zum Fest angereisten Altbürgern des Landwaisenheims.

Zur spezifischen alltäglichen Festkultur der Landerziehungsheime gehörten regelmäßig stattfindende ernste Feiern an den Abenden und am Sonntagmorgen – in den Lietzchen Heimen als „Kapellen“, in der „Freien Schulgemeinde Wickersdorf“ als „Morgen-“ und „Abendsprachen“, auf der Schulfarm Insel Scharfenberg als „Abendausprachen“ bezeichnet. Dabei handelte es sich zumeist um ernste Feierstunden, die zuerst von Herman Lietz in den von ihm gegründeten Landerziehungsheimen eingeführt wurden. Sie dienten

einerseits der Gemeinschaftsbildung einer Schülerschaft, die aus weltanschaulich, regional und familial sehr unterschiedlichen Lebenszusammenhängen kam, und andererseits der Besinnlichkeit und Reflexion. Lietz sah in den Kapellenstunden die „Möglichkeit dem Gemüt und Herzen des Zöglings besonders nahezukommen“⁴³, und *Theo Zollmann* (1885-1958) stellte fest: „Am Abend und Sonntagmorgen suchen wir über unser Leben nachzudenken, um alles mit Bewusstsein zu erleben.“⁴⁴ Was Röhrs für Wickersdorf feststellt, gilt analog auch für die anderen Landerziehungsheime: „Den eigentlich meditativen Mittelpunkt bildeten ... die Morgen- und Abendsprachen sowie die Feste und Feiern.“⁴⁵ Inhaltlich und thematisch zeigten die „Kapellen“ eine große Vielfalt: Es wurde vorgelesen, über das Vorgelesene nachgedacht⁴⁶ oder musiziert; Lehrer oder Gäste des Heims hielten Vorträge. In den Lietzchen Heimen fand am Sonntag in der Abendkapelle häufig eine religiöse Feier undogmatischer Art statt: „in freier, nicht orthodox dogmatischer Form werden die großen religiösen Gedanken mit dem Alltagsleben der Heimschüler, kulturellen Erscheinungen der Gegenwart, in ihrem unmittelbaren Lebensbezug und Menschenwert einleuchtend gemacht.“⁴⁷

Eine besonders profilierte Festtradition entwickelte sich in den 1920er Jahren an *Paul Gehebs* Odenwaldschule und auf *Wilhelm Blumes* (1884-1970) Schulfarm Insel Scharfenberg. An der *Odenwaldschule* wurden alljährlich die

42 H. Feidel-Mertz/J. P. Krause, Der andere Hermann Lietz. Theo Zollmann und das Landwaisenheim Veckenstedt, Frankfurt/M. 1989, S.147f.

43 H. Lietz, Schulleben, in: W. Rein (Hg.), Deutsche Schulerziehung, München 1913, hier S.433; → Beitrag: Schule.

44 Th. Zollmann, Bilder aus dem Heimleben, in: H. Lietz, Ein erstes deutsches Kriegs-Waisenheim auf dem Lande, Veckenstedt 1918, S.24-38.

45 H. Röhrs, Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt, Weinheim 1994⁴, S.133.

46 Eine Schülerin Veckenstedts schreibt in den Erinnerungen an ihre Schulzeit: „Unter der Woche wurde abends in der Kapelle von Theo [Zollmann, Leiter des LEH] vorgelesen. In sieben Jahren bekommt man da schon einiges an Literatur mit.“ (Feidel-Mertz/Krause, a.a.O., Anm. 42, S.204).

47 P. Petersen, Die Stellung des Landerziehungsheims im Deutschen Erziehungswesen des 20. Jahrhunderts. Vorwort zu E. Huguenin, Die Odenwaldschule, Weimar 1926, S.XXII.

Feste für die fünf „Schutzherren“ der Schule Humboldt, Goethe, Schiller, Herder und Fichte begangen. Damit stellte sich die Schule deutlich auf den Boden des deutschen Humanismus und Idealismus als einer undogmatischen Weltanschauung, mit der sich Lehrer und Schüler von sehr unterschiedlicher Herkunft identifizieren konnten. Charakteristisch für diese Feste war eine längere Vorbereitungszeit, die weit über den Rahmen einer „Kapelle“ hinausgehende Dauer des Festes und die intensive Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler bei der Vorbereitung, die zu einem vertieften persönlichen Bildungserlebnis führen sollte. Eine zeitgenössische Beobachterin bringt das Angestrebte auf den Begriff des geistigen „Zusammenlebens“ der Schüler mit einer großen historischen Persönlichkeit:

„Die Kinder, die diese Feste mit Hilfe einiger Erwachsener vorbereiten, haben begriffen, daß ein Fest etwas anderes ist als ein freier Tag oder ein gutes Mittagessen; daß es vielmehr ein Tag sein soll, den man im innigsten Zusammenleben mit einer Persönlichkeit verbringt, von der man viel zu lernen hat.“⁴⁸

Auf der *Schulfarm Insel Scharfenberg* gab es Feste zu sehr unterschiedlichen Anlässen, die zu einer „untrennbare[n] Verflechtung zwischen Unterricht und außerunterrichtlicher Sphäre“ führten. Haubfleisch nennt sonntägliche Feste, Sport- und Schwimmfeste, Jahrgangs- und Abiturientenfeste.⁴⁹ Das bedeutendste Fest der Schulfarm war das sog. Erntefest, „das erstmals im Herbst 1923, als man voller Stolz und Selbstbewußtsein für das Selbstgeschaffene die erste eigene Ernte eingefahren hatte, gefeiert wurde.“⁵⁰ Das „Erntefest“ war also nicht nur nostalgische Anlehnung an den bäuerlichen Festkreis, sondern Höhepunkt der eigenen, für das Überleben der Schule wichtigen landwirtschaftlichen Arbeit.

Besondere Beachtung verdient das konsequente Bemühen der „Schulfarm“ um die Entwicklung einer *politischen* Festkultur. Dazu gehörte negativ die Abgrenzung „von Festen und Feierlichkeiten, deren Inhalte nicht mit den Grundlinien der Schulgemeinschaft in Einklang

zu bringen waren.“⁵¹ So lehnte sie beispielsweise die Teilnahme an den Hindenburg-Feiern im Jahre 1927 ab, begleitete stattdessen die politische Entwicklung der Republik wachsam und bezog mit ihren Feiern Stellung dazu. Nach der Ermordung des deutschen Außenministers Walter Rathenau fand noch am Abend des Tattages ein Gedenken für ihn statt, dem am nächsten Tag eine größere Gedächtnisfeier folgte. Mit einer bloß einmaligen Feier war es aber nicht getan. „Um zu weiterer Beschäftigung mit Rathenau anzuregen, wurde sein Buch ‚Kritik der dreifachen Revolution. Eine Apologie‘ als Probe seiner Schriften auf dem Lesetisch ausgelegt.“ Auch im folgenden Jahr 1923 gedachte man am Verfassungstag (11.8.) des ermordeten Außenministers „durch Verlesen von Fritz von Unruhs ... Ode auf Rathenaus Todestag.“⁵² Weitere politisch motivierte Feiern waren die Gedächtnisfeier (1925) zu Ehren des verstorbenen Reichspräsidenten Friedrich Ebert, vor allem aber die alljährlich am 11.8. begangenen Feierlichkeiten zum Verfassungstag. Im Gegensatz zu konventionellen politischen Veranstaltungen mit Unterrichtsausfall und abstrakter Festrede gestaltete sich auf Scharfenberg der Verfassungstag als ganztägige Veranstaltung, auf der die Verfassung in ihrer Entstehung, ihrer historischen und aktuellen Bedeutung für den Staat und für das kleine Gemeinwesen der Schulfarm durch Beiträge von Lehrern und Schülern bearbeitet wurde, wobei auch kritische Punkte zur Sprache kamen.⁵³ Der Respekt vor der Verfassung zeigt sich also daran, dass man sie wirklich ernst nahm und in eine inhaltliche Auseinandersetzung mit ihr eintrat.

Wie die Feste der Jugendbewegung dienten auch Feste und Feiern in den Landerziehungsheimen der Herstellung von Gemeinschaft. Doch anders als in der Jugendbewegung, die das Gemeinsame primär in einem gemeinsamen Gefühl suchte, verbanden sich in den Landerziehungsheimen mit der Emotionalität Bildung und Reflexion. Dafür stehen die verschiedenen Varianten der „Kapelle“ und ähnliche anspruchsvolle Feierformen. Hier wurde der Weg

48 Huguenin, a.a.O. (Anm. 47), S.72.

49 Haubfleisch, a.a.O. (Anm. 8), S.676ff.

50 Ebd., S.683.

51 Ebd., S.677.

52 Ebd., S.679.

53 Vgl. ebd., S.679ff.

beschritten, Gemeinschaft durch gemeinsame Bildungserlebnisse moralischer, religiöser, politischer und ästhetischer Art erfahrbar zu machen.

c. Feste und Feiern in der Schule

„Schulleben“ ist nach dem übereinstimmenden Urteil aller Experten ein zentraler pädagogischer Grundbegriff der Reformpädagogik. Er begreift Schule nicht vornehmlich als einen Ort von Unterricht und Selektion, sondern sieht sie als Erziehungsraum. Heiland/Sahmel weisen auf die Schwierigkeiten hin, den Begriff des Schullebens genau zu definieren, da er eine große Spannweite von Bedeutungen hat, zumal hinter ihm der schwer rational fassbare Begriff des Lebens aus der Philosophie der Jahrhundertwende steht.⁵⁴ Was Schulleben ist, lässt sich daher am besten durch den Aufweis seiner Bedeutungsdimensionen handhabbar machen. Schulleben meint *zunächst*, dass die so konzipierte Schule keine starre Struktur hat, in der alle Aktivitäten vom Lehrer, sozusagen von oben nach unten ausgehen, sondern dass die Kinder – wie im wirklichen Leben – selbst aktiv werden. Voraussetzung dafür, und damit kommen wir zur *zweiten* Bedeutungsdimension, ist die Herstellung einer tendenziell herrschaftsfreien Kommunikation zwischen allen an Schule Beteiligten, also Schülern, Lehrern und Eltern. Selbst wenn sich die Überlegenheit des Lehrers nicht in allen Fällen aufheben lässt, so ist es doch eine Überlegenheit nicht aus Herrschaftsstreben, sondern aus dem tieferen Wissen um die Sache – eine Überlegenheit, die sich zugleich immer zurücknimmt und so den anderen Raum lässt zu ihrer eigenen Entfaltung. Die *dritte* Bedeutungsdimension von Schulleben wird durch den Begriff „Verbindung der Schule mit dem Leben“ umrissen. Sie meint zum einen, dass die Schüler das, was ihnen in ihrem alltäglichen Leben als wichtig erscheint, in die Schule hineintragen, damit es dort thematisiert und geklärt wird; zum anderen, dass die Schule auf das Leben in ihrer Umwelt ausstrahlt und es beispielsweise durch kulturelle Angebote bereichert.

In diesem Schulleben spielen Feste und Feiern eine zentrale Rolle. Peter Petersen sieht in

ihnen neben Gespräch, Spiel und Arbeit eine der vier Urformen des Pädagogischen.⁵⁵ Von ihm und anderen Reformpädagogen wurde eine ganze Didaktik des Feierns entwickelt. Strukturell unterscheidet Petersen nach dem Lehrer-Schüler-Verhältnis, also nach der Art der Aufgabenverteilung zwischen Lehrern und Schülern, vier Feier-Typen: die vom Lehrer gebotene Feier, die vom Lehrer geleitete Feier, die vom Lehrer durchgeformte Feier und die von Schülern selbständig gestaltete Feier. Welcher Typ gewählt wird, hängt von Anlass und Thema der Feier ab.⁵⁶ Heiland/Sahmel unterscheiden aufgrund einer Analyse von Beiträgen in der Zeitschrift „Feierstunden der Schule“ (1926-1930) zwischen vier Typen von Feiern: Feiern, die unmittelbar mit der Schule zusammenhängen; Feiern zum Beginn einer Jahreszeit und aus Anlass kirchlicher Feste; Gedenkfeiern für bedeutende Persönlichkeiten; Nationalfeierlichkeiten.⁵⁷ In der Zeitschrift „Die Scholle“ (1932) werden zwei Hauptformen von Feiern unterschieden, Werk- oder Arbeitsfeiern einerseits, Jahreszeitenfeste andererseits.⁵⁸ Wenn man diese Überlegungen zu systematisieren versucht, so schälen sich *zwei Strukturprinzipien* heraus. Der eine Gesichtspunkt betrifft die *Themen der Feiern*: Sie reichen von eng auf die schulische Arbeit bezogenen Feiern, wie z.B. Feiern am Ende einer schulischen Arbeitseinheit, über Bildungs-Feiern (wie z.B. die Feiern zum Gedächtnis großer Persönlichkeiten oder historischer Ereignisse) bis hin zu den erziehenden Feiern, vor allem im Anschluss an die Jahreszeitenfeste. Ganz allgemein gesprochen wird also unterschieden zwischen Feiern, bei denen ein kulturelles Thema im Mittelpunkt steht, bei denen also die Feier ganz unmittelbar zur Bildung der Beteiligten beiträgt, und Feiern, bei denen das „festliche und feierliche Gemeinschaftserlebnis“⁵⁹ als solches das Ziel ist. Der zweite Strukturierungsgesichtspunkt ergibt sich

55 P. Petersen, *Führungslehre des Unterrichts*, Weinheim/Basel 1994, S.33.

56 Ebd., S.105-106.

57 Vgl. Heiland/Sahmel, a.a.O. (Anm. 9), S.74.

58 Ebd., S.113.

59 Ein Zwiegespräch als Vorwort, in: *Die Scholle* 8(1932)4, zit. n. Heiland/Sahmel, a.a.O. (Anm. 9), S.112.

54 Heiland/Sahmel, a.a.O. (Anm. 9), S.26.

aus der *Frage, wie weit die Schüler selbst bei der Vorbereitung und Durchführung der Feier produktiv werden können*. Hier reichen die Möglichkeiten von der alleinigen Gestaltung durch den Lehrer bis hin zu nur noch vom Lehrer angeregten Gemeinschaftsprojekten der Schüler, wie sie etwa von Adolf Jensen beschrieben werden, bei denen die Individualisierung so weit geht, dass jedes Kind macht, was es kann und will.⁶⁰ Ein von Jensen beschriebenes Projekt an der 32. Volksschule in Neukölln ist besonders dadurch interessant, dass das eigentliche Fest nicht in dem Festakt besteht, sondern in der zehnwöchigen Arbeit der ganzen Schule, in der Gegenstände für eine Weihnachtsausstellung und Weihnachtsbescherung hergestellt wurden.

In Bezug auf die pädagogischen Funktionen von Feiern wird von Petersen vor allem der Erlebnischarakter von Festen hervorgehoben. Alle Feiern haben einen erhebenden Sinn, es geht um ein gemeinsames, alle Teilnehmer läuterndes Erleben.⁶¹ Ähnliche Feststellungen finden sich auch bei *Adolf Reichwein* (1898-1944), wenn er betont, wie das Fest den normalen Alltag der Kinder überhöht.

„Das Fest ist für das Kind ein wirklicher Höhepunkt seines Daseins. Man nehme dies wörtlich. Nicht nur ein Grund zum Sichfreuen, sondern ein Anlaß zu gesteigertem *Sein*. ... Es *erhebt* das Kind, nicht im sentimental, sondern im wirklichen Sinn, über den üblichen Stand des Lebens.“⁶²

Ähnlich wie Jensen sieht auch Reichwein eine weitere Funktion der Feste darin, dass sie Anlass zu produktiver echter Arbeit sind, für die ja in der Schule immer nach Möglichkeiten gesucht wird. Wenn ein Fest geplant, auf einen bestimmten Tag festgelegt und gar in der Öffentlichkeit bekannt gemacht ist, so ist sozusagen der Ernstfall da, denn das Fest muss auf den Tag stehen. Die Vorbereitungsarbeit auf das Fest ist also von allen als notwendig erkennbar. „Feste sind unaufschiebbar. Auf den Tag fordern sie den Einsatz unserer Gruppe. Sie kön-

nen nur gelingen, wenn ihre Vorbereitung unter den gleichen strengen Gesetzen planmäßiger Arbeit steht wie alles andere, das zum Pflichtkreis der Werkerziehung gehört.“⁶³ Eine dritte wichtige Funktion vieler Feste sieht Reichwein darin, dass Feste über die Schule hinaus in die Gemeinde hineinwirken. Sie etablieren und gestalten einen Lebenszusammenhang zwischen Schule und Eltern. Wie Reichwein an einem Weihnachtsfest seiner Schule zeigt, ist das Ergebnis der Vorbereitungsarbeit eine festliche Aufführung von Krippenspielen vor den Eltern und die Gabe von Geschenken an die kleinen Jungen aus dem Dorf, die noch nicht zur Schule gehen, und an die Mütter der Schulgemeinde.

Diese Teilnahme der ganzen Gemeinde am Festgeschehen und dadurch vermittelt an der Bildungsarbeit der Schule überhaupt zeigte sich auch an vielen anderen Reformschulen, insbesondere an den Lebensgemeinschaftsschulen in Bremen, Hamburg und Berlin, wobei an den Hamburger und Bremer Lebensgemeinschaftsschulen über die pädagogische Funktion der Feste hinaus eine bewusster politische Erziehung stattfand.⁶⁴ Auch hier lag die primäre Bedeutung der Feste und Feiern in der Herstellung einer Schulgemeinschaft und in der Förderung des Gemeinschaftslebens. Der besondere Akzent dieser Schulen ergab sich daraus, dass die Lehrerschaft wie die zumeist aus der Arbeiterschaft stammenden Eltern sozialistischen Ideen nahe standen. Von daher verstanden sich die Schulen als Bildungsmittelpunkte des Umfeldes, in das sie eingelassen waren, und sahen ihren Auftrag darin, den Eltern aus kulturell unterprivilegierten Schichten Bildungsmöglichkeiten zu erschließen. Diese Ziele wurden einerseits dadurch verfolgt, dass der „Schulgemeinde“, in der die Eltern sich engagieren konnten, wesentliche Mitwirkungsmöglichkeiten gegeben wurden. Als wichtiges Aktivitätsfeld der Eltern fand in der Schulgemeinde die Vernetzung der Schule mit dem gesellschaftlichen Umfeld statt.⁶⁵ Rödler stellt fest, dass die

60 A. Jensen, *Produktive Arbeit für Schulfeste* (zuerst 1925), in: I. Hansen-Schaberg (Hg.), *Die Praxis der Reformpädagogik*, Bad Heilbrunn 2005, S.253-259.

61 Petersen, *Führungslehre*, a.a.O. (Anm. 55), S.106.

62 Reichwein, a.a.O. (Anm. 2), S.81.

63 Ebd., S.82.

64 Vgl. Rödler, a.a.O. (Anm. 14); T. Rülcker, *Die Bremer Versuchsschulen als Erprobungsfeld der Demokratie*, in: Neuhäuser/Rülcker, a.a.O. (Anm. 14), S.115-141.

65 Vgl. Rödler, a.a.O. (Anm. 14), S.170ff.

Schulgemeinde mit ihren vielfältigen Tätigkeitsmöglichkeiten in der Selbstverwaltung der Schule und dem Anspruch an die Eltern, dafür Kompetenzen zu erwerben, zu einer Erziehungsgemeinschaft nicht nur für aufwachsende Menschenkinder, sondern auch für Lehrer und Eltern wurde.⁶⁶ Der zweite Weg der Erschließung von Bildungsmöglichkeiten bestand darin, dass die Schule die Elternschaft, ja den gesamten Stadtteil zur Zielgruppe ihrer Kulturarbeit machte. Und dabei spielte das gesellige Leben der Schule, das wesentlich von Festen und Feiern geprägt wurde, eine entscheidende Rolle. Während in den „normalen“ öffentlichen Schulen, auch wenn sie von reformpädagogischem Geist angehaucht waren, ein Schulfest primär als innerschulische Veranstaltung fungierte, zu der von Fall zu Fall dann auch Eltern als Zuschauer eingeladen wurden, waren für eine Reihe der Lebensgemeinschaftsschulen die Eltern ebenso Adressaten der Feste wie die Schüler. Die Feste nahmen daher häufig den Charakter von Kulturveranstaltungen an, beispielsweise wurden Vorlesungen von Dichtungen durchgeführt, Theatervorführungen von z.T. anspruchsvollen Stücken fanden statt, in einer der Schulen wurden Mozartabende veranstaltet, an anderen gab es einen Chor aus Eltern, Lehrern und Schulentlassenen, der bei Schulfeierlichkeiten auftrat.

4. Abbruch und Transformation reformpädagogischer Fest- und Feierkultur nach 1933

Die Feste und Feiern in den Lebensgemeinschaftsschulen waren – wie die gesamte Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schulen – nicht in dem Sinne politisch, dass sie dogmatisch eine bestimmte Ideologie hätten indoktrinieren wollen. Sie waren auf keinen Fall sozialistische Kadenschmieden, wie ihre Gegner ihnen vorhielten. Aber die Lehrerschaft dieser Schulen war sich durchaus bewusst, dass ihr Prinzip „Bildung und Kultur ist für alle da“ und die daraus hervorgehende liberale Festkultur eine politische Position markierte, die nur in der demokratischen Republik eine Chance der Realisierung hatte.

Die Machtübernahme durch die Nationalsozialisten führte zwar nicht zu einer sofortigen Eliminierung aller reformpädagogischen Ansätze. Der Prozess vollzog sich vielmehr in verschiedenen Phasen und betraf zuerst die Schulen, die wie die Karl-Marx-Schule in Berlin-Neukölln den Nationalsozialisten ein besonderer Dorn im Auge waren, während andere, die wie die Landerziehungsheime der Lietzchen Richtung größere Anpassungsleistungen vollbrachten, etwas länger verschont blieben. Das kann hier nicht weiter verfolgt werden. Auch die reformpädagogische Festkultur verschwand nicht sofort vollständig. Peter Petersen konnte an seiner Universitätsschule in Jena weiter im Sinne seiner Pädagogik, zu der ja viele Formen von Feiern gehörten, arbeiten.⁶⁷ Adolf Reichwein entwickelte seine Konzeption von Schulfesten in Tiefensee überhaupt erst, nachdem er 1933 als Sozialdemokrat aus seiner Stelle an der Pädagogischen Akademie in Halle entlassen worden war und als Lehrer an der einklassigen Landschule in Tiefensee Unterschlupf gefunden hatte. Wilhelm Blume, der nach seinem Weggang von Scharfenberg 1934 die Leitung des Humboldt Gymnasiums in Tegel übernahm, organisierte dort eine Reihe von großen Festen, die deutlich reformpädagogische Elemente zeigten. Freilich verlangten diese Inszenierungen von ihm auch eine gefährliche Gratwanderung zwischen Anpassung und nichtkonformistischem Verhalten.⁶⁸ Eine reformpädagogisch geprägte Erziehungsarbeit, zu der auch das Feiern von jüdischen Festen gehörte, fand, so lange noch ein jüdisches Schulwesen bestand, in manchen jüdischen Schulen, so vor allem in dem jüdischen Landschulheim Caputh, statt.⁶⁹

Von solchen Ausnahmen abgesehen wurden die schulischen Feste schon in den ersten Monaten des Jahres 1933 in den Dienst der nationalsozialistischen Ideologie gestellt. Das geschah einerseits durch die Integration von NS-Feiern und Gedenkstunden in den Schulalltag,

67 Vgl. H. Apelt-Döpp-Vorwald, Feiern und Feste an der Universitätsschule, in: R. Lassahn (Hg.), Das Schulleben, Bad Heilbrunn 1969, S.90-94.

68 Haubfleisch, a.a.O. (Anm. 8), S.884ff.

69 W. Keim, Erziehung unter der Nazidiktatur, Bd. 2: Kriegsvorbereitung, Krieg und Holocaust, Darmstadt 1997, S.241.

66 Vgl. ebd., S.187.

andererseits indem Feste aus unterschiedlichen Traditionen wie 1. Mai, Muttertag oder Erntefest im nationalsozialistischen Sinne überformt wurden.⁷⁰ Die Inszenierung der nationalsozialistisch gewendeten Feste im engen Rahmen der Schule wie bei den Großereignissen der Reichsparteitage zielte auf die Ausschaltung des rationalen und des individuellen Elementes, das gerade bei den Festen in den Landerziehungsheimen und Reformschulen eine Rolle spielte. An seine Stelle trat die Erzeugung eines rauschhaften Gefühls des Einsseins aller Teilnehmer als Deutsche. Damit knüpften die Nationalsozialisten an bestimmte problematische Elemente der Bündischen Jugend an.

Am Ende der nationalsozialistischen Diktatur war die Reformpädagogik in Deutschland so gut wie ausgelöscht – und mit ihr die reformpädagogische Festkultur. Angesichts der stark restaurativen Tendenzen, die sich beim Wiederaufbau des westdeutschen Schulwesens nach 1945 durchsetzten, fand nach einigen anfänglichen gescheiterten Ansätzen lange keine wirkliche Anknüpfung der pädagogischen Arbeit an die Reformpädagogik statt. Für das Gebiet der Feste und Feiern heißt das, dass zwar an vielen Schulen zu traditionellen Anlässen Feste und Feiern stattfanden, dass sich aber damit kaum je die Intention verband, eine Festkultur als zentrales Element des jährlichen Gesamtbildungsprozesses – so wie Reichwein es beispielsweise in Tiefensee versucht hatte – zu entwickeln.

5. Forschungsstand

Damit hängt zusammen, dass die Festkultur der Reformbewegung bislang relativ wenig erforscht ist. Zwar findet man im pädagogischen Schrifttum häufig die explizite oder implizite Versicherung, dass Feste und Feiern ein wichtiges Element des Schullebens seien. Doch sowohl in den zeitgenössischen Quellen als auch in neueren Veröffentlichungen über reformpädagogische Schulversuche und Praxis fehlt eine umfassende und kritische Bearbeitung des Themas.

In historischen Arbeiten über Schulen der Reformpädagogik gibt es zwar viele Hinweise auf Feste und Feiern, doch steht in allen diesen Fällen nicht die Darstellung, Analyse, geschweige denn die Theoriebildung in Bezug auf sie im Mittelpunkt. Mit anderen Worten: Die Festkultur der Reformpädagogik ist nicht der eigentliche Gegenstand der Untersuchung, sondern Feste finden bei der Darstellung einer Versuchsschule oder einer Gruppe von Versuchsschulen mit Erwähnung als Beispiele für eine lebendige Schulatmosphäre. Die beiden einzigen Publikationen mit einer stärker systematisierenden und historische Perspektiven einbeziehenden Untersuchung von Festen und Feiern sind Schellacks Arbeit über Nationalfeiertage in Deutschland und Heiland/Sahmels Buch über „Schulleben in der Weimarer Republik.“ Allerdings bezieht sich Schellacks Publikation gar nicht im engeren Sinne auf die Reformpädagogik und hat Heiland/Sahmels Quellensammlung erstens doch eine andere Zielsetzung als die Analyse der reformpädagogischen Festkultur und zweitens eine so spezielle Quellenbasis, dass viele ihrer Aspekte gar nicht in den Blick kommen. Für zukünftige Untersuchungen ließen sich leicht eine Vielzahl von Fragen formulieren, z.B. die, ob und wie in reformpädagogischen Schulen der Verfassungsfeiertag in das sonstige Schulleben mit seinen Festen und Feiern eingefügt worden ist. Um sie beantworten zu können, müsste man die Festkulturen verschiedener Schulen herausarbeiten und zueinander in Beziehung setzen. Vor allem von dem letzteren Schritt sind wir noch weit entfernt.

6. Auswahlbibliographie

a. Quellen

- Eschbach, W., *Unsere Feier. Handbuch zur Gestaltung sozialistischer Jugendfeste und Jugendfeiern*, Berlin 1929.
- Huguenin, E., *Die Odenwaldschule*, Weimar 1926.
- Kindt, W. (Hg.), *Grundschriften der deutschen Jugendbewegung*, Düsseldorf/Köln 1963.
- Lassahn, R. (Hg.), *Das Schulleben*, Bad Heilbrunn/Obb. 1969.

70 Keim, a.a.O. (Anm. 69), Bd. 1: Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung, Darmstadt 1995, S.88.

Müller, K./Wagner, A. (Hg.), Republikanische Schulfeiern. Eine Handreichung (zuerst 1928), Bd.1, Langensalza 1929².

Petersen, P., Führungslehre des Unterrichts, Langensalza u.a. 1937.

Reichwein, A., Schaffendes Schulvolk – Film in der Schule. Die Tiefenseer Schulschriften, komment. Neuausg., Weinheim/Basel 1992.

b. Sekundärliteratur

Eberts, E., Arbeiterjugend 1904-1945, Frankfurt/M. 1982.

Feidel-Mertz, H./Krause, J. P., Der andere Hermann Lietz, Frankfurt/M. 1989.

Hansen-Schaberg, I. (Hg.), Die Praxis der Reformpädagogik, Bad Heilbrunn 2005.

Haubfleisch, D., Schulfarm Insel Scharfenberg, Frankfurt/M. u.a. 2001.

Heiland, H./Sahmel, K.-H., Praxis Schulleben in der Weimarer Republik 1918-1933, Hildesheim 1985.

Herrmann, U. (Hg.), „Mit uns zieht die neue Zeit ...“ Der Wandervogel in der deutschen Jugendbewegung, Weinheim/München 2006.

Keim, W., Erziehung unter der Nazidiktatur, Bd. 1: Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung, Bd. 2: Kriegsvorbereitung, Krieg und Holocaust, Darmstadt 1995/1997.

Laqueur, W. Z., Die deutsche Jugendbewegung. Eine historische Studie, Köln 1962.

Neuhäuser, H./Rülcker, T. (Hg.), Demokratische Reformpädagogik, Frankfurt/M. 2000.

Oelkers, J./Hofer, C. (Hg.), Schule als Erlebnis. Vergessene Texte der Reformpädagogik, Braunschweig 2003.

Rödler, K., Vergessene Alternativschulen. Geschichte und Praxis der Hamburger Gemeinschaftsschulen 1919-1933, Weinheim/München 1982.

Roger, G., Die pädagogische Bedeutung der proletarischen Jugendbewegung Deutschlands, Frankfurt/M. 1971.

Rosenbusch, H. S., Die deutsche Jugendbewegung in ihren pädagogischen Formen und Wirkungen, Frankfurt/M. 1973.

Schellack, F., Nationalfeiertage in Deutschland von 1871-1945, Frankfurt/M. u.a. 1990.

Fahrten und Lager

Christa Uhlig

1. Begriffe und Zusammenhänge
2. Historische Entwicklung
3. Entwicklungen nach 1933
4. Rezeption und Forschungsstand
5. Auswahlbibliographie

1. Begriffe und Zusammenhänge

Die pädagogische Bedeutung des *Wanderns und Reisens* erkannt zu haben, ist keine originär reformpädagogische Leistung. Als persönlichkeitsprägendes Bildungserlebnis findet man Wandern und Reisen in der belletristischen wie pädagogischen Literatur beschrieben und spätestens seit dem Philanthropismus auch in die pädagogische Praxis eingeführt.¹ Aber auch als „Allotria“ und wenig schicklich „für einen berufstreuen christlichen Lehrer wie für eine christliche Volksschule“ wurde es angesehen.² Eine allgemeine Aufwertung und einen über die geschichtliche Tradition hinausreichenden Eigenwert erlangte das Wandern und Reisen mit dem ausgehenden 19. Jahrhundert. Auslöser hierfür war die Jugendbewegung, die im Wandern nicht nur Überdruß und Protest, sondern gleichermaßen Suche nach Identität und Lebensgefühl und einen neuen jugendgemäßen Geselligkeits- und Kommunikationsstil zum Ausdruck brachte. „Wandern heißt, auf eigenen

Füßen gehen, um mit eigenen Augen zu sehen, mit eigenen Ohren zu hören“. Es ist „eine Tätigkeit der Beine und ein Zustand der Seele“, „Inbegriff von Unabhängigkeit“, eine Möglichkeit, „um durch ein reines Verhältnis zu den Dingen zu sich selbst zu kommen“ – so zu lesen in einem der unzähligen Wanderbücher, die im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts als „Anleitung, wie man wandere, um dem Volk und Land ins Gesicht zu sehen und aus den Augen zu lesen“, auf den Markt kamen.³ Die hier formulierten Erwartungen korrespondierten auf vielfältige Weise mit Intentionen der Reformpädagogik und entwickelten sich nach der Jahrhundertwende in nahezu allen ihren Richtungen zum festen Repertoire der Vorstellungen von einer neuen Erziehung. Mit der Verlagerung von Erfahrungs-, Bildungs- und Erziehungsprozessen aus der Stadt in die ländliche Natur, aus kognitiv und rational bestimmten Lebenswelten in die Welt des sinnlichen Erfahrens und Erlebens, aus der Familie in die Gemeinschaft der Kinder und Jugendlichen selbst, aus der Schule in die nähere und fernere natürliche Umgebung, aus dem traditionellen Klassenunterricht in neue, aufgelockerte Lehr- und Lernformen wurde der Bruch mit der lern- und autoritätsfixierten Erziehungsschule alten Stils sowie mit überkommener familialer Sozialisation explizit vollzogen und im wahrsten Sinne des Wortes auch *räumliche Distanz zu traditionellen pädagogischen Lern- und Erziehungsorten* und den ihnen eigenen Formen und Inhalten erzeugt. In Reminiscenz an das sogenannte „fahrende Volk“ des

1 Vgl. als Beispiele: C. C. André, *Kleine Wanderungen und Größere Reisen der weiblichen Zöglinge zu Schnepfenthal, um Natur, Kunst und den Menschen immer besser kennenzulernen*, Leipzig 1788; J. H. Campe, *Sammlung interessanter und durchgängig zweckmäßig abgefasster Reisebeschreibungen für die Jugend*, 12 Bde., Hamburg u.a. 1786-1793.; W. H. Riehl, *Land und Leute*, Stuttgart 1861; E. Weber, *Deutsche Dichterpädagogik*, 2 Bde., Prag u.a. 1921; J. Hofmiller, *Das deutsche Wanderbuch. Wanderfahrten von Goethe bis zur Gegenwart*, München 1931; H. von Hentig, *Fahrten und Gefährten: Reiseberichte aus einem halben Jahrhundert*, Weinheim 2002.

2 Zit. n. Weber, a.a.O. (Anm. 1), Bd. 1, S.186.

3 Hofmiller, a.a.O. (Anm. 1), S.5, 245f.

Mittelalters bürgerten sich in diesen Zusammenhängen auch die Begriffe *Fahrten* (auf Fahrt gehen, Wanderfahrten) und *Lager* (ein Lager aufschlagen, Lagern in freier Natur, Zeltlager, einfache Unterkünfte) ein. Als Fahrten galten in der Regel kürzere oder längere Fußwanderungen und Reisen innerhalb Deutschlands oder auch ins Ausland ohne einen festen Lagerplatz. Später wurden auch andere Fortbewegungsmittel üblich (Fahrrad, Kanu, Segelboot u.a.). Auf einer Fahrt wurden nicht nur Natur und Landschaft, sondern auch Kultur und Lebensweise der Bevölkerung erkundet.

Anthropologischer Hintergrund der Aufnahme der Fahrten und Lager in das pädagogische Denken war die Überzeugung von der Richtigkeit der im Rousseauschen Sinne „natürlichen Erziehung“, vom Bildungs- und Erziehungswert der Naturerfahrung, von den Vorteilen praktischen und anschaulichen Lernens, von der Bedeutung gemeinschaftlichen Erlebens und Handelns für die Persönlichkeitsentwicklung, von der therapeutischen Wirkung einer Harmonisierung von Mensch, Natur und Umwelt und nicht zuletzt von sozialetischen Effekten aus der Begegnung mit Menschen in unterschiedlichsten Milieus.

Das Spektrum der Bezüge und Zusammenhänge, in denen diese Fragen geschichtlich in Erscheinung getreten sind, ist außerordentlich breit und kann hier nur skizzenhaft und exemplarisch dargestellt werden. Es reicht von den jugendbewegten Vorstellungen vom Wandern, auf Fahrt gehen oder Lagern aus der ersten Phase der Jugendbewegung bis hin zur Institutionalisierung von Lagerkulturen in den zahlreichen Jugendorganisationen in der Weimarer Republik (Wanderfahrten, Zeltlager, Kinder- und Jugendlager, Kinderrepubliken u.a.), von der Entstehung schulbezogener Konzepte und Projekte in der reformpädagogisch orientierten und mit der Jugendbewegung sympathisierenden Lehrerschaft vor dem Ersten Weltkrieg bis hin zu ihrer verallgemeinernden Integration in die Schul- und Unterrichtsgestaltung (Schulausflüge, Schulwandern, praktisches Lernen, Exkursionen, Klassenfahrten, Schullandheime u.a.), von der oft in Selbsthilfe von Eltern, Lehrern und engagierter Öffentlichkeit gestalteten Freizeit für bedürftige Kinder und Jugendliche bis

hin zur Konstituierung einer sozialpädagogisch unterlegten Freizeitorganisation größeren Stils (Ferienlager, Camps, Jugendheime, Jugendherbergen, Arbeitslager u.a.) und zu den Anfängen einer eigenständigen Freizeit- und Erlebnispädagogik (Wanderpädagogik, Zeltlagerpädagogik, Lagerpädagogik, Outdoor-Pädagogik, Abenteuerpädagogik u.a.).

Viele der im frühen 20. Jahrhundert ange-dachten und praktizierten, oft als innovativ bzw. gar revolutionär empfundenen Projekte und Intentionen sind im Verlauf des 20. Jahrhunderts in den Bestand moderner pädagogischer Praxis und Theorie eingegangen und werden vor allem im Freizeitbereich ständig durch neue Varianten erweitert. Längst hat auch der Markt diese Gebiete für sich entdeckt.⁴ Das Geschäft mit Outdoor-Angeboten boomt und wird heute von den unterschiedlichsten Trägern – von Jugendorganisationen und Vereinen bis hin zu kommerziellen Reiseveranstaltern – bedient. Das bereits in der Reformpädagogik artikulierte Bedürfnis nach einem Ausgleich zur kognitiven Orientierung und rationalen Organisation der Lernsysteme und Lebenswelten scheint ungebrochen und eher im Wachsen begriffen.⁵ Umso bedeutsamer ist die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins für die starke inhaltliche und ideologische Ambivalenz, die manchen der pädagogischen Konzepte von Anfang an immanent war und es noch immer ist. Namentlich der ohnehin vieldeutige Begriff des „Lagers“ erhielt vor dem Hintergrund und in der Kontextualisierung von Gewalt und Terror im 20. Jahrhundert (Konzentrationslager, Umerziehungslager, Arbeitslager, Vernichtungslager) eine besondere Brisanz und negative Konnotation.

4 Darauf, dass eine „eigene Industrie“ „am Zuge in die freie Natur“ und an der „Freiluftmode“ profitiert, verwies Otto Rühle bereits 1926 in einem Aufsatz zum „Jugendwandern“; zit. n. U. Linse, Die anarchistische und anarcho-syndikalistische Jugendbewegung 1918-1933. Zur Geschichte und Ideologie der anarchistischen, syndikalistischen und unionistischen Kinder- und Jugendorganisation 1919-1933, Frankfurt/M. 1976, S.175-179, hier S.175.

5 Vgl. G. Schulze, Die Erlebnisgesellschaft, Frankfurt/M. 1992.

2. Historische Entwicklung

a. Fahrten und Lager in der ersten Phase der Jugendbewegung

Ihre stärkste und auf lange Zeit Sinn gebende Ausprägung erlebte die Praxis der Fahrten und Lager in der Ende des 19. Jahrhunderts entstandenen Jugendbewegung, die ihren wichtigsten Träger in dem 1901 in Steglitz gegründeten „Wandervogel, Ausschuß für Schülerfahrten“ fand. Bereits 1898 hatte der Gymnasiast und Mitbegründer der Steglitzer Wandergruppe Hermann Hoffmann unter dem Titel „Hoch das Wandern!“ einen Aufsatz veröffentlicht, der dem jugendlichen Wandergefühl Ausdruck verlieh.⁶ In zivilisations- und kulturkritischer Abkehr von den Schattenseiten bürgerlichen Großstadtlebens und dem autoritären Reglement von Schule und Familie suchten die Wandervögel auf ihren Fahrten in der Einfachheit der Natur, in Komfort- und Konsumverzicht, in der Pflege von Freundschaft, Gemeinschaft und gegenseitiger Hilfe, in Nikotin- und Alkoholabstinenz und oft auch im freien, natürlichen Umgang der Geschlechter miteinander einen selbst bestimmten Lebensstil zu finden, wie er dann von *Gustav Wyneken* (1875-1964) unter dem Begriff der „Jugendkultur“ verallgemeinert wurde. Dabei spielten Rückgriffe auf Tradition und Rituale, auf Heimat, Bodenständigkeit und Nähe zum einfachen Volk ebenso eine Rolle wie natur- und sozialromantische, oft auch spirituell, irrational und elitär unterlegte Vorstellungen und Visionen.

„Sich morgens am Ziehbrunnen zu waschen, dem Bauern für die Bleibe zu danken, längs der Knicks durch das Ackerland zu gehen, den Bach zur Mittagsrast zu wählen und das Feuer zu hüten, dem Wilde nachzuspüren und sich wieder zurechtzufinden, am Abend auf ein Gut zu ziehen, um ein Heulager zu bitten und vielleicht das Abendbrot mit dem Gesinde zu teilen, wohl auch draußen im Windschutz der Tannen zu nächtigen – das alles ließ jeweils ein

Stückchen Welt ursprünglich erfahren und lehrte, mit Dingen und Menschen auf kernhaft-schlichte Weise umzugehen.“⁷

In ihrer Subjektivität breit gefächert, spiegelte die Wandervogelbewegung objektiv Widersprüchlichkeiten der kapitalistischen Modernisierung am Ausgang des 19. Jahrhunderts und damit einhergehende Entfremdungsprozesse, die nicht nur von der bürgerlichen Jugend, aus der der Wandervogel seine Anhängerschaft vor allem bezog, als belastend empfunden wurden. Auch Jugendkreise anderer sozialer und weltanschaulicher Zugehörigkeiten entdeckten das Wandern und „auf Fahrt gehen“ als Gelegenheit für einen zeitbegrenzten Ausstieg aus der alltäglichen Lebensstruktur und als Raum selbst bestimmter, alternativer Lebensgestaltung.

In Großbritannien entstand 1907 die schon bald international etablierte und ab 1909 auch in Deutschland aktive *Pfadfinderbewegung*, in der Fahrten und Lager als eine intensivierte Form des „Learning by Doing“ eine zentrale, über die Intentionen der Jugendbewegung hinausgehende Bedeutung innehatte.⁸ Um vor allem Volksschülern, in der Mehrheit Arbeiterkinder, billige Quartiere zur Verfügung zu stellen und sie zum Wandern anzuregen, gründete der Volksschullehrer *Richard Schirrmann* (1874-1961) 1909 in der Burg Altena/Westfalen eine erste Jugendherberge und schuf bereits 1910 mit der Gründung des *Deutschen Jugendherbergswerks* eine organisatorische Basis für ein ganzes Netzwerk jugendgemäßer Unterkünfte. Für die *Arbeiterjugend*, die sich ab 1904 unter permanenter Beobachtung durch Behörden und Polizei in ersten selbständigen Vereinigungen zusammengetan hatte, waren Ausflüge meist die einzige Chance, den bedrückenden Arbeits- und Lebensverhältnissen der Arbeiterfamilien (Fabrikarbeit, Mietskasernen, Kinderreichtum, mangelnde hygienische Bedingungen,

6 Vgl. W. Kindt (Hg.), Dokumentation der Jugendbewegung, Bd. 2: Die Wandervogelzeit. Quellschriften zur deutschen Jugendbewegung 1896-1919, Düsseldorf/Köln 1968, S.19; → Beitrag: Jugendbewegung.

7 H. Bohnenkamp, Die Jugend vom Hohen Meißner, in: 5. Beiheft der ZfPäd 1964, S.36; zit. n. W. Scheibe, Die reformpädagogische Bewegung, Nachdruck der 10. Aufl. 1994, mit einem Nachwort von H.-E. Tenorth, Weinheim/Basel 1999, S.44f.

8 Vgl. B. Schneider, Daten zur Geschichte der Jugendbewegung unter besonderer Berücksichtigung des Pfadfindertums 1890-1945. Geschichte der Jugendbewegung, Bd. 16, Münster 1990.

materielle Not) für kurze Zeit zu entkommen. War die Natur der bürgerlichen Jugend „gut als Kulisse für gefühlsselige Proteste, willkommen als Schauplatz für gärenden, richtungslosen Lebensüberschwang“, so war „beim Proletarier ... von Anfang an eine andere Ausgangssituation vorhanden: er floh nicht vor Familie und Gymnasium, er floh vor der Fabrik, vor der Lehrstelle, vor der Großstadt und ihrer lärmenden, stinkenden Luft, die seine Lebensluft ist.“⁹ Im Unterschied zur Wandervogelbewegung, die in der Öffentlichkeit zunehmend akzeptiert und nicht zuletzt auch durch Reformpädagogen (Gustav Wyneken, Ludwig Gurlitt u.a.) gestärkt wurde, konnten proletarische Jugendwanderbewegungen jenseits der Arbeiterbildungs- und -sportvereine im großen Rahmen kaum auf Unterstützung hoffen. Ihre Organisation wurde nicht nur durch das Vereinsgesetz von 1908 erschwert, das Jugendlichen die Mitgliedschaft in politischen Vereinigungen (als solche galten nahezu alle proletarischen Vereinigungen) verbot, sondern auch durch die Jugendpflegeerlasse von 1911 (für Jungen) und 1913 (für Mädchen) zur „Pflege der schulentlassenen Jugend ... vom 14. Lebensjahr bis zum Eintritt ins Heer bzw. bis zum 20. Lebensjahre“, die eine einseitige, vor allem konservativ-patriotische Jugendvereine begünstigende Subventionspolitik intendierten.¹⁰

Allerdings: So sehr sich die Motive und Ziele je nach sozialen, weltanschaulichen und politischen Milieus unterschieden, so sehr ähnelte sich das äußere Erscheinungsbild des jugendlichen Wanderns. Gewandert wurde in kleineren oder größeren Gruppen, halb- oder ganztags, über Wochenenden, in den Ferien. Robuste Kleidung (oft Kniehosen, derbe Schuhe, Tuch und Hut), Klampfe, Wimpel und Fahnen, Zelt und Kochgeschirr gehörten zur Symbolik des Wanderns wie Lagerfeuer, Abkochen und Singen. Als jugendgemäße Praxisform fanden Fahrten und Lager in allen politischen Richtungen, ob konservativ, deutschnational, freideutsch, reli-

giös-konfessionell oder sozialistisch, Resonanz und erwiesen hier ihre spezifische Tauglichkeit auch für die *Transformation weltanschaulicher und politischer Inhalte*. Mit der zunehmenden Institutionalisierung und Indienstnahme der Jugendbewegungen durch Parteien, Verbände und Kirchen im Vorfeld des Ersten Weltkrieges geriet die gerade auf den Wanderfahrten ausgelebte, für die Anfänge der Jugendbewegung typische Spontaneität und Ungebundenheit und somit auch ihre Entfaltung als „Selbsterziehungsbewegung“¹¹ immer mehr unter Druck. Aus der Perspektive der Erwachsenenengeneration stellte sich das freie Fahrtenleben als „Kontroll-lücke“¹² dar, deren Schließung im schlimmsten Fall eine stärkere Reglementierung und inhaltliche Einflussnahme durch Trägerorganisationen, zumindest aber eine deutlichere Pädagogisierung nach sich zog.¹³

b. Das Lager als Lebens- und Erziehungsform in der Weimarer Republik

Die Entwicklung der Jugendbewegung in der Weimarer Republik war einerseits durch politische, weltanschauliche und lebensreformerische Ausdifferenzierung und Autonomiebestrebungen, andererseits durch sozialpädagogische Kontrolle, politisch-weltanschauliche Einflussnahme und Institutionalisierung charakterisiert. In diesem Spannungsfeld stand auch die jugendkulturelle Gesellungsform der Fahrten und Lager. Übergreifend wurde speziell dem *Lager* mit seinen Möglichkeiten einer „intensivierten Pädago-

9 O. Rühle, zit. n. Linse, a.a.O. (Anm. 4), S.175f.; → Beitrag: Arbeiterbewegung.

10 Vgl. H. Giesecke, Jugend in Verbänden und Organisationen, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 8: Erziehung im Jugendalter – Sekundarstufe I, hg. v. E. G. Skiba u.a., Stuttgart/Dresden 1995, S.80-89, hier S.82.

11 W. Flitner, Ideengeschichtliche Einführung in die Dokumentation der Jugendbewegung, in: Kindt, a.a.O. (Anm. 6), S.17.

12 D. Peukert, Sozialpädagogik, in: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 5, 1918-1945: Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur, hg. v. D. Langewische/H.-E. Tenorth, München 1989, S.309.

13 Diese Entwicklungen fielen mit den erwähnten Jugendpflegeerlassen zusammen, mit denen einerseits ein Jugendmoratorium anerkannt, Jugend aber andererseits einer starken Sozialkontrolle und .disziplinierung unterworfen wurde. Vgl. Giesecke, a.a.O. (Anm. 10), S.82.

gik“¹⁴ als neue Lebens- und Erziehungsform eine deutlich höhere Bedeutung zugeschrieben als in der ersten Phase der Jugendbewegung. Es sei

„keine Zufälligkeit, daß mit dem Ausklingen der seelischen Erregungen des Krieges und der nachfolgenden Wirren das Lager in das Leben der deutschen Jugend eingezogen ist, der vorher nur die Fahrt das einzig Mögliche zu sein schien, in der der Wandervogel einst das große Symbol gegen Stubenhockertum und die Spießigkeit des Jungen der vorletzten Generation aufgerichtet hatte.“

Eine „strenge Schule“ zöge nunmehr ein, „größere Schärfe der Haltung, die die Lagergemeinschaft vor der Fahrtenhorde ... auszeichnet“. Ein „höheres Gefühl für die Gemeinschaft, für Volkstum und Staatlichkeit“ zwänge, „Selbsthaftigkeit, Zucht und Ordnung in das jetzige Wanderleben hineinzubringen“.¹⁵ Eine solche Entwicklung korrespondierte mit gesellschaftspolitischen Formierungstendenzen der Weimarer Republik, die in der Literatur häufig als Lagerdenken oder gar „Lagermentalität“ charakterisiert werden.¹⁶ „Die politische Kultur organisierte und verstand sich in ‚Lagern‘ – völkisch, katholisch, sozialdemokratisch, kommunistisch –, d.h. in abgegrenzten Einheiten von gewissermaßen sinnlicher Dichte, vermittelt über Kadergruppen und kulturelle Infrastruktur, über Symbole und Uniformen.“¹⁷ Prozesse dieser Art übertrugen sich auch, häufig im Windschatten von Parteien, Organisationen und Verbänden, auf jugendliche Lagerkulturen:

- Zunehmend traten an die Stelle der Romantik des freien Wanderns und wilden Lagerns in kleinen Gruppen sowohl in der bündischen Jugend als auch in der Arbeiterjugend *straffere Organisations- und Führungsstrukturen*, deutlicher formulierte *erzieherische und politische Zielstellungen* und die Tendenz zu *großen, massenhaften Jugendaktionen und -treffen*. So wie in der Fahrtenkultur

der frühen Jugendbewegung bildete auch die Lagerkultur der 1920er Jahre eigene Strukturen, Riten und Symbole heraus, die sich über inhaltliche Differenzen hinweg ähnelten und bewusste oder unbewusste Entlehnungen aus dem Militärischen nicht übersehen lassen (Lageraufbau, Tagesablauf, Gruppenstrukturen, Wache, Sport, Märsche, Fahnenappelle, Rapporte u.a.m.).

- Aus dem *mobilen Zelten* erwuchs das stabilere *Zeltlager*. Mit der Erweiterung des Netzes an Jugendherbergen sowie an offenen und geschlossenen Freizeit-, Schulungs- und Ferienheimen in unterschiedlichster Trägerschaft bürgerte sich die feste, auf *längerfristige Nutzung* ausgelegte Lagerunterkunft ein. Bevorzugte Orte blieben ländliche, natürliche, romantische Gegenden; in der elitärbündischen Jugend wurden Burgen zu begehrten Objekten (Hanstein, Ludwigstein, Waldeck u.a.).
- Mit der erzieherischen Bedeutung von Fahrten und Lagern erweiterte sich zugleich ihre Praxis und *integrierte zunehmend auch Kinder*. Das galt nicht nur für die Aktivitäten von Parteien, Organisationen und Verbänden, unter deren Obhut Kinderorganisationen gegründet wurden, sondern auch für die staatliche Jugendpflege und erstreckte sich insbesondere auf *Freizeit- und Ferienbetreuung* (Freizeitheime, Sommer- und Ferienlager). Für sozial benachteiligte und bedürftige Familien waren solche Angebote oftmals die einzige Chance, ihren Kindern unbeschwerter Freizeit- und Ferienaufenthalte zu ermöglichen, die zudem ausreichende Verpflegung und häufig auch gesundheitliche Betreuung einschlossen. Für die historische Einordnung und Beurteilung der Lagerpraxis in der Weimarer Republik ist die Berücksichtigung dieser *sozialen Seite* keineswegs unerheblich. Häufig, so ist aus Erinnerungen von Beteiligten zu lesen, überlagerte sie die an die Lageridee geknüpften unterschiedlichen politischen, weltanschaulichen und erzieherischen Ambitionen.
- Die *politische Bedeutung der Lagererziehung* ergab sich vor allem aus ihren *antizipatorischen* Möglichkeiten. Unter relativ abgeschotteten Bedingungen konnte das Lager

14 H. Eichberg, Lebenswelten und Alltagswissen, in: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 5, a.a.O. (Anm. 12), S. 25-64, hier S.56.

15 L. Voggenreiter (Hg.), Deutsches Lagerhandbuch, 3. Teil: Führerfragen, Potsdam 1927, S.5, S.7, S.15.

16 Eichberg, a.a.O. (Anm. 14), S.48.

17 Ebd.

Gesellschafts- und Lebensentwürfe modellhaft projizieren, „Staaten“ im Staate errichten, im Kleinen das Große erproben und die Heranwachsenden im Geiste von Zukunftsvisionen erziehen. Das Spektrum der ideologischen und politischen Intentionen reichte von antirepublikanischen, antidemokratischen und elitären Vorstellungen in der (männer-)bündischen Jugend, Wertkodexen der Pfadfinder, sozialistischen und kommunistischen Wertvorstellungen und Utopien bis hin zu militärischem Drill in nationalistischen Wehrsportlagern und völkisch-nationalistischen Phantasien, in denen sich die „Lagerbewegung als Volksbewegung“ darstellte und „eine kurze Zeit des Jahres im Lager zuzubringen“ als „selbstverständliche Lebensführung nicht nur des deutschen Jungen, sondern der Deutschen überhaupt, besonders der gesunden deutschen Familie“ angestrebt wurde.¹⁸

Je nach Ziel und Erwartung unterschieden sich auch die *Erziehungsstile*: Sie konnten Führer-Gefolgschaft-Mentalität, irrationalistische Gemeinschaftsgefühle, autoritätshörige Disziplin und elitäres Bewusstsein ebenso ausprägen wie demokratisches Verhalten, Autonomie, Selbstverantwortung, gegenseitige Hilfe und Solidarität; zu völkisch-nationalistischer Gesinnung ebenso erziehen wie zu Internationalität und Völkerverständigung; geschlechterspezifische und -hierarchische Rollenmuster ebenso unterstützen wie gleichberechtigtes Zusammenleben von Mädchen und Jungen.

Neben den breit gefächerten bürgerlichen Jugendorganisationen¹⁹, in denen diese Widersprüchlichkeiten auf unterschiedlichste Weise in Erscheinung traten, entstand mit der Etablierung der *Arbeiterjugendbewegung* in der Weimarer Republik eine Richtung, in der das *Lager als Gesellungs-, Erholungs- und Erziehungs-*

*raum eine spezifische Bedeutung*²⁰ erlangte und ungeachtet politischer Differenzen eine *eigene, freilich auch hier nicht widerspruchsfreie Kultur* hervorbrachte.

Besonders die SPD-nahe *Kinderfreundebewegung*, die sich schon vor dem Ersten Weltkrieg in Österreich als Sammelbecken vielfältiger Aktivitäten zur Verbesserung der Lebensverhältnisse der Arbeiterkinder verstanden hatte,²¹ entfaltete nach ihrer Gründung in Deutschland ab 1923 eine breit gefächerte Jugendarbeit, in der Wanderungen, Wochenendfahrten, Ferien- und Erholungslager einen festen Platz hatten. Für ihren Vorsitzenden *Kurt Löwenstein* (1885-1939) war die „Kultur des Wanderns eine weitere Reaktion gegen die Verödung durch den Industrialismus“²² und gerade für die am meisten um Licht, Luft, Sonne und freie Natur gebrachten Arbeiterkinder von größter Bedeutung. Mit dem Motto: „Wir wandern nicht zur Lust allein, wir wandern, um einst stark zu sein“²³ grenzten sich die Kinderfreunde zugleich deutlich vom „bürgerlichen“ Wandern ab. Das gemeinsame Wandern in den Kindergruppen sollte Freude bereiten, zur Gesunderhaltung beitragen, Identitätsgefühl und Gemeinschaftssinn stärken, bildend wirken, aber gleichermaßen die aktive Auseinandersetzung mit Gesellschaft und Politik fördern. In diesem Sinne findet man Aspekte des Wanderns auch in den „Geboten und Verpflichtungen“ der Kinderfreunde aufgehoben: Schutz und Ach-

18 Voggenreiter, a.a.O. (Anm. 15), S.3f., S.11.

19 Im Überblick dargestellt bei W. Mogge, Jugendbewegung, in: D. Kerbs/J. Reulecke (Hg.), Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933, Wuppertal 1998, S.181-196; vgl. auch J. Wolschke-Bulmahn, Kriegsspiel und Naturgenuß – Zur Funktionalisierung der bürgerlichen Jugendbewegung für militärische Ziele, in: Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung 16(1986-87), Burg Ludwigstein, S.251-270.

20 Vgl. C. Schreck, Frohes Wandern. Anleitung und Winke für Jugend-Wanderfahrten, hg. v. Hauptvorstand des Verbandes der Arbeiterjugend-Vereine Deutschlands, Berlin 1920.

21 Vgl. H. Eppe, Datenchronik der deutschen Kinderfreundebewegung 1919-1939, 2. erw. Aufl., Archiv der Arbeiterjugendbewegung, Oer-Erkenschwick 2000; R. Gröschel (Hg.), Auf dem Weg zu einer sozialistischen Erziehung. Beiträge zur Vor- und Frühgeschichte der sozialdemokratischen „Kinderfreunde“ in der Weimarer Republik, Essen 2006; → Beitrag: Arbeiterbewegung.

22 K. Löwenstein, Sozialismus und Erziehung, neu hg. v. F. Brandecker/H. Feidel-Mertz, Berlin/Bonn 1976, S.191.

23 Zit. n. W. Uellenberg/G. Rütz, 80 Jahre Arbeiterjugendbewegung in Deutschland: 1904-1984. Jugendpflege – sozialistische Erziehung – politischer Kampf, hg. v. Sozialistische Jugend Deutschlands – Die Falken – Bundesvorstand, Bonn 1984, S.36.

tung der Natur, Betätigung älterer Kinder als Wanderführer für jüngere, das Erlernen von Wander- und Klassenkampfliedern, des Zeltaufbaus, des Umgangs mit Wanderkarte und Fahrplan, Geländeorientierung, Verbindung von Wandern und Wahlagitation u.a.m. Die Hinwendung zum gesellschaftlichen Leben fand vor allem in der Form des „soziales Wanderns“²⁴ Ausdruck, das der Erkundung der wirtschaftlichen, politischen, kulturellen und sozialen Umgebung der Kinder dienen sollte und sie unmittelbar in das politische Geschehen einbezog. Ihren qualitativen Höhepunkt erlangte die Kinderfreundebewegung mit der Einrichtung von zentralen *Kinderrepubliken*. Von der Eröffnung der ersten Kinderrepublik in Seekamp bei Kiel im Jahre 1927, bis zu ihrem durch die Nazis erzwungenen Ende 1932 wurden sie insgesamt 35mal an verschiedenen Orten in Deutschland, Österreich, Dänemark, Frankreich und der Schweiz durchgeführt. Dabei handelte es sich um meist drei- bis vierwöchige Großzeltlager für ca. 2.000 Arbeiterkinder, die von den Kindern größtenteils selbst aufgebaut, selbst verwaltet und inhaltlich gestaltet wurden. Alle Lagergremien (Zeltobmann, Gemeindevertretung, Bürgermeister, Lagerparlament, Sachwalter, Präsident) wurden frei gewählt, arbeiteten eigenverantwortlich und gewährten allen Teilnehmenden ein hohes Maß an Selbständigkeit, Aktivität und Initiative. Gleichberechtigung und Solidarität waren grundlegende Gebote der Kinderrepubliken, es gab „keinen Unterschied zwischen arm und reich“, „keine Vorrechte und keine Ausbeutung.“²⁵ Löwenstein hatte sie als Orte gelebter Demokratie und als „Werkstatt staatsbürgerlichen Werdens“ konzipiert, in denen sich die Kinder selbst als Akteure und „Bauvolk“ einer „werdenden Gesellschaft“ und „kommenden Welt“²⁶ erleben konnten.²⁷

Während die Anhänger der Kinderfreunde vor allem aus sozialdemokratischen Milieus kamen, entstand zeitgleich eine KPD-nahe *Pionierlagerbewegung*, die sich zwar teilweise in scharfer Rhetorik von den als „unpolitisch“ bezeichneten Kinderfreunden²⁸ und erst recht von der bürgerlichen Wandervogelbewegung abgrenzte, nichtsdestotrotz aber mit einer ganz ähnlich gestalteten Praxis aufwartete. Das konnte auch kaum anders sein, da die Akteure hier wie da meist aus den gleichen, erst durch die politische Spaltung der SPD während des Ersten Weltkrieges auseinander gerissenen reformpädagogischen Traditionszusammenhängen kamen. „Die Fronten liefen klar erkennbar“, erinnert sich ein Zeitzeuge,

„ich wusste um meine Freunde und um meine Feinde. Die Kinder der Kommunisten gingen zur kommunistischen Kinderorganisation, zum Jungspartakusbund, und die der Sozialdemokraten zu den Kinderfreunden. Die einen veranstalteten Feste und Ferienlager, die anderen organisierten Zeltlager und Kinderfeste. Ich kam als Zehnjähriger zu meinen Kreisen.“²⁹

Für den führenden kommunistischen Erziehungstheoretiker *Edwin Hoernle* (1883-1952) indessen schien die Unterscheidung wichtig. „Wandernde Kommunisten sind grundverschieden von allen Wandervögeln“, schrieb er in einer Anleitung zum Wandern. „Diese wandern zum eigenen Vergnügen, das Hauptvergnügen der wandernden Kommunisten besteht im Dienst für ihre Sache.“³⁰ Gleichwohl wurde auch hier vergnüglich gewandert und gezeltet, wurden, wie z.B. 1926 unter der Losung „Arbeiterkinder aufs Land“ unter oft schwierigen materiellen Verhältnissen dank der Unterstützung vieler Helfer Erholungs- und Ferienlager organisiert.

24 Zit. n. H. Stapel, *Erinnerungen an die Kinderfreunde-Bewegung in Magdeburg 1920-1933*, Oer-Erkenschwick 1996, S.16.

25 Löwenstein, *Sozialismus und Erziehung*, a.a.O. (Anm. 22), S.230f.

26 K. Löwenstein, *Das Kind als Träger der werdenden Gesellschaft*, Wien 1924. „Wir sind das Bauvolk der kommenden Welt“ war ein bekanntes Lied der Kinderfreunde.

27 Löwenstein, *Sozialismus und Erziehung*, a.a.O. (Anm. 22), S.230f. Vgl. A. Gayk, *Die rote Kinderrepublik*, Berlin 1928.

28 Vgl. *Die Kinderrepublik der SPD in Seekamp bei Kiel und ihre Lehren für uns*, in: *Das proletarische Kind* (1927)10, S.20-23.

29 H. Priess, *Spaniens Himmel und keine Sterne. Ein deutsches Geschichtsbuch – Erinnerungen an ein Leben und ein Jahrhundert*, Berlin 1996, S.30.

30 E. Hoernle, *Grundfragen proletarischer Erziehung*, hg. v. L. von Werder/R. Wolff, Frankfurt/M. 1969, S.234.

In Anlehnung an die in der Sowjetunion nach der Oktoberrevolution geschaffenen Sommerpionierlager³¹ und mit dem Blick auf die Kinderrepubliken der Kinderfreunde wurde 1928 in Hammelspring bei Templin/Uckermark ein erstes nach dem sowjetischen Militär „Klim Woroschilow“ benanntes Großzeltlager für 500 Berliner Kinder sowie Gastkinder aus Frankreich, Schweden, Norwegen, Österreich und der Schweiz aufgebaut.³² Auch dieses Lager zielte auf „Selbstverwaltung und Weckung der Selbstinitiative“³³, und auch hier wählten die Kinder ihre eigenen Verwaltungsorgane (Zeltobmann, Kommissionen für verschiedene Bereiche des Lagerlebens, Lagerrat) selbst, lernten Verantwortung zu übernehmen und soziale Kompetenz zu erwerben.³⁴ Die pädagogische Konzeption der Pionierlager wie auch der 1929 in Moskau und 1930 in Berlin von der Kommunistischen Jugendinternationale initiierten *Kinderwelttreffen* (Slot³⁵) mit ca. 20.000 Kindern lag maßgeblich in den Händen Helmut Schinkels³⁶, eines Berliner Lehrers, der seine pädagogischen Vorstellungen

aus dem Wandervogel wie aus der Reformpädagogik bezog und mit selbst entworfenen proletarischen Spielen und selbst verfassten Liedern („Stimmt an das Lied der Wonne, wie’s so schön im Lager war...“) eine kindgemäße politische Erziehung anstrebte.

In der Erinnerung ehemaliger Teilnehmer stellen sowohl die Kinderrepubliken als auch die Pionierlager *Schlüsselerlebnisse* dar.

„Für uns Falken war der Aufenthalt in den Kinderrepubliken das Schönste überhaupt. Wir erholten uns gut. Durch den täglichen Aufenthalt an der frischen Luft bei Sport und Spiel hatten wir immer Hunger, der gestillt wurde mit vielseitigem, reichlichem Essen. Aber vor allem gab es hier niemanden, der uns bestimmte, dies oder jenes zu tun oder zu lassen. Wir waren ein Kinderstaat und bestimmten über das Parlament alles, was geschah, selbst.“³⁷ – „Zwischen 1925 und 1928 nahm ich an etlichen Sommer- und Pionierferienlagern teil ... Das war abenteuerlich und romantisch. Wir sammelten monatelang auf der Straße und bei Versammlungen Groschen um Groschen, um den Aufenthalt zu finanzieren ... Wir häuften Pfennig auf Pfennig und fieberten dem Tag entgegen, an dem es ‚auf Fahrt‘ ging.“³⁸

Aber auch über die subjektive Erinnerung hinaus offenbaren die Lager in Anlage, Struktur und Intention *Gemeinsamkeiten*, mit denen sie sich zugleich von antidemokratischen Tendenzen in der bündischen Jugend unterschieden. In beiden Lagern wurde den Heranwachsenden *Raum für Selbstverwaltung und Eigeninitiative* gegeben, sie verstanden sich nicht als Rückzug in eine kindliche Idylle, sondern als aktive *Auseinandersetzung mit Natur und Gesellschaft*. Beide erzo-gen die Kinder im Geiste *internationaler Verständigung* und ermöglichten internationale Begegnungen. Beide förderten durch strikte *Koedukation* das natürliche Zusammenleben von Mädchen und Jungen. Beide sahen das *Kind als Zukunftsträger* und das Lager als Zukunftsprojektion. Damit ging ein Bekenntnis zur Verbindung von Pädagogik und Politik einher, das Klassenkämpferziehung ebenso wenig aus-

31 Das bekannteste und größte Sommerlager der Sowjetunion war das 1925 gegründete internationale Pionierlager „Artek“ auf der Halbinsel Krim.

32 U. Krüger, Die Geschichte des Pionierlagers „Klim Woroschilow“, Neubrandenburg 1968; R. Liening, Vorbereitung des Ferienlagers für 500 Arbeiterkinder durch den Jung-Spartakus im Sommer 1928 in Hammelspring, Schriftenreihe des Stadtarchivs Berlin, Berlin 1972; T. Wittgen, Rumpelfahrt nach Hammelspring, Berlin 1974. Heute befindet sich dort eine „Westernstadt“.

33 Richtlinien für die Kinderarbeit in Deutschland! Russisches Zentrum der Aufbewahrung und Erforschung von Dokumenten der neuesten Geschichte, Moskau, 533/6/531, Bl.82.

34 Unterscheidungen gab es lediglich hinsichtlich einiger Begriffe. Was bei den Kinderfreunden das Dorf war, war bei den Pionieren die Kommune.

35 Russisch, eigentlich „sljot“ = Treffen, in der Bedeutung „von weit her zusammenkommen“.

36 U. Plener, Helmut Schinkel. Zwischen Barkenhoff und Stalins Lager. Biographie eines Reformpädagogen (1902-1946), Berlin 1996. Neben Schinkel arbeiteten im Woroschilow-Lager außerdem der damalige Leiter des Kinderbüros der KPD in Brandenburg *Bruno Kühn* (1901-1944) als Lagerleiter sowie der Berliner Lehrer *Fritz Beyes* (1901-1942) als Bibliothekar. Alle drei kamen im sowjetischen Exil ums Leben, Schinkel und Beyes in Stalins Lagern, Kühn als Partisan im Kampf gegen die faschistische deutsche Wehrmacht.

37 Stapel, a.a.O. (Anm. 24), S.44.

38 Priess, a.a.O. (Anm. 29), S.33.

klammerte wie parteipolitische Identifikation.³⁹ Dass der Lagererziehung generell *pädagogische Gefahren und Risiken* immanent sind, wurde damals weder hier noch da kritisch reflektiert.

Kritik kam indessen von der zahlenmäßig vergleichsweise kleinen, von *Otto Rühle* (1874-1943) beeinflussten *anarchistischen Jugendbewegung*:

„Seht euch die sozialdemokratische Jugend an. Sie hat von ihrer Partei die Erlaubnis, ein paar Jahre zu spielen und zu tanzen ..., im übrigen aber sollen aus den Jugendlichen einmal fügsame Mitglieder der Sozialdemokratie gemacht werden. ... Bei der kommunistischen Jugend ist ja auch nicht anders, auch da müsst ihr den Befehlen der Parteigewaltigen unbedingt gehorchen. Da sollt ihr lernen, dass Russland das Idealland für die Arbeiterjugend ist ...“⁴⁰

Anstelle parteinaher Erziehung gestaltete die anarchistische Jugend ein zwischen Wandervogelromantik und Visionen von einer antiautoritären, unhierarchischen Solidargemeinschaft gelagertes, freiheitliches Jugendleben, das den Gefahren des „Nur-Wanderns“⁴¹ ebenso auszuweichen suchte wie des Führer- und Autoritätsglaubens.⁴² „Auf der Hut“ zu sein, warnte Rühle die Jugend,

„dass euch die freie Natur, die eroberte, nicht als Gefängnismauer heimlich umgebaut werde, die euch einhüllt und einsperrt, dort, wo ihr glaubt, am freiesten zu sein. ... Ihr seid Betrogene, ihr Kinder, wenn ihr euch mit diesem allen beschwichtigen lasst, wenn ihr am Sonntag euch entschädigt für die Unbill der Woche und meint, damit sei die Rechnung quitt.“⁴³

39 Vgl. auch S. Andresen, *Sozialistische Kindheitskonzepte. Politische Einflüsse auf die Erziehung*, München/Basel 2006.

40 H. R. [vermutlich H. Rüdiger, vgl. Linse, a.a.O., Anm. 4, S.319], *An die Schulentlassenen!*, in: *Junge Anarchisten III*, 3/5(1926); zit. n. Linse, a.a.O. (Anm. 4), S. 269.

41 O. Rühle, *Jugendwandern*, Nachdruck aus: *Das proletarische Kind*, in: *Freie Jugend VIII*, 12(1926), zit. n. Linse, a.a.O. (Anm. 4), S.177.

42 In der anarchistischen Presse sind Beiträge wie „Der Rucksack“, „Wandern und Schauen“, „Auf einsamer Fahrt“ ebenso zu finden wie politische Selbstdarstellungen; vgl. Linse, a.a.O. (Anm. 4), S.187-200.

43 O. Rühle, zit. n. Linse, a.a.O. (Anm. 4), S.177f.

In der anarchistischen Presse wurde in diesem Zusammenhang auch die Jugendherbergspolitik der Weimarer Republik kritisiert, zum einen, weil „Arbeitssuchenden und Stellenlos-Herumtreibenden das Herbergsrecht“ verweigert und zum anderen die Entstehung eines „Neu-Militarismus“ „als Ersatz für verlorengegangene Kaserne-romantik“ unterstützt würde.

„In den Bleiben machte sich der Geist Wilhelms und seiner abgetakelten Offiziere bemerkbar, man benutzte sie als Standquartiere für seine Geländeübungen und Kriegsspielerei, Landsknecht war Trumpf, und wehe, wer anderer Meinung war als jene Bierdeutschen mit Hakenkreuz und Wolfsangel ...“⁴⁴

Aus der Jugendbewegung sei „Jugendpflege“ geworden und habe einer „Entpolitisierung“ der Jugend“ und einer „Gehirnvernebelung“ Vorschub geleistet.⁴⁵ Seit Mitte der 1920er Jahre existierte auch in der 1922 gegründeten syndikalistisch-anarchistischen Jugend Deutschlands (SAJD) die Idee von einem zentralen Ferienlager, das der Erholung der Kinder und der „Schulung zur Solidarität“ dienen sollte.⁴⁶ Ein erstes „Reichsferienlager“ für ca. 60 Mädchen und Jungen fand im Sommer 1930 auf der Bakunin-Hütte bei Meiningen statt, weitere folgten 1931 und 1932 in Heidersbach bei Suhl.

Wie in den Lagern der Kinderfreunde und Pioniere wurde auch hier, bei aller Differenz und Widersprüchlichkeit im Einzelnen, ein politisch intendiertes pädagogisches Konzept verfolgt, in dem es *politisch* darum ging, die *Arbeiterkinder ihrer „Klasse“ nicht zu entfremden*, und das *pädagogisch* darauf zielte, ihr *Selbstbewusstsein* und ihre *Selbsterziehungskräfte zu stärken* und ihnen zu helfen, eigene Rechte und Bedürfnisse in der Gesellschaft zu behaupten.

Im Unterschied zu diesem Erziehungsansatz orientierte die Mitte der 1920er Jahre im Grenzbereich von bürgerlicher Jugendbewegung, Erwachsenenbildung und sozialer Arbeit angesie-

44 G. Doster, *Die Politik der Jugendherbergsverbände*, in: *Junge Anarchisten VI*, 2(1929), zit. n. Linse, a.a.O. (Anm. 4), S.220f.

45 Ebd., S.221.

46 Ebd., S.116.

deltete *Arbeitslagerbewegung* auf Integration.⁴⁷ Die Idee hierzu entstand vor dem Hintergrund wachsender Jugendarbeitslosigkeit, sozialer Entwurzelung und politischer Polarisierungen als Reaktion auf Diskussionen um die Einführung eines Freiwilligen Arbeitsdienstes mit der Absicht, durch die Zusammenführung Jugendlicher unterschiedlicher sozialer Herkunft (Studenten, Arbeiter, Bauern) bei gemeinsamer körperlicher, geistiger und musischer Tätigkeit wechselseitige Akzeptanz auf- und die Kluft zwischen geistiger und körperlicher Arbeit abzubauen.

„Drei Wochen leben junge Menschen beider Geschlechter, aller Stände und Berufe irgendwo auf dem Lande beieinander, in gemeinsamer körperlicher und geistiger Arbeit, Spiel, Sport und Musikverein. Sie suchen sich in Aussprachen, gegenseitigem Kennenlernen und Forschen in allen brennenden Fragen aus der Lebensnot heraus näher zu kommen. Im Lager will man im gegenseitigen Erziehen zu einer Besinnung, zu Achtung vor dem Nächsten gelangen, doch nicht durch allgemeine, friedliche Nivellierung der Gegensätze.“

Es soll darum in „nicht gefälliger, gemüthlicher und schon irgendwie tendierter Form errichtet sein: das Typische des Lebens soll möglichst gegeneinander klingen.“⁴⁸

Das im Wesentlichen auf *Eugen Rosenstock* (1888-1973) zurückgehende Konzept der Arbeitslager projizierte eine „Volk-Bildung“, die

„etwas anderes [meint] als die Herstellung einer organologisch begründeten Volksgemeinschaft, wie sie die antidemokratischen Denker der Weimarer Republik propagierten und wie sie im Freiwilligen Arbeitsdienst (FAD) und ab 1935 im Reichsarbeitsdienst (RAD) zu einem ideologischen Vehikel der Sozialdisziplinierung Jugendlicher wurde.“⁴⁹

Vielmehr ging es um die Suche nach neuen sozialen Formen des Zusammenseins Jugendlicher, um Aktivierung und Selbstbestimmung, um Abbau von Frustration und Resignation, um soziale Kompetenz und Konfliktfähigkeit, wie sie auch in verschiedenen lebensreformerischen Projekten, etwa in den Arbeitskommunen, der Siedlungsbewegung oder, im engeren pädagogischen Zusammenhang, in den Freien Schulgemeinden, in Landerziehungsheimen und Lebensgemeinschaftsschulen zum Ausdruck kam und wie sie so auch in der internationalen pädagogischen Reformbewegung in Erscheinung trat.

Gegen Ende der Weimarer Republik hatte sich die *Tendenz zu Lagern und Lagererziehung* deutlich verdichtet. Das zeigen nicht nur die Selbstorganisierungsprozesse in der proletarischen Kinder- und Jugendbewegung und in der gesellschaftlichen Praxis. Vielmehr hatte sich die Lageridee auf ambivalente Weise in den Selbstbehauptungsstrategien der widerstreitenden politischen Kräfte verankert, deren Einfluss auf die Sozialisation der Heranwachsenden offensichtlich zunehmend an Macht und Geltung gewann und durch wachsende soziale Spannungen, aber auch durch pädagogische Zuarbeit zusätzlich gestützt wurde.

c. Wandern und Reisen in der Schule

Angeregt durch die Jugendbewegung, aus der nicht wenige Reformpädagogen hervorgegangen waren, gerieten nach der Jahrhundertwende auch das eher in der Volksschule praktizierte traditionelle schulische Wandern und das, wegen der höheren Kosten eher den höheren und privaten Schulen vorbehaltene Reisen⁵⁰ unter

47 Ausführlich bei P. Dudek, *Erziehung durch Arbeit. Arbeitslagerbewegung und Freiwilliger Arbeitsdienst 1920 bis 1935*, Opladen 1988; ders., *Arbeitslagerbewegung*, in: D. Kerbs/J. Reulecke (Hg.), *Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933*, Wuppertal 1998, S.343-353.

48 Zit. n. Dudek, a.a.O. (Anm. 47), S.346. Ähnlich argumentierte der Schriftsteller und Arzt Friedrich Wolf (ab 1928 KPD). In einem Aufsatz in der Beilage „Deutsche Jugend“ des Stuttgarter Tageblattes vom 16.4.1925 fordert er in Anlehnung an „amerikanische Camps“ die Einrichtung von „Jugendlagern“, „für Arbeiter, Studenten und Angestellte in gleicher Weise zugänglich“, „etwa in einem der alten Truppenübungsplätze“, in denen nicht nur verschiedene soziale Milieus, sondern auch gegensätzliche politische Richtungen („Hakenkreuz und Sowjetstern“) zusammenkommen sollten. Akademie der Künste Berlin, Friedrich-Wolf-Archiv 167(1)20.

49 Dudek, a.a.O. (Anm. 47), S.346f.; → Beitrag: *Erwachsenenbildung*.

50 Idealtypisch beschrieben in H. Stoy, *Pädagogik der Schulreise*, Leipzig 1898. Das Buch erinnert an die unter der Leitung seines Vaters Karl Volkmar Stoy

Kritik. Aus der Perspektive des Wandervogels schien hier „das Meiste, was eine Reise Gutes bringt“, „von vornherein ausgeschlossen“.

„Es sind alles raffinierte Zusammenstellungen der allgemein als besonders schön geltenden Punkte, in möglichst kurzer Zeit jagen sich möglichst viele besonders starke Eindrücke Die Kenntnis von Land und gar von Leuten ist nicht möglich, denn man bekommt ja nur einen raffiniert hergestellten Extrakt vorgesetzt. Das zeitweise Versenken in die Natur ist noch weniger möglich, denn man bekommt die Natur gleichsam ad usum Delphini zurechtgestutzt“.

„Für Geist und Gemüt“, „für die Ausbildung der Persönlichkeit“ bleibe so nicht viel übrig. Ein „Reiseplan“ müsse vielmehr „ein Kunstwerk“, „das zum harmonischen Ganzen komponierte wirkliche Material, ... nicht ein erzwungenes, überladenes lügnisches Sammelserium schöner Einzelheiten, sein.“⁵¹

Als *pädagogische Antwort auf die Wandervogelbewegung* erschien nach der Jahrhundertwende unzählige pädagogische Wander- und Reiseführer, die ihre Sorge darüber nur schwer verbergen konnten,

„dass die Schüler oft ziel- und planlos ihre Reisen und Wanderungen antreten, nicht richtig auswählen, an den schönsten Punkten achtlos vorübergehen und, um die Schülerherbergen zu erreichen, sich oft überanstrengen und so des wohltätigen Einflusses der Reisen auf Körper und Geist, Herz und Gemüt verlustig gehen.“⁵²

In der Mehrheit waren es allgemeine oder spezifische (geographische, biologische, naturwissen-

schaftliche, geschichtliche, kunsterzieherische, heimatkundliche) methodische Anleitungen zum richtigen Wandern, die neben gesundheitsfördernden und ästhetischen Aspekten, neben Naturerlebnis und Gemeinschaftserfahrung immer auch den Bildungs-, Erkenntnis- und Erziehungsgewinn in den Mittelpunkt rückten, Schul(ferien)reisen als Höhepunkte des schulischen Lebens und Wandern als methodische Variante abwechslungsreichen Unterrichtens betrachteten. An der pädagogischen Aufwertung bzw. Pädagogisierung des Wanderns und Reisens waren mehr oder weniger alle Schulgattungen und pädagogischen Professionen beteiligt. *Reformpädagogische Kritik* richtete sich dabei sowohl auf die Fahrten- und Lagerpraxis der Jugendbewegung als auch auf den Umgang mit Wandern und Reisen in der autoritären, lehrerzentrierten Lernschule alten Stils. Zwar wurde „das ansehnliche Verdienst“ der Jugendbewegung gewürdigt, „daß sie große Scharen unserer Jungen und Mädchen in engere Fühlung zur Natur bringt und einen starken Damm gegen die Schmutzflut unserer heutigen Kulturverderbtheit aufgeworfen hat“, ihrer Spontaneität und Ungebundenheit indessen begegneten viele Pädagogen mit Bedenken. Die Jugend verliere sich im „Abkochen und dem kleinen Drum und Dran der Gemeinsamkeit, und das tiefe Naturerlebnis geht darunter häufig verloren. Es sind dies die Schattenseiten, die durch den Mangel an kenntnisreicher, reifer, dabei aber doch kameradschaftlicher Führung bewirkt werden“.⁵³ Das Bestreben nach direkt oder indirekt eingreifender pädagogischer Ordnung und Führung blieb übergeordnetes Motiv auch reformpädagogisch intendierter Schriften, die eine „einseitig und trocken nur die Verstandeseite“⁵⁴ ansprechende Gestaltung des Wanderns ablehnten. Unter dem Einfluss der Arbeitsschulpädagogik, der Kunsterziehungsbewegung, aber auch der Sozialpädagogik wurde das Wandern nicht nur als „willkommene Abwechslung“ im Schulalltag verstanden, sondern als „geistiger und künstlerischer Gewinn“ und „gründliche,

eingeführten „Fußreisen, die alljährlich uns hinausführten in unser liebes deutsches Vaterland!“, und wertet sie als „teures Vermächtnis“ der Stoyschen Erziehungsanstalt in Jena (Vorwort).

51 Brief Karl Fischers an Siegfried Copalle zu einem Buch eines Direktors Kanter über Ferienreisen vom 19.5.1901, in: Kindt, a.a.O. (Anm. 6), S.47.

52 Gräves Wanderbuch für Schülerfahrten, 1. Teil, Cöln/Rh. 1911, S.III; vgl. Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, hg. v. W. Rein, Langensalza 1908², S.894 (Exkursion); Lexikon der Pädagogik, hg. v. E. M. Roloff, Freiburg/B. 1915, darin Stichworte „Schulreisen“ und „Exkursionen, Rudern, Wandervogel“, S.724/746.

53 Schülerwanderungen. Eine Zielweisung zur geistigen, künstlerischen und sittlichen Bereicherung auf Wanderfahrten, von Studiendirektor F. Brather, Leipzig 1922, S.4.

54 Ebd., S.13.

tiefschürfende Arbeit“, als eine *Öffnung der Schule hin zu Leben und Natur* mit mannigfachen pädagogischen Möglichkeiten und erzieherischen Vorteilen. Es sei „zwanglose Gelegenheit zu freudigem, lebensfrischem Lernen und lustgetragener Arbeit“, befruchte den Unterricht durch „Anreiz für neue Erkenntnisse“, übe einen „starken Anreiz zur Selbstbildung“ aus, erlaube differenzierte Aufgabenverteilung, könne das „Interesse der Schüler einfangen“, „Vorurteile bei Lehrern und Schülern, auch Abneigung gar mancher Schüler gegen die Schule“ abbauen und die „Kunst des geistvertiefen und zugleich gemütvollen Schauens“ üben.⁵⁵ Unter den normativen Begriffen Naturerziehung, Lebensnähe, Anschauung, Eigenaktivität, Erlebnisfähigkeit, Ganzheitlichkeit, Gemeinschaftlichkeit und Persönlichkeitsentwicklung war bereits vor dem Ersten Weltkrieg das Schulwandern und -reisen fest in die pädagogischen Konzepte von Reformschulen und -klassen integriert. Es gehörte zur Praxis der Landerziehungsheime⁵⁶ ebenso wie in den Schuljahresablauf der Gaudigschen höheren Mädchenschule in Leipzig⁵⁷, entsprach Robert Seidels und Georg Kerschensteiners Vorstellungen von Arbeitsschule wie der Praxis der Schullandheime, der Freiluft- und Waldschulen. Impulse für die Volksschule gingen besonders von den Lehrervereinen in den reformpädagogischen Zentren Bremen, Hamburg, Leipzig und Berlin aus. Sie sind nicht nur deswegen bemerkenswert, weil sie den Erkenntnishorizont der Volksschüler und -schülerinnen zu erweitern und den Unterricht anschaulicher und erlebnisorientierter zu gestalten suchten, sondern weil sie auf die *ganzheitliche Erschließung der unmittelbaren Lebenswelt der Kinder* gerichtet waren. „Lust, Leben, Freiheit!“ sollte die „Grundstimmung jedes Spaziergangs (wie jedes Unterrichts überhaupt)“ sein. „Ein Spaziergang, das ist ein Zauberwort, das eine Schar jugendlicher

Herzen fröhlich schlagen lässt“. „Hingehen und selbst sehen ... in Garten, Wiese, Feld, ... auf der Straße, an der Bahn, vor und in der Fabrik, ... am Brückenbau, auf dem Friedhof“, denn „was ist ein Bild gegen die lebendige Wirklichkeit“⁵⁸. Im Unterschied zum verklärten Naturverständnis in der Wandervogelbewegung und der Rückzugsstrategie der Landerziehungsheime wurde dabei die Stadt als Lebens- und Erfahrungsraum der Kinder bewusst eingeschlossen. Mit zahlreichen didaktischen Schriften hatten sich besonders die Bremer Volksschullehrer *Fritz Gansberg* (1871-1950) und *Heinrich Scharrelmann* (1871-1940) dieser Aufgabe angenommen.⁵⁹ Für Fritz Gansberg war die Begegnung mit der natürlichen und sozialen Umgebung der Schüler ein Grundzug demokratischer Pädagogik, denn

„Wenn die Schule auf die Umwelt des Kindes im weitesten Sinne Bezug nehmen muß, um erzieherische und intellektuelle Wirkung auszuüben, so muß sie natürlich auf die Welt Bezug nehmen, die eben tatsächlich draußen ist, auf die wirkliche Erfahrungswelt des Kindes, auf die langweiligen, schmutzigen, trostlosen Arbeiterviertel und auf die Erscheinungen und Vorgänge, die auf engen Etagen, auf dunklen Hinterhöfen und auf überfüllten Straßen wahrgenommen werden können. Die Schule kann sich nicht in ein Traumland flüchten, sie muß die realen Verhältnisse ins Auge fassen und sehen, was aus dieser zumeist verwirrenden, freudelosen und naturarmen Umwelt des Kindes an lebensbejahenden Motiven gewonnen werden kann.“⁶⁰

55 Zit. n. ebd., S.8-13.

56 Vgl. O. Karstädt, Versuchsschulen und Schulversuche, in: Handbuch der Pädagogik, hg. v. H. Nohl, Langensalza u.a. 1928, S.333f.; → Beitrag: Schule.

57 Vgl. P. Sedan, Unsere Wanderfahrten, in: Auf dem Wege zur Neuen Schule. Versuche und Ergebnisse. Zum 60. Geburtstag Hugo Gaudigs, Leipzig/Berlin 1920, S.166-189.

58 Die Arbeitsschule. Beiträge aus Theorie und Praxis. Arbeiten aus der Methodischen Abteilung des Leipziger Lehrervereins, Leipzig 1909, S.206f; vgl. auch Schulausflüge. Beiträge zur Heimatkunde von Berlin und Umgebung, hg. v. der Naturwissenschaftlichen Vereinigung des Berliner Lehrervereins, Berlin 1895; R. Sievers, Schulausflüge und -reisen, ihre sozialpädagogische Bedeutung, in: Hamburgische Schulzeitung 18(1910)10, S.73-75 und (1910)11, S.81-83.

59 Vgl. z.B. F. Gansberg, Streifzüge durch die Welt der Großstadtkinder, Leipzig/Berlin 1904; H. Scharrelmann, Goldene Heimat, Hamburg 1908; → Beitrag: Unterricht.

60 F. Gansberg, Demokratische Pädagogik. Ein Weckruf zur Selbstbetätigung im Unterricht, Leipzig 1911, S.73f.

Während die staatlichen Vorgaben zum schulischen Wandern und Reisen vor dem Ersten Weltkrieg weitgehende Ermessensspielräume zuließen, wurden in der *Weimarer Republik*, ab 1920 zuerst in Preußen, dann auch in anderen Ländern, erstmals verbindliche *Wandertage* für alle Schularten eingeführt. War damit zunächst an die „Wiederherstellung und Erhaltung der Volksgesundheit“ als Reaktion auf die Folgen des Ersten Weltkrieges gedacht, zielten die „Wandererlasse“ längerfristig auf eine Belebung des Schulalltags und auf erzieherische Effekte. In Preußen sollte ein monatlich durchgeführter Schulwandertag „einen frischen, fröhlichen Sinn und Wanderlust wecken, zu bewußtem Sehen und Hören erziehen, Freude an der Natur, an der Heimat und an der Kameradschaft gewähren und Ausdauer verleihen“. Empfohlen wurden integrierte Übungen zum „Fernsehen, zum Schätzen von Entfernungen, zum Zurechtfinden im Gelände“, „Geländespiele und Schnitzeljagden“, „gelegentlich frischer Gesang“. ⁶¹ Die sächsische Wanderverordnung hingegen orientierte stärker auf „körperliche Ertüchtigung der Jugend“ und „Sinnesübungen“ in kaum übersehbarem militärischen Stil: „Erkennen von Gegenständen im Gelände, Deckung sichern, Horchen, Spurenlesen, Spähen von geeigneten Beobachtungspunkten im Gelände, Entfernungen schätzen“, „Gelände- und Kartenkunde“, „Plan- und Ansichtszeichnungen“, „Gesang von Marsch-, Wander- und Volksliedern“, „gelegentlich unterrichtliche Belehrung“. ⁶² Dass das Schulwandern auch als Konkurrenz zu außerschulischen Aktivitäten intendiert war, zeigt die auf der *Reichsschulkonferenz* 1920 erhobene Forderung nach „Errichtung von Schüler-Turn- und Wandervereinen“ unter Leitung der Turnlehrer, die damit begründet wurde, dass die

„Pflege der Leibesübungen außerhalb der Schule“ „eine nationale Aufgabe des gesamten deutschen Volkes“ sei und „nicht Sache der politischen Parteien werden“ dürfe. ⁶³

Unter den Lehrern blieben die „Wanderverordnungen“ indessen umstritten. Während ein Teil des Lehrpersonals besonders in den höheren Schulen ⁶⁴ „eine gewisse Rat- und Hilflosigkeit oder sogar ein deutliches Widerstreben“ an den Tag legte und die Schwierigkeiten der Organisation und Durchführung in den Vordergrund rückte (Aufrechterhaltung der Disziplin, Aufsichtsprobleme, Unterrichtsausfall, ungünstige Fahrverbindungen, Mehrbelastung der Lehrer, zu hohe Fahrkosten u.a.m.), sahen andere darin eine Chance:

„Indem sie uns hinausweisen in die freie Natur, bringen sie uns erneut zu Bewusstsein, wie trotz vieler trefflicher Reformschriften der neueren Unterrichtsmethodik und trotz sehr beachtlicher praktischer Versuche zur Besserung in unserer Schulbildung noch ungemein viel Buch- und Stubenweisheit vermittelt wird.“ ⁶⁵

Auch in der Weimarer Republik gingen *Veränderungen der schulischen Praxis* vor allem von reformwilligen Lehrerinnen und Lehrern aus, die *Wanderungen, Klassenfahrten, Exkursionen, Erkundungen, Projekt- und Arbeitslager, Ferienreisen, Unterrichts- und Studienreisen* als spezifische *Formen pädagogisch gestalteter Welterschließung* erkannt hatten und maßgeblich zur Herausbildung handlungs- und erlebnisorientierter, auf Ganzheitlichkeit und soziale Kompetenz gerichteter pädagogischer Konzepte beitrugen. ⁶⁶ Mit jeweils unterschiedlichen Akzenten waren solche Lernformen vor allem in

61 Schul-Gesetze und Verordnungen betreffend das Volks-, Mittel- und Privatschulwesen sowie die Jugendpflege und das ländliche Fortbildungswesen in Preußen. Unter bes. Berücks. der im Regierungsbezirk Merseburg geltenden Bestimmungen auf Grund amtl. Quellen im Auftr. d. Regierung Merseburg bearb. u. hg. v. A. Schwarzhaupt/K. Armbruster, Breslau 1930, S.667 und S.676-680.

62 Zit. n. Sedan, a.a.O. (Anm. 57), S.166; vgl. auch Gesetze und Verordnungen über das Volks- und Fortbildungs- (Berufs-)Schulwesen im Freistaate Sachsen seit 1919, 6. erw. Aufl., Leipzig 1927, S.3 und S.242.

63 Reichsschulkonferenz 1920. Amtlicher Bericht, Leipzig 1921, darin: Leitsätze Leibesübungen, vorgetragen v. Oberbürgermeister Dominicus (Berlin-Schöneberg), ebd., S.303-306; → Beitrag: Schule.

64 Im Deutschen Philologenblatt (Korrespondenzblatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand) überwiegen zwischen 1920 und 1933 deutlich die ablehnenden Beiträge.

65 Sedan, a.a.O. (Anm. 57), S.166.

66 Vgl. z.B. J. Schliebitz, Studienreisen, in: Handbuch des Arbeitsunterrichts für höhere Schulen, Frankfurt/M. 1926, S.36-66; E. Krüger, Der Wandertag: seine psychologische Begründung und seine Bedeutung für die Schule, Langensalza 1931.

den zahlreichen *Reform- und Versuchsschulen* verbreitet. „Reise- und Wanderpädagogik“ galt allgemein als eines der Kriterien, durch die sich Reformschulen als solche qualifizierten.⁶⁷ Allerdings ist damit, wie bereits am Beispiel der Jugendlager zu sehen war, noch nichts über Ziele und Inhalte ausgesagt. Fahrten und Lager konnten Bestandteil einer pseudopatriotisch, völkisch und nationalistisch intendierten Erziehungspraxis sein, wie sie besonders im höheren Schulwesen verbreitet war und auch in einigen Landerziehungsheimen vorkam. Sie konnten aber ebenso eine aufklärerisch-emanzipatorische, auf Weltoffenheit und Überwindung geistiger Enge zielende Pädagogik stützen, wie sie z.B. an der Mehrzahl der Lebensgemeinschaftsschulen, der Karl-Marx-Schule in Berlin-Neukölln, der Lichtwarkschule in Hamburg, der Dürerschule in Dresden, der Reformschule in Hellerau oder ähnlich gelagerten Schulprojekten angestrebt wurde.⁶⁸ Eine spezifische Bedeutung kommt dabei den an diesen Schulen praktizierten *internationalen Schüler- und Klassen austauschprogrammen* zu, mit denen der Praxis der Schülerreisen neue Akzente verliehen wurden. In der Überzeugung vom „Bildungswert fremder Kulturen“⁶⁹ und von der erzieherischen

Bedeutung des Reisens im Allgemeinen und des bilateralen und internationalen Schüleraustauschs im Besonderen förderten diese Programme *internationale Begegnungen* zwischen Lehrern und Jugendlichen und zielten auf wechselseitiges Kennenlernen von Land und Leuten, auf Verständigung und aktive Friedenserziehung.⁷⁰ Vor allem der Jugendaustausch mit Frankreich und England wurde auch in demokratischen Teilen der Jugendbewegung als eine Brücke zur Versöhnung der ehemaligen Kriegsgegner und als Chance für eine europäische Friedensordnung gesehen. Unterstützung erhielten solche Initiativen aus der demokratischen Öffentlichkeit der Weimarer Republik, von Eltern und besonders von solchen pädagogischen Vereinigungen, die sich internationale Verständigung zur Aufgabe gemacht hatten, wie der *Weltbund für Erneuerung der Erziehung* oder der *Bund Entschiedener Schulreformer*, der in Berlin eine zentrale Vermittlungsstelle für Schüleraustausch unterhielt⁷¹. Sie zielten auf Gegenerziehung zu nationalistischen, auslandfeindlichen Tendenzen in Politik, Gesellschaft und Schule, wie sie beispielsweise im *Verein für das Deutschtum im Ausland* zum Ausdruck kamen⁷², und waren zunehmend antidemokratischen Anfeindungen ausgesetzt. So verunglimpfte die deutschnationale und christliche Presse in einer Hetzkampagne gegen die *Dürerschule* in Dresden die Begegnung mit einer französischen Austauschklasse im August

67 Vgl. H. Schmidt, *Topographie der Reformschulen*, in: U. Amlung u.a. (Hg.), „Die alte Schule überwinden“. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus, Frankfurt/M. 1992, S.16 (darin auch andere Beiträge); Beispiele hierzu u.a. auch in F. Karsen, *Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart*, Leipzig 1923; O. Karstädt, *Versuchsschulen und Schulversuche*, in: *Handbuch der Pädagogik*, hg. v. H. Nohl, Langensalza u.a. 1928; B. Heckmair, *Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik*, München 2004⁵, S.36-41; → Beitrag: Schule.

68 Vgl. exemplarisch *Schulreform. Kontinuitäten und Brüche. Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln*, hg. v. G. Radde u.a. Opladen 1993; J. Wendt, *Die Lichtwarkschule in Hamburg (1921-1937). Eine Stätte der Reform des höheren Schulwesens*, Hamburg 2000; A. Pehnke, *Reformpädagogik aus Schülersicht. Dokumente eines spektakulären Chemnitzer Schulversuchs der Weimarer Republik*, Baltmannsweiler 2002; A. Pehnke, *Wandern und Reisen als Versuchsschulpraxis*, in: *Pädagogisches Forum: Unterricht und Erziehung* (2004)6, S.333-338.

69 H. Nohl, *Der Bildungswert fremder Kulturen*, in: *Die Erziehung* 3(1928)9, S.524-532.

70 Vgl. hierzu auch R. Lehberger (Hg.), *Nationale und internationale Verbindungen der Versuchs- und Reformschulen in der Weimarer Republik*, Hamburg 1993; als konkretes Beispiel: Auch in der Fremde daheim. Ein Buch vom Austausch der Dürerschule (Staatliche Höhere Versuchsschule) zu Dresden, hg. v. der Lehrerschaft der Dürerschule, Leipzig 1927; → Beitrag: Friedensbewegung.

71 Der Bund Entschiedener Schulreformer nahm dieses Thema in seiner Zeitschrift „Die Neue Erziehung“ (1919-1933) regelmäßig auf. Reisen als Weg zur internationalen Erziehung wurde u.a. besonders auch von der sozialistischen Reformpädagogin Anna Siemsen propagiert; vgl. A. Siemsen, *Daheim in Europa. Unliterarische Streifzüge*, Jena 1928.

72 Vgl. G. Geissler, *Die Schulgruppen des „Vereins für das Deutschtum im Ausland“: das Beispiel Groß-Berlin in den Jahren 1920 bis 1940*, in: *Jahrbuch für historische Bildungsforschung* 8(2002), S.229-258.

1930 als „pazifistische Entgleisung“ und „Verhöhung nationalen Gefühls“. Die Ortsgruppe der Deutschnationalen Partei forderte gar die Entfernung des Schulleiters *Kurt Schumann* (1885-1970) „aus dem Lehramt, und zwar unter Einziehung der Pension“. „An die Stelle des Klassenaustausches mit Frankreich sollte nach Meinung der Beschwerdeführer ein Austausch mit Kindern von Auslandsdeutschen oder solchen nordischer Staaten wie Schweden oder Norwegen treten“.⁷³ Trotz dieser Zumutungen hielt die Dürerschule bis 1933 an ihrem Austauschprogramm und seinen erzieherischen Intentionen fest. Nicht zuletzt an diesem durchaus verallgemeinerbaren Beispiel wird eine politische Dimension der Fahrten- und Lagerproblematik offenbar, die über ihre Anfänge in Jugendbewegung und Schule weit hinausweist.

Ungeachtet solcher politischer Divergenzen und mancherlei pädagogischer Vorbehalte bürgerten sich Wandertage und Schul- und Ferienreisen als schulische und außerschulische Lern- und Erlebnisformen allmählich in die pädagogische Praxis ein. Davon zeugt nicht zuletzt die hierzu vorliegende umfangreiche pädagogische Literatur aus der Weimarer Zeit. Damit war einerseits eine Öffnung der Schule verbunden, die auch Forderungen der Jugendbewegung eine größere institutionelle Anerkennung verlieh, andererseits erweiterten sich über den schulischen Einfluss die Möglichkeiten einer stärkeren Kontrolle und „Pädagogisierung der Freizeit“⁷⁴. Bereits auf der Reichsschulkonferenz hatten Vertreter der Wandervogelbünde die „Betonung des Zwangs- und Pflichtmäßigen“ moniert und gewarnt, „den Reiz der Freiwilligkeit bei Spiel und Wandern zu zerstören, insbesondere auch davor, innerlich widerstrebende Lehrer zur Führung von Wanderungen zu veranlassen“. Den Jugendwanderbünden dürften „auch neuerdings keine hemmenden Fesseln“ angelegt werden, vielmehr sollten die „Wanderungen, die die Jugend aus eigenem Antrieb unternimmt, den pflichtmäßigen Schulausflügen

an Wert gleich geachtet werden.“⁷⁵ Das geschah am ehesten dort, wo das Bedürfnis der Kinder und Jugendlichen nach Selbständigkeit auf reformoffene Schulkollegien, eine aufgeschlossene Elternschaft und ein politisch-gesellschaftliches Umfeld traf, das die Entwicklung neuer, pädagogischer Kulturen zuließ.

3. Entwicklungen nach 1933

Während die Mehrzahl der Reformschulen nach der Machtübernahme durch die Nazis ihre Arbeit einstellen musste, die Jugendorganisationen der Arbeiterbewegung verboten und verfolgt, bündische Jugendkreise aufgelöst oder gleichgeschaltet wurden, blieb die Erziehungsform der Fahrten und Lager auch unter dem Nazi-Regime erhalten. Spätestens hier offenbarten sich die Ambivalenz der Lageridee und die ihr innewohnende latente Gefahr des Missbrauchs. Unter der Aufsicht der Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt wurde im Sinne einer Blut- und Bodenideologie eine spezielle Wanderfürsorge eingerichtet. Besonders aber kamen die der Struktur des Lagers immanenten Ordnungs-, Formierungs- und Entindividualisierungstendenzen dem Bedürfnis nach Kontrolle, Disziplinierung und Unterwerfung des Einzelnen unter das System entgegen und erleichterten letztendlich eine systematische Gewöhnung an militärische Strukturen. Dabei konnte gerade bei Jugendlichen die Beibehaltung traditioneller Formen und Rituale der Lagergestaltung durchaus auch als Kontinuität wahrgenommen werden und somit die Funktionalisierung für nazistische Indoktrination und militärische Zucht zusätzlich stützen.⁷⁶ Das Lager avancierte, auch in der Verkoppelung von Arbeit und Erziehung,

75 Wortmeldung von stud. phil. W. Matthey (Berlin), Reichsschulkonferenz 1920, a.a.O. (Anm. 63), S.903.

76 Vgl. z.B. Fahrtenrecht, Leipzig 1935; W. Schwerbrock, Jetzt kommen die sonnigen Tage: ein Zeltlagerbuch, Düsseldorf 1939³; literarisch-kritisch bearbeitet in Ö. von Horváth, Jugend ohne Gott, Erstaussg., Amsterdam 1938; J. Reulecke, Verengung und ideologische Vereinnahmungem: zur Nutzung der Jugendherbergen durch das NS-Regime, in: J. Reulecke/B. Stambolis (Hg.), 100 Jahre Jugendherbergen 1909-2009. Anfänge – Wandlungen – Rück- und Ausblicke, Essen 2009, S.195-207; W. Faulstich (Hg.), Die Kultur der 30er und 40er Jahre, Minden 2009.

73 Pehnke, Wandern und Reisen, a.a.O. (Anm. 68), S.336f.; B. Poste, Schullehre in Sachsen 1918-1923, Frankfurt/M. u.a. 1993, S.444-452.

74 Vgl. B. Dewe, Freizeitpädagogik, in: Wörterbuch der Erwachsenenpädagogik, hg. v. R. Arnold u.a., Darmstadt 2001, S.123.

zu einem idealtypischen Instrument nazistischer Formierung und Erziehung (HJ- und BDM-Lager, Lehrerlager, Kinderlandverschickung, Umerziehungslager, Erntelager, Arbeitslager, Reichsarbeitsdienst) und zeigte sich schließlich mit der Errichtung von Konzentrations- und Vernichtungslagern in perversester Gestalt.

4. Rezeption und Forschungsstand

Nach dem Zweiten Weltkrieg und dem Bruch mit dem Nazi-Regime stand die Organisation außerschulischer und schulischer Fahrten und Lager zunächst vorrangig unter der Aufgabe der *Gesundheits- und Erholungsfürsorge*. Sowohl in der SBZ als auch in den westlichen Besatzungszonen waren daran seit dem Sommer 1945 unterschiedlichste gesellschaftliche, politische, jugendliche, kirchliche und karitative Einrichtungen und unzählige freiwillige Helfer beteiligt. Auch im Vereinswesen, vor allem in Sportvereinen, gehörten Fahrten und Lager bald wieder zur gängigen Praxis.⁷⁷ Dazu trugen auch die Reaktivierung und der Ausbau des Jugendherbergsnetzes bei. In der BRD erreichte es in den 1960er Jahren einen Höchststand und pegelte sich dann auf etwa 550 Einrichtungen ein. In der DDR gab es Ende der 1980er Jahre etwa 250 Jugendherbergen.⁷⁸

In *unterschiedlich reflektierter Distanz zur geschichtlichen Tradition und Erfahrung* bemühten sich vor allem die wieder zugelassenen bzw. neuen *Jugendverbände* um Reaktivierung der Fahrten- und Lagerpraxis. In der BRD wurden Traditionen der „Zeltlagerpädagogik“ aus der Kinderfreundebewegung besonders in der Jugendarbeit der SJD-Falkenbewegung weiter-

geführt.⁷⁹ Aber auch in der nachbündischen Jugend und in kirchlichen Jugendkreisen lebte die Tradition der Fahrten und Lager fort und erlangte in der Pfadfinderbewegung ihre wohl stärkste Ausprägung. Neben diesen an spezielle Organisationen gebundenen, in der Regel auf die jeweils eigene Klientel zugeschnittenen und begrenzten Aktivitäten entwickelte sich seit den 1950er Jahren ein breites Netz offener, allgemein zugänglicher Freizeit und Ferienangebote (Ferienlager, Camps, Exkursionen, Schülerreisen u.a.m.), die, wo sie nicht unmittelbar an Schule und staatliche Jugendpflege (z.B. Ferienspiele) angebunden sind, weitgehend in der Hand von *freien Trägern und privatwirtschaftlichen Unternehmen* liegen. In der DDR erhielten Fahrten und Lager im Anschluss besonders an kommunistische (anfangs auch an sozialdemokratische) Traditionen und sowjetische Vorbilder in der *FDJ und Pionierorganisation* (Pionierferienlager, Pionierrepubliken, internationale Sommerlager, Deutschlandtreffen, Pfingsttreffen der Jugend, Welfestspiele der Jugend und Studenten, Schüler- und Jugendaustausch, Lager für Arbeit- und Erholung)⁸⁰ sowie in gesellschaftlichen Organisationen einen festen Platz. Hinzu kamen eher dem staatlichen Bildungskonzept zuordenbare spezielle Lagervarianten (Trainingslager zur Förderung sprachlicher, sportlicher, musischer, mathematischer u. a. Interessen und Talente, Spartakiaden und Olympiaden, Ernteeinsätze für Studenten) sowie eine große Zahl *betriebseigener Ferienlager*. Damit standen den Kindern und Jugendlichen breit gefächerte,

77 Vgl. z.B. 50 Jahre Deutsche Wanderjugend, hg. v. der Deutschen Wanderjugend im Verband Deutscher Gebirgs- und Wandervereine e.V., Kassel 2002; 50 Jahre Zeltlager. Schwäbische Albvereinsjugend. Hintergründe und Geschichten aus fünf Jahrzehnten aktiven Jugendlebens, hg. v. R. Reckerzühl/O. Rademmann, Stuttgart 2002.

78 Vgl. B. Hafenegger, *Bewegte Jugend: Pädagogik des Reisens und Wanderns in den fünfziger und sechziger Jahren*, in: Reulecke/Stambolis, a.a.O. (Anm. 76), S.255-262; G. Fritzen, *Jugendherbergen in der DDR (1945-1990)*, in: ebd., S.273-290.

79 Vgl. z.B. H. Eppe/R. Gröschel, *Kleine Chronik der Arbeiterjugendverbände 1945-1985*, Bonn 1987; zum Traditionsverständnis im Allgemeinen vgl. auch R. Gröschel, *Zwischen Tradition und Neubeginn. Sozialistische Jugend im Nachkriegsdeutschland. Entstehung, Aufbau und historische Wurzeln der Sozialistischen Jugend Deutschlands – Die Falken*, mit einer Einführung von A. Klönne, Hamburg 1986.

80 Vgl. z.B. *Das Pionierlager*. Aus dem Russischen, Berlin 1952; *Geschichte der Pionierorganisation „Ernst Thälmann“*. Chronik, Berlin 1979; *Pädagogisches Wörterbuch*, hg. v. H.-J. Laabs u.a., Berlin 1987; D. Vassmers, „FDJ-Die Falken?“. Die Kindergruppenarbeit der FDJ in der sowjetisch besetzten Zone bis 1948 und die sozialdemokratische Kinderfreundebewegung. Text- und Dokumentenband, Oer-Erkenschwick 1998.

nahezu kostenfreie Freizeitmöglichkeiten zur Verfügung,⁸¹ die allerdings, vor allem unter der Obhut von FDJ und Pionierorganisation, immer auch dem Erziehungskonzept der DDR folgten. Daraus resultierten Widersprüche, Kritik und oft auch Widerstand. Er kam vor allem aus kirchlichen Kreisen und spitzte sich zu, als in den 1960er Jahren Lager für vormilitärische Ausbildung und Zivilverteidigung obligatorisch eingeführt wurden. In Opposition zu staatlichen Initiativen pflegten kirchliche Jugendverbände und oppositionelle Jugendkreise eigene Traditionen der Wanderfahrten und Lager.

Schulische *Wandertage*, *heimatkundliche Spaziergänge*, *Schulausflüge*, *Klassenfahrten*, *Exkursionen*, *Schüleraustauschprogramme* und *Studienreisen* gehörten sowohl unter sozialpädagogischen als auch unter bildungstheoretischen und didaktischen Aspekten zum *Standard beider Bildungssysteme*. Forcierter Sozialabbau und wachsende Privatisierung seit Anfang der 1990er Jahre allerdings lassen die Perspektiven schulischer Aktivitäten auf diesem Gebiet sowie verlässliche, allen zugängliche Freizeit- und Ferienangebote zunehmend fragil erscheinen.

Gemessen an der Dimension der Fahrten- und Lagerpraxis in der Geschichte und der dazu vorliegenden Primärquellen bleibt die *erziehungshistorische Reflexion* dieses Themas sowohl auf die Jugendbewegung als auch auf die schulische Praxis bezogen *defizitär*. Der übergroße Teil der Sekundärliteratur kommt aus Forschungszusammenhängen des *Arbeiterjugendarchivs Oer-Erkenschwick* bzw. des *Jugendarchivs Burg Ludwigstein*. Letzteres bewahrt neben Beständen zur historischen Jugendbewegung (1896-1933) auch das Archiv des Deutschen Jugendherbergswerkes (1909 bis heute) sowie das Archiv der Deutschen Pfadfinder (1945 bis heute).⁸² Beide Einrichtungen spiegeln spezifische, die eigenen Traditionen favorisierende Perspektiven. Auf Fahrten und Lager fokussierte Untersuchungen sind dabei eher die Ausnahme. Sie werden meist nur all-

gemein als Phänomene der Jugendbewegung bzw. der Jugendkultur beschrieben und sind wohl am besten hinsichtlich der Kinderfreundebewegung erschlossen.⁸³ Fündiger wird man in autobiographischen Erinnerungsberichten; eine kritische Gesamtsicht des Themas, die auch andere Richtungen der Fahrten- und Lagerpraxis berücksichtigt, steht jedoch noch aus.

In der historischen Erziehungswissenschaft sind kritische Aspekte zur Erziehungsform des Lagers in der Zeit vor 1933 vereinzelt in kultur- und sozialgeschichtlicher Kontextualisierung zu finden.⁸⁴ Als eigenständiges Thema, das auch Ideen- und Praxisfelder aus der Jugendbewegung und Reformpädagogik kritisch hinterfragt, wird die Lagererziehung dann aber erst in der Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Erziehung relevant.⁸⁵ Die geschichtliche Entwicklung der Fahrten und Lager als spezifisch reformpädagogisches Handlungsfeld ist – und das gilt gleichermaßen für das breite Spektrum des Schulwanderns – bislang noch nicht bzw. nur unter jeweils knappen Einzelaspekten untersucht. Entsprechende Begriffe (Fahrten, Wandern, Wanderfahrten, Ferienlager) sind seit Ende der 1960er Jahre in pädagogischen Nach-

83 Vgl. dazu R. Gröschel, Studien zur Kinderfreundebewegung in Deutschland – ein Literaturüberblick, in: Interventionen, Vierteljahresschrift, hg. v. Verein zur Förderung von Forschungen zur politischen Sozialisation und Partizipation (POSOPA) e.V. 1(1991)3, S.231-254.

84 So im Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte: Bd. 5, 1989 (besonders H. Eichberg, Lebenswelten und Alltagswissen, S.25-64; J. Reulecke, Jugend und „Junge Generation“ in der Gesellschaft der Zwischenkriegszeit, S.86-110; H.-E. Tenorth, Pädagogisches Denken, S.111-138).

85 Vgl. H. Scholz, Lagererziehung als Realisierung der Ausnahmesituation für Schulkinder unter der Nazi-Herrschaft, in: M. Dust u.a. (Hg.), Pädagogik wider das Vergessen. Festschrift für Wolfgang Keim, Kiel 2000, S.341-351; H. Giesecke, „Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend“. Jugendarbeit zwischen Politik und Pädagogik, München 1981; W. Keim, Erziehung unter der Nazi-Diktatur, Bd. 1, 1995, S.123ff., Bd. 2: Kriegsvorbereitung, Krieg und Holocaust, Darmstadt 1997, S.56ff.; K. K. Patel, Lager und Camp. Lagerordnung und Erziehung im nationalsozialistischen Arbeitsdienst und im „Civilian Conservation Corps“ des New Deal 1933-1939/42, in: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 6, Bad Heilbrunn/Obb. 2000, S.93-116; A. Kraas, Lehrerlager 1932-1945. Politische Funktion und pädagogische Gestaltung, Bad Heilbrunn 2004.

81 Etwa 1 Million Kinder besuchten jährlich für zwei bis drei Wochen Pionier- und Ferienlager. Der finanzielle Eigenanteil lag im Durchschnitt bei 20 Mark.

82 Übersichten über Projekte und Publikationen unter <http://www.arbeiterjugend.de> (23.07.2012) bzw. <http://www.ludwigstein.de> (23.07.2012).

schlagewerken immer seltener zu finden. Namentlich der Lagerbegriff wurde aus naheliegenden Gründen vermieden. Forschung ist damit jedoch nicht ersetzt. Es scheint, als würde das Thema zunehmend in die sich seit den 1980er Jahren etablierende *Freizeit- und Erlebnispädagogik* verschoben, die sich „als Alternative und Ergänzung tradierter und etablierter Erziehungs- und Bildungseinrichtungen“ „in der Reformpädagogik verwurzelt“ sieht und dabei um ihre erziehungswissenschaftliche Bestimmung und Legitimation noch immer zu ringen hat.⁸⁶

Eine umfassende historisch-kritische Auseinandersetzung wäre indessen nicht nur wegen der ambivalenten Geschichte der Fahrten und Lager dringend, sondern auch wegen einer offensichtlich ambivalenten Gegenwart. Die Problematik verweist dabei einmal mehr auch auf die methodische Frage nach der Dialektik von Inhalt und Form. So wie es am Ende der Weimarer Republik durchaus einen Unterschied machte, „ob sich der Sohn zu einer Wochenendfahrt mit seiner Wandervogel- oder Naturfreunde-Gruppe verabschiedet oder ins HJ-Schulungslager beordert wird“⁸⁷, kann es auch heute nicht gleichgültig sein, ob ein Jugendlicher mit seinem Sportverein oder mit einer Hooligan-Gruppe auf Fahrt geht, ob ein Camp demokratisch-humanistische Ziele verfolgt oder in gegenteiligen Absichten indoktriniert. Sachliche Befähigung zur Orientierung und Unterscheidung erscheint in diesem Zusammenhang als eine pädagogische Aufgabe, die mit der Herausbildung eines von unterschiedlichsten Interessen gelenkten, durch Privatisierung und Kommerzialisierung beeinflussten, von zunehmenden Unübersichtlichkeiten und Grauzonen geprägten Jugendfreizeitmarktes, an Bedeutung gewinnt.

86 J. Ziegenspeck, *Erlebnispädagogik*, in: *Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit*, hg. v. F. Stimmer u.a., München/Wien 1998³, S.149-152; P. Becker (Hg.), *Abenteuer, Erlebnisse und Pädagogik. Kulturkritische und modernisierungstheoretische Blicke auf die Erlebnispädagogik*, Opladen 2007.

87 Eichberg, a.a.O. (Anm. 14), S.27.

5. Auswahlbibliographie

a. Archive

Archiv der deutschen Jugendbewegung (Burg Ludwigstein).

Archiv der Arbeiterjugendbewegung (Oer-Erkenschwick).

b. Quellen

Bibliographie zur Geschichte der Jugendbewegung. Quellen und Darstellungen, Redaktion: S. Rappe-Weber in Zusammenarbeit mit E. Gräfe, Schwalbach/Ts. 2009 (Edition Archiv der deutschen Jugendbewegung, Bd. 13).

Brather, F., *Schülerwanderungen. Eine Zielweisung zur geistigen, künstlerischen und sittlichen Bereicherung auf Wanderfahrten*, Leipzig 1922.

Die Kinderrepublik der SPD in Seekamp bei Kiel und ihre Lehren für uns, in: *Das proletarische Kind* (1927)10, S. 20-23.

Freudenstein, A., *Die „bürgerliche“ Jugendbewegung im Spiegel von Autobiographien*, Kassel 2007.

Gayk, A., *Die rote Kinderrepublik*, Berlin 1928.

Krüger, E., *Der Wandertag: seine psychologische Begründung und seine Bedeutung für die Schule*, Langensalza 1931.

Riem, W., *Deutsches Lagerhandbuch*, 1. Teil: *Ausrüstung und Anlage*, Potsdam 1926².

Schinkel, H., *Proletarisches Spielbuch*, Berlin 1926.

Schreck, C., *Frohes Wandern. Anleitung und Winke für Jugend-Wanderfahrten*, hg. v. Hauptvorstand des Verbandes der Arbeiterjugend-Vereine Deutschlands, Berlin 1920.

Sedan, P., *Unsere Wanderfahrten*, in: *Auf dem Wege zur Neuen Schule. Versuche und Ergebnisse*. Von Mitarbeitern Hugo Gaudigs, Leipzig/Berlin 1920, S.166-189.

Stoy, H., *Pädagogik der Schulreise*, Leipzig 1898.

Voggenreiter, L. (Hg.), *Deutsches Lagerhandbuch*, 3. Teil: *Führerfragen*, Potsdam 1927.

Wanderfahrten in Europa. Vorlesestoffe für den Unterricht, hg. v. Leipziger Lehrerverein, 2 Teile, Leipzig 1923/1924.

Schulausflüge. Beiträge zur Heimatkunde von Berlin und Umgebung, hg. v. der Naturwissenschaftlichen Vereinigung des Berliner Lehrervereins, Berlin 1895.

Siemsen, A., Daheim in Europa. Unliterarische Streifzüge, Jena 1928.

Sievers, R., Schulausflüge und -reisen, ihre sozialpädagogische Bedeutung, in: Hamburgische Schulzeitung 18(1910)10, S.73-75 und 11, S.81-83.

Gansberg, F., Streifzüge durch die Welt der Großstadtkinder, Leipzig/Berlin 1904.

Winzer, H., Schulreise und Charakterbildung, Langensalza 1907.

c. Quellensammlungen

Hoernle, E., Grundfragen proletarischer Erziehung, hg. v. L. von Werder/R. Wolff, Frankfurt/M. 1969.

Kindt, W. (Hg.), Dokumentation der Jugendbewegung, Bd. 1: Grundschriften der Deutschen Jugendbewegung, Bd. II: Die Wandervogelzeit. Quellenschriften zur deutschen Jugendbewegung 1896-1919, Bd. III: Die deutsche Jugendbewegung 1920-1933 – Die bündische Zeit, Düsseldorf/Köln 1963/1968/1974.

Linse, U., Die anarchistische und anarchosyndikalistische Jugendbewegung 1918-1933. Zur Geschichte und Ideologie der anarchistischen, syndikalistischen und unionistischen Kinder- und Jugendorganisation 1919-1933, Frankfurt/M. 1976.

Löwenstein, K., Sozialismus und Erziehung, neu hg. v. F. Brandecker/H. Feidel-Mertz, Berlin/Bonn 1976.

Pehnke, A., Reformpädagogik aus Schülersicht. Dokumente eines spektakulären Chemnitzer Schulversuchs der Weimarer Republik, Baltmannsweiler 2002.

Vassmers, D., „FDJ – Die Falken?“. Die Kindergruppenarbeit der FDJ in der sowjetisch besetzten Zone bis 1948 und die sozialdemokratische Kinderfreundebewegung. Text- und Dokumentenband, Oer-Erkenschwick 1998.

d. Sekundärliteratur

Amlung, U. u.a. (Hg.), „Die alte Schule überwinden“. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus, Frankfurt/M. 1992.

Banascheswki, A., Wandern und Reisen, in: Handbuch für Lehrer, Bd. 3: Die Erziehung in der Schule, hg. v. W. Horney/W. Schulze, Gütersloh 1963, S.430-432 (auch spätere Aufl.).

Becker, P. (Hg.), Abenteuer, Erlebnisse und die Pädagogik. Kulturkritische und modernisierungstheoretische Blicke auf die Erlebnispädagogik, Opladen 2007.

Bibliographie des Jugendwanderns. Deutsches Jugendherbergswerk, Detmold 1955.

Brücher, B./Jahnke, K.-H. (Hg.), Bibliographie zur Geschichte der Deutschen Arbeiterjugendbewegung von den Anfängen bis 1945, Bielefeld/Rostock 1989.

Eppe, H., Datenchronik der deutschen Kinderfreundebewegung 1919-1939, 2., erw. Aufl., Archiv der Arbeiterjugendbewegung, Oer-Erkenschwick 2000.

Eppe, H./Herrmann, U. (Hg.), Sozialistische Jugend im 20. Jahrhundert. Studien zur Entwicklung und politischen Praxis der Arbeiterjugendbewegung in Deutschland, Weinheim/München 2008.

Faulstich, W. (Hg.), Die Kultur der 30er und 40er Jahre, München 2009.

Fokus Wandervogel. Der Wandervogel in seinen Beziehungen zu den Reformbewegungen vor dem Ersten Weltkrieg, hg. v. S. Weißler, Marburg 2001.

Gerr, H. E., Pfadfinden: Erziehungsziele, pädagogische Grundsätze und bedürfnisorientierte Arbeit in den Altersstufen, Baunach 1998.

Gröschel, R. (Hg.), Auf dem Weg zu einer sozialistischen Erziehung. Beiträge zur Vor- und Frühgeschichte der sozialdemokratischen „Kinderfreunde“ in der Weimarer Republik, Essen 2006.

Gröschel, R., Zwischen Tradition und Neubeginn. Sozialistische Jugend im Nachkriegsdeutschland. Entstehung, Aufbau und historische Wurzeln der Sozialistischen Jugend

- Deutschlands – Die Falken, mit einer Einführung v. A. Klönne, Hamburg 1986.
- Haarberg, R., Schulwander-Brevier, Frankfurt/M. 1956².
- Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 4: Ch. Berg (Hg.), 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum ersten Weltkrieg, München 1992, Bd. 5: D. Langewische/H.-E. Tenorth (Hg.), 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur, München 1989.
- Karsen, F., Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart, Leipzig 1923.
- Karstädt, O., Versuchsschulen und Schulversuche, in: Handbuch der Pädagogik, hg. v. H. Nohl, Langensalza u.a. 1928.
- Kerbs, D./Reulecke, J. (Hg.), Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933, Wuppertal 1998.
- Lehberger, R. (Hg.), Nationale und internationale Verbindungen der Versuchs- und Reformschulen in der Weimarer Republik, Hamburg 1993.
- Liening, R., Vorbereitung des Ferienlagers für 500 Arbeiterkinder durch den Jung-Spartakus im Sommer 1928 in Hammelspring. Schriftenreihe des Stadtarchivs Berlin, Berlin 1972.
- Pehnke, A. u.a. (Hg.), Anregungen international verwirklichter Reformpädagogik. Tradition, Bilanzen, Visionen, Frankfurt/M. 1999.
- Reulecke, J./Stambolis, B. (Hg.), 100 Jahre Jugendherbergen 1909-2009. Anfänge – Wandlungen – Rück- und Ausblicke, Essen 2009.
- Schneider, B., Daten zur Geschichte der Jugendbewegung unter besonderer Berücksichtigung des Pfadfindertums 1890-1945. Geschichte der Jugendbewegung, Bd. 16, Münster 1990.
- Schneider, H., Die Waldeck von 1911 bis heute. Lieder, Fahrten, Abenteuer. Geschichte der Burg Waldeck, hg. v. der Arbeitsgemeinschaft Burg Waldeck, Potsdam 2005.
- Schulreform. Kontinuitäten und Brüche. Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln, hg. v. G. Radde u.a., Opladen 1993.

Personenregister

Seiten im **Fettdruck** mit ausführlicheren biographischen Angaben

- Abbe, Ernst 308
Adam, Kamilla 1141
Adams Lehmann, Hope Bridges 89, 96, 270, 673
Addams, Jane 192, 195, 205, 209
Adenauer, Konrad 25
Adler, Alfred 75, 242, 315, 337, 345-349, 351, 356, 366, 480, 571, 824-826, 853, 862
Adler, Max 75, 242, 455
Adorno, Theodor W. 373, 1113, 1116
Afritsch, Anton 101
Ahlborn, Knud 251
Aichhorn, August 315, 341f., 366, 850, 853, 859, 862, 864, 868, 871f.
Aissen-Crewett, Meike 1141
Albers, Josef 1128
Albert, Wilhelm 962
Aleman, Ernesto 163
Alfken, Hans 76, 79, 237, 250, 1182
Alt, Michael 1113
Alt, Robert 1003
Althoff, Friedrich 682
Amlung, Ullrich 766f.
Andreae, Carl 305
Andreesen, Alfred 48, 77, 139, 162, 207, 237, 282, 321, 701f., 751
Andresen, Sabine 178
Angermann, Franz 899
Arendt, Hannah 403
Arndt, Ernst Moritz 537f.
Arons, Leo 93
Arzt, Arthur 52, 70, 287, 732
Augsburg, Anita 170, 179
Ausländer, Fritz 53f., 60, 100, 272, 274, 281
Avenarius, Richard 15, 480
Axster, Ilse 647
- Baader, Meike Sophia 500
Bach, Johann Sebastian 1104
Baden-Powell, Robert Stephenson Smyth 239, 255
Baeck, Leo 908
Baege, H. M. 780
Baer-Frissell, Christine 1110
Baeumler, Alfred 116, 321, 402, 553
Bakule, Frantisek 810
Baldwin, James Mark 336, 364, 367f., 397
Barschak, Erna 789
Barth, Paul 313, 581, 586
Bartning, Otto 254
Bartsich, Georg 792
Basedow, Johann Bernhard 668, 1011
Bassermann, Julie 197
- Bast, Roland 768
Bauer, Felice 852
Bauer, Herbert 681
Baum, Marie 191
Bäumer, Gertrud 65f. 169, 181, 184, 186, 188, 192-194, 197, 203, 207, 212, 268, 298, 578, 671, 681, 701, 836, 839, 898
Bäumler, Alfred 1002
Bebel, August 56, 85, 87, 90, 183
Becker, Carl Heinrich 55, 77, 253f., 276, 732, 746f., 923, 999
Beckmann, Emmy 179, 197
Beeger, Julius 265
Beethoven, Ludwig van 1100
Behnke, Egon 849
Behrend, Felix 286, 1076, 1081
Behrens, Peter 1122
Beil, Ada 825
Benjamin, Walter 849, 1152
Benze, Rudolf 321
Berdolt, Josef 1157
Bergemann, Paul 586
Bergemann-Könitzer, Martha 645, 1136, 1138
Berger, Albert 423
Bergner, Reinhard 766
Bergson, Henri 481
Bernfeld, Siegfried 28, 235, 312, 315f., 320f., 337, 342f., 352, 354, 364-366, 368, 377, 577, 599, 818, 849f., 856, 861-863, 866, 868f., 871f., 874
Bernhard, Armin 556
Bernstein, Eduard 42, 92, 148
Besant, Annie 509f., 519
Bethe, Erich 569
Bethge, Ernst Heinrich 1151
Beye, Fritz 99, 1212
Beyer, Ernst 265
Biedermann, Friedrich Karl 460
Billmann, Otto 1184
Binder, Heinrich 282f., 286
Binet, Alfred 582
Binswanger, Otto 807
Birnbaum, Ferdinand 348f., 825-827
Bisanz, Hans 1141
Bismarck, Otto von 41, 115, 124
Bittner, Günther 344
Bittner, Stefan 549
Blachetta, Walther 1148, **1150**
Blankertz, Herwig 403, 1004
Blavatsky, Helena Petrowna 509, 519
Blochmann, Elisabeth 748, 872

1226 Personenregister

- Blonskij, Pawel P. 21, 23f., 26, 101, 455, 465, 485f., 550, 654, 696, 780-783, 967, 983, 1025f., 1039
- Blos, Peter 366
- Blüher, Hans 110, 112, 116, 120, 220, 226, 440, 559, 570, 573, 1177
- Blume, Wilhelm 100, 154, 251, 421, **722-724**, 729, 765, 1162, 1193, 1197, 1201
- Bobertag, Otto 88
- Boeke, Cornelis (Kees) 276
- Boelitz, Otto 67, 69, 297
- Böhm, Winfried 116, 764, 811
- Bohnenkamp, Hans 252, 254
- Bollenbeck, Georg 566
- Bollnow, Otto F. 559
- Bölsche, Wilhelm 88, 508
- Bonaparte, Napoleon 783f., 952
- Bondy, Curt Werner 34, 849, 853f., 857f., 860-865, 869-871, 874, 931, 940
- Bondy, Gertrud 251, 676
- Bondy, Max 251-253, 676, 1127
- Bonus, Arthur 667
- Borchardt, Julian 88
- Borinski, Fritz 253f., 323, 890, 915f., 921, 923f.
- Böttcher, Klaus 159
- Böttner, Magda 960, **963**
- Bourdieu, Pierre 197
- Bovet, Paul 276
- Bovet, Pierre 19, 276, 366
- Brahn, Max 305
- Braun, Lily 170, 180
- Braun, Otto 67
- Brecht, Bertolt 728, 1154, 1163f.
- Brenner, Dietrich 178, 328, 403, 427, 559, 768, 990
- Breuer, Stefan 130
- Brezinka, Wolfgang 327
- Briand, Aristide 153
- Brinkmann, Justus 1054
- Britsch, Gustav 1127
- Bruckner, Anton 1104
- Bruno, Giordano 506
- Buber, Martin 20, 154, 276, 481, 508, 571, 573, 847, 849, 852, 863, 871, 906-909
- Bubriski, Wanda A. 1141
- Buchenau, Arthur 281, 838
- Buchholz, Frieda 830
- Buchwald, Reinhard 639, 879, 883, 885, 912, 924, 1154
- Bühler, Charlotte 75, 336, 348, 364f., 368, 645
- Bühler, Karl 331, 336, 348, 351, 354, 364f., 592
- Bunk, Gerhard P. 798
- Burdach, Konrad 1050
- Burlingham, Dorothy 342
- Busemann, Adolf 592
- Campe, Joachim Heinrich 725, 1011f.
- Carlyle, Thomas 191
- Carr, Harvey A. 1036
- Casparius, Günther 711
- Cassirer, Ernst 481
- Cassirer, Heiner 155
- Cassirer-Geheeb, Edith 207, 209, 511, 680, 1158
- Castaneda, Carlos 422
- Cattell, James McKeen 364
- Cauer, Minna 170, 179f., 191, 208
- Chamberlain, Austen 153
- Chamberlain, Houston Stewart 228, 370
- Chiout, Herbert 1001
- Chlup, Otokar 455
- Christensen, A.W. 791
- Christmann, Beate 1090
- Ciupke, Paul 924
- Cizek, Franz 1124, 1138f., 1141
- Claparède, Edouard 19, 276, 366-368, 374, 376, 455, 813, 1036f.
- Clasen, Georg 1161f., 1166
- Classen, Walther F. 268, 847, 864
- Clostermann, Gerhard 305
- Cohn, Jonas 206, 302, 307, 432
- Collmar, Norbert 499f.
- Comenius, Johann Amos 357, 427, 454, 804, 1004, 1034, 1156
- Comte, Auguste 501, 675
- Condillac, Étienne Bonnot de 429
- Cooke, Ebenezer 1123
- Copei, Friedrich 744, **999f.**
- Cordsen, Hans 298, 305
- Czapski-Holzmann, Helene 209
- Da Vinci, Leonardo 1068
- Dahmer, Helmut 352
- Dahrendorf, Ralf 796
- Dang, Alfred 163
- Darwin, Charles 148, 300, 302, 347, 369f., 383, 501f., 506, 516, 582, 585
- de Lorent, Hans-Peter 765
- de Vries, Hugo 371
- Décroly, Ovide 24, 276, 295, 367, **812f.**, 816, 967, 1040f.
- Deinhardt, Heinrich Marianus 801, 805
- Deiters, Heinrich 98, 418, 544, 1003, 1024
- Delekat, Friedrich 577, 599
- Demolins, Edmond 455
- Depaepe, Marc 295
- Descartes, René 409
- Descœudres, Alice 810
- Dessau, Paul 1164
- Deuchler, Gustav 300f., 305, 307, 311
- Dewey, John 21-24, 26, 101, 186, 200, 209, 276, 295, 366-368, 375, 377, **391-395**, 398, 402f., 455, 471, 495, 515, 525, 530f., 548f., 605, 611, 629, 779, 794f., 813, 839, 967, 969, 972, 984, 1012, 1014, 1025, 1114
- Dexel, Walter 1154f.
- Diederichs, Eugen 308, 885
- Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm 260, 436, 454, 836
- Dietrich, Eberhard 882
- Dietrich, Theo 554

- Dilthey, Wilhelm 245, 295, 308, 331, 433, 437, 454, 481, 566f., 590, 592, 595, 748, 861, 918, 963, 1077
- Dirks, Walter 254, 923
- Dix, Otto 729
- Doerry, Martin 45, 129
- Dohm, Hedwig 170, 201, 207
- Dolch, Joseph 587, 591, 593, 792
- Dolles, Wilhelm 680, 810
- Dolle-Weinkauff, Bernd 1090
- Döpp, Robert 555, 990
- Döpp-Vorwald, Heinrich 554
- Döring, Max 307
- Dörpfeld, Friedrich Wilhelm 268, 526, 808
- Döscher, Karsten H. 608
- Dostojewski, Fjodor Michailowitsch 115
- Dottrens, Robert 366
- Dräbing, Reinhard 500
- Drefenstedt, Edgar 496
- Driesch, Hans 409f.
- Droescher, Lili 187, 206, 282
- Dudek, Peter 301, 577, 602
- Duncker, Käthe 88, 170, 183, 270, 631
- Dürer, Albrecht 1068
- Durkheim, Émile 836
- Ebbinghaus, Hermann 331, 339
- Ebert, Friedrich 123, 1198
- Eckart-Bäcker, Ursula 1098, 1107
- Eckstein, Emma 89
- Eggemann, Maike 900
- Eggersdorfer, Franz-Xaver 629
- Egidy, Moritz von 136, 512, 816
- Ehrenforth, Heinrich 1115f.
- Ehrentreich, Alfred 250, 1164
- Eichler, Willi 527
- Eildermann, Heinrich **50**, 52, 264f.
- Eisler, Hans 1100
- Eisner, Kurt 688
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind 802
- Emerson, Ralph Waldo 394, 398, 432
- Engel, Georg 1163
- Engeler, Knut 997
- Engelhardt, Robert 935, 937
- Engelmann, Susanne 1068f., 1077, 1079, 1081, 1084
- Engels, Friedrich 85, 87, 93, 816, 1014
- Ensor, Beatrice 20, 152, 154, 276, 509
- Erdberg, Robert von 41, 877, 879f., 887, 897, 911
- Erdmann, Otto 676, 901
- Erhardt, Alfred 1127f.
- Erikson, Erik H. 366
- Erler, Otto 276, 960, 1016
- Ernst, Berta 1140f.
- Ernst, Hans 423
- Ernst, Otto (eigentl. Otto Ernst Schmidt) 263, 298, 701, 1053f., 1161
- Esquirol, Jean Étienne Dominique 811
- Essig, Olga 52, 98, 274, 695, 782, 786, 789
- Essinger, Anna 676, 755
- Eucken, Rudolf 29, 117, 127, 308, 436, 511f., 665, 675
- Ewers, Hans-Heino 381, 1090
- Eyferth, Hanns 865
- Fadrus, Viktor 286
- Falk, Adalbert 953
- Fauconnet, Paul 836
- Fausser, Peter, 472
- Fechner, Paul 715
- Feidel-Mertz, Hildegard 764, 767
- Feiertag, Gertrud 676, **754**, 873
- Fellenberg, Philipp Emanuel von 1156
- Fenichel, Otto 352
- Ferenczi, Sándor 341
- Ferrière, Adolphe 19, 24, 101, 152, 154, 193, 240, 276, 350, 366f., 455, 485f., 488, 525, 646, 749, 967, 1012, 1040f.
- Ferry, Jules 294
- Feuerbach, Ludwig 501
- Fichte, Johann Gottlieb 120, 148, 191, 453, 512, 550, 568, 816, 1198
- Ficker, Paul 1072f.
- Fidus (eigentl. Hugo Höppener) 188, 500, 507f.
- Finck, Werner 1148
- Finke, Hanns 938
- Fintelmann, Klaus J. 472, 785
- Fischer, Aloys 262, 299, 301f., 304f., 307, 311, 334, 368, 589, 591, 787, 968, 996, 1012, 1020
- Fischer, Josepha 249
- Flanagan, Edward 860
- Fliedner, Theodor 639, 930
- Flitner, Andreas, 178, 380, 472, 499, 630, 651
- Flitner, Wilhelm 11, 15, 19, 27f., 32, 48, 55, 120, 139, 145, 215, **245f.**, 249, 252f., 269, 307-311, 323, 412, 414, 416, 433, 542, 546f., 630, 639, 744f., 747-749, 763, 877, 881, 884-887, 891, 896f., 901, 908, 913, 915, 922, 924, 940, 1043, 1147, 1154, 1166, 1182, 1193
- Foerster, Friedrich Wilhelm 90, 94-96, **139-142**, 148, 164, 238, 244, 248, 333, 337, 344, 467f., 480, 629, 841, 1040, 1042
- Förtsch, Arno 1135, 1137
- Foucault, Michel 677
- Fourier, Charles 50, 1012
- Franck, Hans 903
- Francke, August Hermann 1011
- Francke, Herbert 865
- Franco, Francisco 151
- Frank, Lobo (eigentlich Hermann Homann) 1151
- Frankenberger, Julius 748f.
- Fränzel, Walter 1175, 1177, 1182
- Frede, Lothar 938
- Freese, Hans 1164
- Freinet, Célestin 101, 193, 395f., 402f., 455, 489, 548, 801, 1117
- Freire, Paolo 1117

1228 Personenregister

- Freud, Anna 338-340, 342, 344, 351, 353, 365f., 649, 1037, 1123f.
Freud, Sigmund 315f., 329, 338-342, 345f., 365, 387, 571, 599, 648, 650, 850, 862
Freudenthal, Berthold 933
Frey, Oskar 995
Freyer, Hans 110, 113, 534, 545f., 679, 903
Fried, Alfred Hermann 136
Fried, Ferdinand (eigentl. Ferdinand Friedrich Zimmermann) 111
Friedenthal-Haase, Martha 883
Friedlaender, Sophie **754**
Friedländer, Walther 853
Fries, Jakob 530
Frieß, Jutta 766
Frischeisen-Köhler, Max 311, 581
Fritsche, Klaus 129
Fröbel, Friedrich 30, 33, 58, 173, 181, 185-187, 189f., 210, 266, 269, 357, 380f., 385, 398, 400, 402, 454, 608, 630, 634-640, 643, 648, 652, 654, 669, 899, 966, 1012, 1035, 1037f., 1042, 1156
Fröhlich, Volker, 344
Fromm, Erich 908
Frost, Laura 188
Fuchs, Georg 1148
Fulda, Friedrich Wilhelm 234
Fürth, Henriette 89, 170, 191
Furtmüller, Carl 349, 825
Fußhöller, Leo 233
- Galton, Francis 582, 585
Gamm, Hans-Jochen 472
Gansberg, Fritz 16, 49f., 94, 264f., 268, 282, 298, 305, 408, 413, 452, 460, 473, 483, 516, 543f., 671, 701, **963-965**, 991, 1042, 1063, **1065f.**, 1079, 1084, 1086, 1088, 1090, 1192, 1216
Gaudig, Hugo 15, 27, 61, 92, 146, 179, 193, 198, 200f., 267, 282, 299, 372, 417, 449, 460, 463-465, 468, 470f., 478, 482, 551, 588, 612, 657, 671, 674, 701f., 728, 736, 749, 759, 808, **974-976**, 983, 991, 995, 1004, 1021, 1039, 1042, 1049, 1068f., 1087, 1098, 1107
Gauguin, Paul 1124
Gaulhofer, Karl 1181
Gayette, Jeanne-Marie von 805
Gebhard, Julius 276, 851
Geertz, Clifford 767
Geheeb, Anna 809
Geheeb, Edith (→ Cassirer-Geheeb, Edith)
Geheeb, Paul 15, 20, 154f., 159, 162, 207-209, 228f., 276, 281, 367, 440, 442, 471, 492, 500, **511-513**, 526, 529f., 568, 680, 701, 751, 756, 808f., 816, 839, 846, 991, 1158, 1175f., 1184, 1192, 1197
Geiger, Theodor 313, 591, 887f.
Geißler, Georg 744, 748f.
Geist, Hans Friedrich 1127, 1141
George, Stefan 110, 113, 120, 313, 507, 569
- Georgens, Johann Daniel 460, 801, **805**
Gerson, Dora 1148
Gide, André 1154
Gläser, Johannes 188, 263, 705, 1133f.
Gleim, Betty 173, 181
Glöckel, Otto 74f., 101, 153, 606, 824, **1138**
Gnauk-Kühne, Elisabeth 190f.
Goethe, August 309
Goethe, Johann Wolfgang von 115, 506, 510, 520, 550, 1197f.
Göhre, Paul 88
Goldschmidt, Henriette 179, 185, 187, 189
Goldschmidt, Johanna 187
Göring, Hugo 611, **668-672**, 675
Götsch, Georg 252
Götte, Petra 944
Götze, Carl 52, 72, 237, 263, 268, 298, 386, 457, 488, 516, 708, 736, 980, 993, **1053-1055**, 1124, 1133, 1161
Götze, Woldemar 968
Greil, Max 69, 697-699, 715, 764, 789
Grimme, Adolf 69, 79, 732, 740, 923, 1160, 1166
Grisebach, Eberhard 116, 577, 598
Grönewald, Heinrich 163
Groos, Karl 206, 365, 592, 1036f.
Gropius, Walter 1122
Grosz, George 729
Grunder, Friedrich 676
Grundtvig, Nicolai Frederik Severin 910, 914
Grunelius, Elisabeth von 650, 653
Grünhut, Max 933, 939
Grunwald, Clara 278, 695, 831, 1109
Grzegorzewska, Maria 810
Guardini, Romano 129
Gümbel-Seiling, Max 1148, 1153f., 1160
Günther, Karl-Heinz 769
Günther, Siegfried 1165
Günther, Ulrich 1116
Gurlitt, Ludwig 22, 27, 30, 44-46, 49, 64, 94f., **226-228**, 232, 235, 244, 247, 282, 370, 372, 417, 542, 546, 577, 629, 667, 701, 723, 808, 1192, 1208
Güßfeld, Paul 688
- Haas, Gerhard 1090
Haase, Otto 747, 795, 962
Haaß-Berkow, Gottfried 1148, 1153f., 1157, 1160
Habbel, Franz Ludwig 442
Häberlin, Paul 599
Haeckel, Ernst 387, 435f., 480, 504-508, 520, 587, 666, 868
Haenisch, Konrad 41, 53, 55, 69, 469, 688f., 703, 726
Hahn, Herbert 650
Hahn, Kurt 142, 514, 568, 678f., 756, 916, 1173, 1176-1178, 1182, 1184f.
Haide, Maria 1148
Halfter, Fritz 636, 638
Hall, Stanley 335, 364, 368, 397, 1035

- Hallo, Rudolf 908
Halm, August 233, 1097, 1105
Hamaïde, Amelie 24, 749, 812
Hamann, Albert 1141
Hanselmann, Heinrich 803, 810
Hansen-Schaberg, Inge 547, 766f.
Häny-Lux, Ida 89
Harlan, Veith 1148
Harrington, Anne 411
Harris, Judith Rich 603
Hart, Heinrich 1054, 1066
Hart, Julius 508
Harten, Reinhold 1165
Harth-Peter, Waltraud 116
Hartlaub, Felix 374, 387-390, 398, 1158
Hartlaub, Geno 1158
Hartlaub, Gustav Friedrich 1125, 1158
Hartmann, Eduard von 437, 513
Hartmann, Nicolai 437
Hartnacke, Wilhelm 439, 583, 594f., 869
Hašek, Jaroslav 1163
Haubfleisch, Dietmar 765, 767
Haufe, Ewald 433, 584
Hausenstein, Wilhelm 88
Haüy, Valentin 805
Heckmann, Charlotte 831f.
Heckmann, Erwin 1129-1132, 1141
Heckmann, Gustav 527
Hegel, Georg Friedrich Wilhelm 113f., 148, 308, 428, 502, 511
Heidegger, Martin 129
Heiland, Helmut 766, 1191, 1199, 1202
Heimann, Eduard 253
Heimann, Paul 742
Hein, Peter Ulrich 1141
Hell, Bernhard 236, 247, 500, 676
Hellbrügge, Theodor 832
Heller, Hermann 889, 891, 921
Helling, Fritz 163, 274, 288
Hennig, Gustav 892
Henningsen, Nicolaus 978
Hentig, Hartmut von 744
Henze, Wilhelm 1185
Herbart, Johann Friedrich 268, 294f., 327, 429, 564, 571, 578, 587f., 602, 749, 816, 837, 1004, 1062, 1088
Herbatschek, Elise 1109
Herbst, Otto 1151
Herder, Johann Gottfried 380, 397, 401f., 429, 537, 550, 1084, 1198
Hermann, Walter 938-940
Hermberg, Paul 890f., 921
Hermes, Gertrud 886, 890f., 915f., 920f.
Herrigel, Hermann 881f.
Herrmann, Gertrud 865, 871f., 874
Herrmann, Walter 34, 849, 856-858, 860f., 863f., 871f.
Hesse, Hermann 664
Hetzler, Hildegard 646
Heydebrand, Caroline von 650
Heydorn, Heinz-Joachim 472, 527
Heymann, Lida Gustava 179
Heyn, August 488, 699
Hildebrand, Rudolf 29, 1048-1053, 1062, 1068, 1073f., 1077, 1084f., 1090, 1102
Hilker, Franz 20, 274, 276, 691f., 695, 704, 781f., 995, 1078, 1182
Hillenbrand, Clemens 766, 802
Hindemith, Paul 1164
Hindenburg, Paul von 162, 1113
Hippel, Robert von 933
Hirschfeld, Magnus 441
Hirtsiefer, Heinrich 1155
Hitler, Adolf 14, 75, 115, 151, 162, 418, 1165
Hobusch, Jörg 1089
Höckner, Hilmar 1116
Hodann, Max 99, 438, 853
Hoernle, Edwin 60, 62, 99, 396, 641, 1152, 1211
Hoffer, Willie (Wilhelm) 344
Hoffmann, Adolph 469, 688
Hoffmann, Erika 653, 1037
Hoffmann, Fritz 758
Hoffmann, FrI. 676
Hoffmann, Hermann 1207
Hoffmann, Johannes 688
Hoffmann, Ludwig 487
Hofmann, Walter 880, 889, 901, 909, 918f., 922, 942f.
Hofmannsthal, Hugo von 109
Hofstaetter, Walther 1072, 1082
Hohendorf, Gerd 58, 105
Hohmann, Joachim 1098
Hölderlin, Friedrich 381, 398, 400
Holler, Ernst 936f.
Hollmann, Anton Heinrich 910f.
Holtorf, Hans 1148, 1157
Holz, Arno 664
Holzmeier, Wilhelm 50, 264
Homann, Hermann 1151
Homer 562
Honigsheim, Paul 150, 195, 789
Hönigswald, Richard 307, 311
Hoof, Dieter 766
Hördt, Philipp 535, 989, 1002
Horn, Hans Arno 1086
Horvath, Ödon von 1151
Hösterey, Walter (genannt Hammer) 238
Huguenin, Elisabeth 209
Huizinga, Johan 1035, 1037
Humboldt, Wilhelm von 115, 513, 550, 602, 1004, 1084, 1198
Humperdinck, Engelbert 1157
Hurrelmann, Klaus 446
Hylla, Erich 21, 305, 549
Itard, Jean 333, 811

1230 Personenregister

- Jacobi, Hugo 88
Jacobs, Artur 1174
Jacobs, Dore 1174
Jahn, Friedrich Ludwig 431, 537
Jakoby, Heinrich 1097, 1101, 1105, 1113
James, William 354, 364, 368, 481, 514
Janet, Pierre 367
Jank, Birgit 1114
Jaques-Dalcroze, Émile 1104, 1109, 1148, 1174
Jaspers, Karl 110, 129
Jelich, Franz-Josef 924
Jensen, Adolf 16, 100, 263, 458, 711, 745, 978, **1063-1066**, 1079, 1084, 1161, 1200
Jenssen, Otto **892f.**, 923
Jerschke, Oskar 664
Joas, Hans 391, 548
Jöde, Fritz 250, 458, 485, 707f., 903, 1093, **1095f.**, 1101-1103, 1105, 1108f., 1112f., 1116, 1193
Joël, Ernst 253
Joerissen, Peter 1141
Jordan, Wilhelm 670
Juchacz, Marie 180
Jung, Carl Gustav 315, 422, 480, 862
Jungbluth, Franz A. 1076
Jünger, Ernst 110, 113f., 129f.
- Kade, Franz 752
Kaestner, Paul **732**
Kafka, Franz 852
Kahl, Wilhelm 311
Kahlert, Joachim 424
Kaliski, Lotte 552, 755
Kampfmeyer, Margarete 636
Kandinsky, Wassily 388
Kanitz, Otto Felix 242, 455, 480, 853, 892
Kant, Immanuel 295, 376, 428, 453, 535, 540, 564, 586
Karsen, Fritz 16, 20f., 52-54, 60f., 70, 73, 75, 81, 98, 100, 157, 159f., 204, 207, 237f., 247, 250, 273f., 281f., 284, 286f., 314, 395, 418f., 421, 480f., 486, 489, 492, 495, 544, 550-552, 614, 691f., 701-703, 720, **725-727**, 729f., 745, 749f., 763f., 769, 962, **982-984**, 986, 992, 1027, 1106f., 1163f., 1175, 1182
Karsen, Sonja Petra 765
Karstädt, Otto 704, 732, **737**, 962, 1003, **1054**, 1068
Kästner, Julie von 197
Katzenstein, Simon 88
Kautsky, Karl 87, 92, 148, 461, 1017
Kawerau, Siegfried 28, 52, 98, 146, 150f., 154, 157, 165, 237, 247, 274, 281, 286, 295, **312-314**, 316, 488, 547, 612, 614, **691f.**, 696, 701
Kayßler, Friedrich 1163
Kelber, Magda 195
Keller, Alwine von 500
Keller, Gottfried 188
Keller, Ludwig 268
Kemper, Herwart 178, 427, 559, 768, 990
Kempf, Rosa 182
Kemsies, Ferdinand 304, 364
Kerbs, Diethart 1141
Kern, Artur 418
Kerschensteiner, Georg 22, 24, 43, 46, 64, 94, 96, 102, 120f., 138, 235, 248, 262, 266-269, 281f., 284, 298f., 302, 305, 333, 368, 380, 386, 415, 417, 421f., 460, 462-468, 471, 488, 491, 551, 560, 568, 570f., 611, 629, 636, 650, 657, 701-703, 731, 736, 749, 779f., 782f., 786f., 789, 808, 816, 838, 840, 846, 877, **968**, 971-973, 975f., 983, 995f., 1004f., 1012, 1014, 1017-1021, 1026, 1029, 1039f., 1042, 1068, 1123, 1153, 1157, 1216
Kestenberg, Leo 729, 1095, 1097, 1113, 1116
Kettler, Hedwig 170
Key, Ellen 13, 15, 18, 24, 33, 88, 94, 96, 101, 135, 141, 172, 178f., 186, 188, 238, 270, 303, 336, 341, 347, 370f., 374, 381, 384f., 389f., 398, 402, 436-438, 445, 480f., 484f., 499f., 507, 514-516, 530, 584f., 606, 608f., 611, 629, 651, 663, 719, 808
Kiefer, Otto 560, 569
Kiehl, Reinhold 487
Kielhorn, Heinrich 814f.
Kierkegaard, Sören 481
Kilpatrick, William Heard 21, 24, 295, 455, 495, 794, 984
Kipp, Martin 798
Kircher, Wilhelm 752, 767
Klafki, Wolfgang 472, 1004
Klages, Ludwig 120, 507, 679, 1126
Klatt, Fritz 252f., 901-904, 921, 1174, 1182
Klee, Paul 388, 1128
Klein, Melanie 649
Klemm, Otto 961, 1082
Kliwer, Heinz-Jürgen 1090
Klingberg, Lothar 473, 496
Klippert, Heinz 474, 644
Klopfer, Bruno 865
Klostermann, Helene 636, 643
Kluckhohn, Paul 536
Klumbies, Hans 1164
Klumker, Christian Jasper 195, 845, 931, 936
Knab, Doris 178
Kneipp, Sebastian 443
Knief, Johann 52, 264
Knischewsky, Olga Auguste Amalie 175, 209
Knoll, Jörg 924
Koch, Georg 895
Koch, Julius L.A. 808
Koch, Otto 236, 247
Koch, Richard 908
Koch, Walther 98
Koebel, Eberhard (auch tusk) **113**
Koerrenz, Ralf 499f., 988f.
Koffka, Kurt 365
Kohlberg, Lawrence 367
Köhler, August 635
Koinzer, Thomas 22, 1191

- Kolb, Gustav 1126
 Kolland, Dorothea 555
 Kölling, Hermann 1027
 König, Karl 832
 Konopka, Gisela 195
 Konrad, Franz-Michael 24, 26
 Koppelman, Otto 160
 Korczak, Janusz 455, 496, 559, 810, 860
 Korn, Karl 220
 Kornmann, Egon 1127
 Koselleck, Reinhart 426
 Kracauer, Siegfried 908
 Kraepelin, Emil 364
 Kramer, Alfred 676
 Kramer, Franz 299
 Krannhals, Paul 418
 Kraus, Josef 290
 Krebs, Albert 936, 940
 Krebs, Otto 932, 935-937
 Kretschmann, Johannes 744, 962
 Kretschmar, Johannes 587
 Kreuziger, Max 100
 Kriek, Ernst 116, 316, 321f., 402, 546, 553, 556,
 592, 596, 982, 1002
 Krockow, Christian Graf von 129
 Kroh, Oswald 307
 Krohn, August E. **819f.**, 983
 Krohne, Karl 939
 Kroug, Wolfgang 252
 Krueger, Felix 409, 961
 Krug, Konrad Maria 1155, 1165
 Krüger, Felix 638
 Krupskaja, Nadjesda K. 101, 455, 473, 489, 641,
 1025
 Kudritzki, Gerhard 630, 763
 Kugelmann, Hans 1111
 Kühn, Bruno 1212
 Kühnel, Johannes 702, 991
 Kunert, Fritz 88
 Kunert, Hubertus 131
 Künkel, Fritz 337, 355, 853
 Küppers, Gustav Adolf 1175
 Kurth, Ernst 1097
 Kutzner, O. 307
- l'Épée, Abbé Charles-Michel de 805
 La Rochefoucauld-Liancourt, Alexandre F. de 783
 Laack, Fritz 253
 Ladewig, Paul 917
 Lagarde, Paul Anton de 29f., 43, 46, 129, 148, 228,
 232, 407, 416, 454, 480, 512, 533, 540f., 665,
 679, 735, 1038, 1120
 Lamarck, Jean-Baptist de 201, 347
 Lampel, Peter Martin 868
 Lamprecht, Karl 127, 266, 821
 Lamszum, Wilhelm 16, 139, 142-144, 159, 164, 263,
 268, 458, 671, 689, 699, 709, 978, **1063-1066**,
 1079, 1084, 1090, 1161
 Landahl, Heinrich **79**, **757**
- Landauer, Gustav 508
 Landmann, Marie 197, 203
 Lane, Homer 353, 366, 860
 Lang, Johannes 281
 Langbehn, August Julius 29f., 43, 46, 89, 116f.,
 129, 228, 232, 407, 416, 454, 457, 480, 533,
 540, 541, 665, 679, 735, 1038, 1052, 1120
 Lange, Friedrich 297
 Lange, Helene 169, 176f., 179, 181f., 186, 188-190,
 196f., 202, 212, 261, 282f., 701, 898
 Lange, Konrad 635f., 1121, 1124
 Langermann, Johannes 237, 674, **816f.**
 Laotse 422
 Lassalle, Ferdinand 85
 Lay, August Wilhelm 303f., 332, 364, 488, 957,
 1001, 1068
 Lazarsfeld, Sophie 348
 Lazarus, Moritz 127, 1036
 Le Bon, Gustave 110
 Lecke, Bodo 1089
 Lehberger, Reiner 556, 750
 Lehmann, Rudolf 298, 302, 311
 Lehmann, Siegfried 851, 856, 860, 873
 Lehmann, Theophil 676
 Lehmensick, Ernst 594f.
 Leibniz, Gottfried Wilhelm 401, 502
 Lemm, Werner 769
 Lennhoff, Friedrich Georg 853, 871
 Lenz, Fritz 594
 Lesemann, Gustav 829
 Lessing, Gotthold Ephraim 668
 Lethen, Helmut 129
 Leukel, Sandra 934
 Levinstein, Siegfried 386
 Lévy-Bruhl, Lucien 398
 Lewin, Kurt 276, 355
 Lewin, Vitta 822
 Lhotzky, Heinrich 374
 Lichtenstein, Ernst 323
 Lichtwark, Alfred 55, 117, 262f., 268, 298, 386,
 457, 736, 1016, 1054f., 1095, 1121f., 1161
 Liebknecht, Karl 42, 56, 85, 86, 96
 Liebknecht, Wilhelm 888
 Liedtke, Max 603
 Lienhard, Friedrich 228
 Liepmann, Moritz 849, 932f., 939
 Lietz, Hermann 9, 16, 18, 44, 61, 120, 139, 162,
 207, 228f., 232, 234, 269, 277, 297, 321, 364,
 376, 380, 413-415, 417, 441, 467, 488, 490,
 492, 500, **510-513**, 526f., 529f., 542, 546, 568,
 657, **675-677**, 679f., 751, 809f., 816, 839, 905,
 939, 1096, 1107, 1128, 1152, 1157, 1173, 1176,
 1182, 1184, 1192, 1197
 Lighthart, Jan 24, 455, 1041
 Linde, Ernst 305, **1053**, 1066, 1079, 1099, 1112
 Linde, Gerhard 423
 Lingelbach, Karl-Christoph 767
 Link, Jörg-W. 767
 Linke, Karl 52, 273, **1068**

1232 Personenregister

- Lion, Alexander 239
Lipmann, Otto 88, 298, 301
Lipps, Theodor 364
Lipsius, Richard 511
Lipsmeier, Antonius 798
Litt, Theodor 195, 302, 307f., 310-312, 316, 403, 434f., 598, 600-602, 700, 787, 869, 1001, 1004
Lochner, Rudolf 313
Locke, John 427, 429, 1035
Loeper-Housselle, Marie 189, 270
Löffler, Franz 828
Lohmann, Richard 53, 60, 63, 99, 281, 701
Lombroso, Cesare 867
Lottig, Willi 979
Lottig, William 49, 263, 268, 385, 671, **705f., 818f., 978**, 1133
Lotze, Heiner 916, 823
Löwenstein, Kurt 60, 73, 76, 81, 98, 100, 102, 160f., 242f., 268, 272-274, 282, 284, 286f., 314, 395f., 413, 418-421, 473, 480, 489, 544, 547, 700, 726, 853, 871, 991, 1210f.
Löwith, Karl 501
Lück, Robert 226, 227
Lukács, Georg 132
Luntowski, Adalbert 235
Lüpke, Hans von 895
Luquet, Georges-Henri 386f.
Luserke, Martin 48, 116, 228, 233f., 442, 550, 676, 1040, 1106, 1145f., 1158-1160, 1162, 1165f., 1174
Lüttge, Ernst 1065f.
Lützow, Freiherr von 681
Luxemburg, Rosa 42, 96
Lyon, Otto 1050

Maas, Georg 1114
Mach, Ernst 481
Maeder, Hans 163
Mager, Carl Wilhelm Eduard 836
Mahraun, Artur 110
Makarenko, Anton 548, 1025
Malmede, Hans 944
Mann, Elisabeth 1164
Mann, Klaus 209, 1177f.
Mann, Thomas 25, 46, 109, 111, 664, 918
Mannheim, Karl 313
Marenholtz-Bülow, Bertha von 178, 634, 635
Marquardt, Erwin Ernst 80, 912
Marseille, Gustav 676
Martens, Heinrich 1097f., 1107
Martin, Marie 197, 200
Marx, Karl 85-87, 91-93, 148, 453, 502, 504, 599, 780f., 783f., 920, 971, 982, 1014-1016
Maschmann, H. 791
Matzdorf, Paul 1157
Maurenbrecher, Max 88
May, Maria 146
McMurry, Charles M. 795

Mead, George Herbert 209, 364, 367f., 375-377, 391, 1036
Mecke, Hanna 636
Mehlhorn, Gerlinde 496
Mehlhorn, Hans-Georg 496
Meilhammer, Elisabeth 883
Meister, Richard 302
Mendel, Gregor 579
Meng, Heinrich 366
Mennicke, Carl 195, 481, 853, 855f., 903, 999
Merck, Walter 323, 865
Merz-Benz, Peter-Ulrich 538, 540
Messel, Alfred 487
Messer, August 701
Messerschmid, Felix 254
Metzger, Wolfgang 355-358
Meumann, Ernst 206, 266, 268, 298f., 301, **303**, 325, 331-334, 354, 364, 439, 480, 582f., 590, 666, 671, 957, 987
Meyer, H. Th. 298
Meyer, Hans 1141
Meyer, John W. 17
Meyer, Jürgen Bona 296
Meyer, Klaus 924
Meyer, Werner 1158
Meyer-Drawe, Käte 403
Michelangelo 1068
Mieskes, Hans 554, 832
Mieth, Annemarie 1049, 1089
Milberg, Hildegard 765
Mirbt, Rudolf 1149, 1155, 1167
Miró, Joan 388
Mittermaier, Wolfgang 933
Möckel, Andreas 802
Mockrauer, Franz 912
Moeller van den Bruck, Arthur 110, 115, 120, 129
Mohler, Armin 111, 116, 119, 129f.
Moleschott, Jakob 480
Mollenhauer, Klaus 472, 872, 1004
Molt, Emil 718
Montaigne, Michel de 337, 484
Montesino, Manuel 933
Montessori, Maria 9, 24, 26, 33, 94, 135, 156, 178, 189, 276, 278, 333, 337, 341f., 350, 355, 365, 371f., 376, 388-391, 398, 402f., 413, 415, 432, 435, 455, 483, 485, 499f., 517-519, 530, 548, 584, 640-648, 652, 654, 666, 749, 801, 811, 813, 816, 832, 845, 967, 1000, 1012, 1038, 1098, 1109f., 1175
Montessori, Mario 278
Moore, George Edward 374
Morgenstern, Lina 180, 187
Morris, William 1121
Moser, Hans-Joachim 1116
Mosse, George 1177f., 1182
Muchow, Martha 189, 276, 638, 645, 647
Muck-Lamberty, Friedrich 1149, 1154
Mueller, Paula 197
Mühe, Th. 298

- Mühsam, Erich 508
Müller, Adam 536f.
Müller, Arthur 143
Müller, Christian 932
Müller, Fritz 990
Müller, Hermann von 341
Müller, Lotte 201, **1068-1070**, 1072, 1077, 1080, 1082, 1084, 1087
Müller, Maria 993
Müller-Freienfels, Richard 1096, 1100, 1102
Müller-Lyer, Franz 313f.
Münch, Wilhelm 22, 64, 205, 606, 610f.
Münkler, Herfried 132
Münnich, Richard 1097f., 1113
Münsterberg, Hugo 332, 335, 364, 368
Münter, Gabriele 388
Musil, Robert 664
Mussolini, Benito 25
Muthesius, Karl 298
- Näf, Martin 155
Nathusius, Philipp von 200
Natorp, Paul 90, 93f., 153, 195, 235, 248, 252, 268, 282, 286, 295, 302, 305, 311, 314, 481, 559, 569, 582, 617, 671, 838, 851, 991, 1126
Natter, Christoph 1126
Negt, Oskar 471
Neill, Alexander 276, 353, 366, 376, 403, 446, 471, 485, 509, 860, 1037
Nelson, Leonard 238, 251, 514, 526-531, 676, 904f., 977
Nestler, Waldus 146
Netzband, Georg 729
Neubauer, Theodor 53f., 62, 99, 236
Neubert, Waltraut 749, 962, 1098
Neuendorff, Edmund 231, 234, 247, 268
Neuendorff, Georg Hellmuth 676
Neumann, Sigmund 41
Neundörfer, Ludwig 254
Neuner, Ingrid 764
Niekisch, Ernst 115
Niemeyer, August Hermann 564, 571
Niemeyer, Christian 874
Niethammer, Friedrich Immanuel 427
Nietzsche, Friedrich 29f., 109, 113, 227, 370, 384, 453f., 480, 484, 502-504, 507f., 514f., 530, 540, 560, 568, 570, 665, 667, 679, 1038
Nipperdey, Thomas 500
Nohl, Herman **9-12**, 15, 19, 27-29, 32, 48, 55, 117, 119, 121, 130, 148, 176f., 195, 217, 244, 248, 252, 262, 281, 295, 307-309, 311, 322, 329, 333f., 350, 410, 412-414, 416-418, 433f., 446, 499, 534, 560, 570f., 573, 578, 596f., 601, 637, 639, 657, 664, 744, 747f., 763, 802, 810, 814, 817, 835f., 839, 854f., 858, 862-865, 870-872, 874, 878, 884f., 898-900, 908, 935, 944, 962, 967, 976, 1002, 1004, 1037, 1160, 1182
Nolde, Emil 1124
Nöldeke, Wilhelm 199
- Noppel, Konstantin 931
Nordau, Max 437
Nörrenberg, Constantin 917
Noth, Ernst Erich 1176
Nutz, Wolfgang 944
Nydhahl, Jens 52, 100, 282, 702, 732, 738
Nykrin, Rudolf 1114
- Oelkers, Jürgen 9, 22, 164, 328, 335, 369, 377, 381, 396, 499, 554, 556, 559, 630, 675, 767f.
Oestreich, Paul 16, 24, 52-54, 59-61, 63, 79f., 92, 98, 100, 120, 135, 146, 148-150, 154, 165, 237f., 249, 274, 281f., 284, 288, 311, 314, 419, 465, 471, 473, 483, 488, 493, 544, 600, 614, 641, **691f.**, 695f., 700-702, 758f., 764, 768, 781-783, 785f., 788f., 797, 983, 1023, 1025, 1027, 1029
Olberg, Oda 89
Olbrich, Josef 924
Osbahn, Wilhelm 851, 857, 859, 866, 869
Osterwalder, Fritz 499
Ostwald, Wilhelm 266
Otto, Berthold 16, 33, 44-46, 49, 64, 72, 92, 94, 116, 118-120, 131, 138, 282, 342, 370, 372, 374, 376, 381-384, 402, 408, 413, 417, 467, 471, 481, 487, 542, 606, 611f., 657, 666f., 681, **682-686**, 703f., 709, 713, 720, 749, 759, 763, 795, 808, 816, 845, 860, 877, 897, 914, **958**, 970, 1004, 1038, 1052, 1107, 1174
Otto, Katharina 816
Otto-Peters, Louise 179
Owen, Robert 92, 487, 1012
- Paasche, Hans 613
Pabst, Alwin 93, 487, 968, 1014, 1016
Paetel, Karl-Otto 115
Pallat, Ludwig 117, 119, 217, 433, **736**, 835, 995, 996, 1037
Papanek, Ernst 349, 825, 831
Papen, Franz von 1113
Pappenheim, Bertha 908
Parkhurst, Helen 276, 967, 984
Paul, Jean 402, 1035
Paulmann, Christian, **79**, **757**
Paulsen, Friedrich 44, 54, 64, 93, 227, 308, 436, 682
Paulsen, Wilhelm 52, 61, 72, 99f., 153, 238, 247, 273, 395, 689, **708-710**, 732, 859, 978, 1132
Pehnke, Andreas 164, 766, 769
Peirce, Charles 481
Peißker, Hans 793
Peltzer, Otto 1178
Pérez, Bernhard 1123
Perkins Gilman, Charlotte 190
Pestalozza, August Graf von 1082
Pestalozzi, Johann Heinrich 30, 58, 90, 173, 181, 183, 185f., 189, 196, 266, 295, 357, 407, 427, 454, 564f., 567f., 571, 608, 785, 816, 838, 842, 966, 971, 1004, 1012, 1016, 1048
Petersen, Else 792

1234 Personenregister

- Petersen, Peter 9, 20f., 24, 43f., 46f., 77, 80, 124-128, 131f., 162, 268, 276, 281, 300, 307, 309, 311f., 317-321, 334, 364, 367f., 374-376, 403, 408, 412-414, 416f., 436, 452, 478, 481f., 491, 499f., **523-526**, 530f., 534, 542, 546, 549, 554f., 555, 631, 645, 657, 693, **715-718**, 720f., 740, 743f., 752, 759, 761, 767, 787f., 791f., 795, 797, 801, 817, **821-824**, 826, 830, 832, 860, 897, 986-990, 1001, 1003f., 1037, 1041f., 1135, 1160, 1192, 1199, 1201
- Petersenn, Bertha von 676
- Pfister, Oskar 366
- Pfleiderer, Otto 511f.
- Pfülf, Antonie (Toni) 60, 282f., 701
- Piaget, Jean 28, 276, 295, 355-358, 376, 387, 397f., 402, 432, 644f., 813, 1036f.
- Picasso, Pablo 1124
- Picht, Georg 41, 323, 366-368, 377
- Picht, Werner 877, 879, 881, **886f.**, 910f., 917, 922, 924
- Pickert, Siegfried 828
- Pieck, Wilhelm 851
- Pinel, Philippe 811
- Piscator, Erwin 1152
- Pitsch, Else 1108
- Pius XI. 699
- Plake, Klaus 313
- Planck, Oskar 881
- Plank-Spira, Emma 344
- Pläß, Louis 816, 846, 848f., 867, 873
- Platon 426, 513, 561-563, 566-568, 570f., 717
- Plessner, Helmut 129, 437
- Pöggeler, Franz 164
- Pohl, Inge 1090
- Ponsong, Richard 100
- Popert, Hermann 613
- Popp, Walter 592
- Pösche, Herman 460
- Poste, Burkhard 765, 767
- Pretzel, Carl Louis Albert 306, 441
- Preusker, Carl 917
- Preussner, Heinrich 1116
- Preyer, William Thierry 303, 335, 364f., 480, 586, 668, 816
- Prüfer, Johannes 636
- Pudor, Heinrich 1099
- Quidde, Ludwig 147f.
- Raatz, Wilhelm 815f.
- Radbruch, Gustav 933
- Radde, Gerd 764
- Radice, Guiseppa Lombardo 276
- Radkau, Joachim 129
- Radlinska, Helena 810
- Rainer, Oskar 1139-1141
- Ramirez, Francisco O. 17
- Rang, Adalbert 484
- Rathenau, Walther 29, 111, 117, 1198
- Rathmann, August 253
- Rauh, Sigismund 1077
- Reddie, Cecil 18, 385, 467, 510f., 675
- Redl, Fritz 366
- Rehberg, Karl 1116
- Rehm-Viëtor, Else 188
- Reich, Wilhelm 352f., 422
- Reich-Ranicki, Marcel 1081
- Reichwein, Adolf 14, 77f., **246**, 251f., 470, 552, 748f., 767, 886, 903, 916, 924, **999**, 1041f., 1098, 1108f., 1111f., 1189, 1193, 1200f.
- Reimers, Bettina Irina 883, 924
- Rein, Wilhelm 93-95, 102, 268f., 281, 308, 311, 511, 580, 636, 675, 715, 753, 808, 819, 845-847, 885, 910, 940, 955f., 986, 1062, 1099
- Reiner, Paul 233
- Reinhardt, Max 25, 664, 1148
- Reinsberg, Carola 562
- Reisinger, Ernst 676
- Reisinger, Julie 676
- Reiss, Wolfgang A. 1141
- Remarque, Erich Maria 144
- Resch, Johannes **893-895**
- Rest, Walter 254
- Retter, Hein 500, 989
- Reumuth, Karl 1083f.
- Reyer, Jürgen 577
- Ricci, Corrado 1123
- Richert, Hans 67, 439, 721, 734f., 1069, 1075, 1081, 1085
- Richter, Wilhelm 738, 740, 764, 765
- Richter-Wolff, Annemarie 825
- Rickert, Annette 186
- Rickert, Heinrich 481
- Rieder, Josef 676
- Rifbjerg, Sofie 810
- Rilke, Rainer Maria 313, 384f., 651
- Rissmann, Robert 262, 305, 956
- Rochow, Friedrich Eberhard von 449
- Rodehüser, Franz 733
- Rodenstein, Heinrich 287
- Röddler, Klaus 555f., 766, 1200
- Röhrs, Hermann 9, 11, 55, 152, 155, 163, 471, 499, 630, 764, 768, 1197
- Roscher, Wolfgang 1114
- Rosenberg, Alfred 1140
- Rosenberg, Arthur 159
- Rosenbusch, Heinz 1194
- Rosenfeld, Eva 342
- Rosenow, Gertrud 1003
- Rosenstock(-Huessy), Eugen 253, **900-904**, 921, 1214
- Rosenthal, Hugo 754f., 873
- Rosenzweig, Franz **906-909**
- Roß, Rudolf 88
- Rössger, Carl (auch Karl Rößger) 52, 267, 699, 960, 1016
- Roßmäßler, Emil Adolf 260
- Rot, Hans 1164

- Roth, Heinrich 320, 447
 Rothacker, Erich 439
 Rothe, Richard 1139
 Röttcher, Fritz 140
 Rotten, Elisabeth 20, **152-155**, 175, 249, 266, 614, 831
 Roubiczek-Peller, Lili 344, 365
 Rousseau, Jean-Jacques 30, 174, 337, 357, 369f., 380f., 398, 402, 404, 426f., 430f., 435, 484, 540, 564, 566, 607f., 1004, 1012, 1034f., 1048, 1124
 Rowe, David 603
 Rude, Adolf 158, 469, 737, 1069, 1072, 1074, 1080
 Rudloff, Holger 1090
 Rühle, Otto 16, 88, 92f., 99, 259, 480, 544, 641, 666f., 670, 743, 825, 1018, 1206, 1213
 Rühle-Gerstel, Alice 480, 825
 Rülcker, Tobias 555, 589
 Runge, Philipp Otto 398, 400
 Ruskin, John 191, 1121
 Russel, Bertrand 209, 606
 Russel, Dora 209
- Sachs, Hans 1148, 1157
 Sachs, Heinrich 751, 1184
 Safer, Elisabeth 1141
 Sagaster, Ursula 944
 Sahmel, Karl-Heinz 766, 1191, 1199, 1202
 Sallwürk, Ernst von 268
 Salomon, Alice 170, 174, 191-195
 Salzmann, Christian Gotthilf 430, 1012
 Sander, Friedrich 961
 Sandfuchs, Uwe 766
 Saupe, Emil 1082
 Schaff, Adam 496
 Schaller, Herbert 916
 Schallmayer, Wilhelm 583
 Scharff, Erich 1162
 Scharmer, Franz 349, 825
 Scharrelmann, Heinrich 56, 94, 130, 264f., 282, 408, 457, 473, 701, 808, **963-965**, 1042, **1057-1060**, 1066-1068, 1079, 1082, 1084, 1086, 1090, 1216, 1219
 Schazki, Stanislaw Teofilowitsch 101, 1025
 Scheffer, Theodor 897f.
 Scheibe, Wolfgang 9, 11, 31f., 55, 130, 471, 499, 553, 630, 684, 763f., 917
 Scheibner, Erich 729
 Scheibner, Otto 332, 364, 463-465, 638, 645, 699, 967f., 972, **974**, 996, 1021-1023, 1026, 1098
 Scheidler, Karl Hermann 836
 Scheler, Max 437
 Schellack, Fritz 1202
 Schemm, Hans 286
 Schenkendorff, Emil von **966**, 1015
 Scherer, Heinrich 93, 262, 282, 488, 973f., 1020
 Scherl, Alfred 64
 Scheuerl, Hans 1037, 1043
 Schiller, Friedrich 402, 550, 1035, 1048, 1121, 1198
- Schinkel, Helmut 54, 99, 1028, 1212
 Schirach, Baldur von 1164
 Schirrmann, Richard 1207,
 Schlageter, Albert Leo 1165
 Schlegel, Friedrich 429
 Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst 173, 181, 197, 208, 454, 464, 602, 1035, 1048
 Schlemmer, Oskar 1141
 Schlesinger, Therese 89, 270
 Schlodtmann, Paula 197
 Schlünz, Friedrich 250, 337, 485, 689, 707
 Schmalenbach, Herman 129
 Schmarsow, August 1099
 Schmid, Jakob Robert 706
 Schmidt, Auguste 179, 183
 Schmidt, Eberhard 933
 Schmidt, Georg 247
 Schmidt, Vera Federovna 341
 Schmiedel, Paul 511
 Schmitt, Carl 110, 129
 Schmitt, Hanno, 730, 766
 Schmoller, Gustav 191, 835
 Schnauber, Rudolf 938
 Schneider, Ernst 366
 Schneider, Wilhelm 1076f., 1079
 Schnell, Edgar 1162
 Schnitzler, Arthur 918
 Schoenaich, Paul Freiherr von 148
 Schöll, Friedrich 1177
 Schönbrunn, Walter 1069, 1074, **1078f.**, 1080f.
 Schonig, Bruno 131, 739, 766
 Schoof, Wilhelm 1076f.
 Schopenhauer, Arthur 148, 1099
 Schorp, Alfons 1084
 Schrader-Breyman, Henriette 181, 187, 190, 635, 639, 976
 Schreiber, Adele 173f., 178, 186,
 Schreiber, H. 1066
 Schubert, Karl 828
 Schultze, Rudolf 305
 Schultze-Naumburg, Paul 1122, 1140
 Schultze-Hencke, Harald 252
 Schulz, Heinrich 16, 41, 56f., 59f., 88f., 92f., 97, 99, 237, 242, 247, 259, 272, 281, 489, 631, 670, 681, 731, 764, 888, 1017f.
 Schumann, Kurt 1219
 Schütt, Hermann 729
 Schwaner, Wilhelm 228, 897
 Schwarz, Elisabeth 286
 Schwedtke, Kurt 750
 Schwerin, Jeanette 191f.
 Schwitalski, Ellen 208, 767
 Seber, Oskar 1141
 Sedlmeyr, Hans 129
 Seelmann, Kurt 825
 Séguin, Edouard 811
 Seidel, Robert 88, 91, 93, 266, 281, 461, 701, **971-973**, 991, 1013, 1015-1018, 1216
 Seidelmann, Karl 240, 251

1236 Personenregister

- Seidemann, Walther 1074, 1084
Seinig, Oskar 282, 286, 461f., 973, 991, 1012, 1020
Selle, Gert 1141
Sève, Lucien 496
Seyfert, Richard 51, 64, 305f., 461f., 968, **994**, 996, 1004
Shakespeare, William 1159
Shorter, Edward 402
Sickinger, Anton 298, 300, 305, 953
Sieber, Rudolf 267, 461, 960, 1016
Sieferle, Rolf Peter 537
Siegel, Elisabeth 744, 855
Siegmund-Schultze, Friedrich 146, 195, 847
Siemsen, Anna 16, 28, 52f., 98, 151, 154, 165, 204, 210, 212, 242, 274, 287, 492, 544, 692, 695, 699f., 782, 789, 920, 1090
Siemsen, August 76, 163
Sieverts, Rudolf 933
Simmel, Georg 29, 117, 308, 481, 679
Simon, Alfons 825
Simon, Ernst 906, 908f.
Simon, Théodore 582
Skiera, Ehrenhard 499, 768
Skinner, Quentin 605
Slawinsky, Max 592
Sloterdijk, Peter 132
Soffel, Else 1071
Sokrates 355, 529, 562
Sombart, Werner 110
Sonnemann, Emil 264
Sontheimer, Kurt 129
Sorel, George 110
Spann, Othmar 120
Specht, Minna 54, 80, 98, 195, 207, 210, 251, 287, 470f., 527, 529f., 676, 756, 760, 831, 904f., 977
Speck, Wilhelm 942
Spencer, Herbert 201, 337, 398, 484, 585, 1035
Spengler, Oswald 111, 115, 481
Sperber, Manès 345, 853
Spiel, Oskar 348f., 825-827
Spieß, Helmut 1154f.
Spinoza, Baruch de 506
Spitteler, Carl 667
Spranger, Eduard 94, 123f., 137, 141, 144, 177, 195, 244, 248f., 262, 300-302, 306-308, 310f., 321, 323, 334, 437, 439, 441, 546, 560, 566-571, 592, 595f., 601, 617, 636, 746, 787f., 854, 1004
Sprengel, Johann Georg 1076f.
Stahl, Rudolf 908
Stahlmann, Martin 424
Stalin, Josef 780
Stapel, Wilhelm 110, 120
Starr, Ellen 209
Staudinger, Franz 88
Stein, Lorenz von 816
Steiner, Rudolf 279f., 337, 364, 373, 403, 499f., 508, 510, 519-523, 530, 704, 718f., 740, 785, 801, 827-829, 1001, 1038f., 1042, 1098, 1109f., 1148, 1160, 1174
Steinert, Martha 1084
Steinmann, Adelheid 197
Steinmetz, Paul 882, 915, 922f.
Steinthal, Heymann (auch Chajim) 127, 382, 682f.
Stekel, Wilhelm 353
Stern, Clara 303, 365
Stern, Erich 840
Stern, Fritz 129, 540
Stern, Käthe 648
Stern, William 206, 266, 268, 298f., 301, 303, 311, 336, 344, 354, 364f., 368, 397, 581f., 592, 638, 644, 666
Stöcker, Helene 149, 170, 270, 281
Stöcker, Lydia 149, 175, 197, 204
Stoverock, Dietrich 1097
Stoy, Karl Volkmar 268, 837, 955, 1156, 1161, 1214
Strauss, Eduard 90, 908
Strauss, Leo 908
Streicher, Margarete 1181
Stresemann, Gustav 42, 153
Stricker, Heinz 793
Strindberg, August 148
Stritt, Marie 170, 191
Ströbel, Heinrich 88
Strohschein, Albrecht 828
Stroß, Annette M. 665
Strümpell, Ludwig von 808, 867
Strzelewicz, Willy 798
Stuhlmann, Adolf 1064
Stumpf, Carl 304
Sturm, Karl Friedrich 79f. 321, 469, 553, 1002
Suchomlinski, Wassili 496
Sully, James 1123
Sundbo, Jens Peter 892
Sündermann, Hans 1140f.
Suttner, Bertha von 136
Tagore, Rabindranath 159, 513
Tanzmann, Bruno **896f.**
Tauscher, Edwin 1073
Taut, Bruno 444, 487, 727
Tenorth, Heinz-Elmar 484
Tepp, Max 250, **707**, 1173f.
Terhart, Ewald 951
Tesarek, Anton 853
Tessenow, Heinrich 487
Tews, Johannes 51, 64, 121f., 281f., 284f., 418, 590, 819, 880, 1082, 1157
Texeira, Anisio 606
Theweleit, Klaus 129
Thier, Erich 942f.
Thiersch, Hans 872
Thomaschewski, Erich 830
Thoreau, Henry David 432
Thyssen, Simon 792
Tietgens, Hans 911, 923-925
Tillich, Paul 253, 999
Titchener, Edward B. 364

- Tobin, William 17
 Tolstoi, Leo 380
 Tönnies, Ferdinand 110, 127, 533, 538-540, 543,
 545, 553, 565, 589, 598, 837
 Trautwein, Susanne 1097f., 1108
 Troelstra, Sjoukje 89
 Troeltsch, Ernst 617
 Trüper, Johannes 298, 300, 364, 588, 666, 675,
807-810, 812, 828, 837, 845f., 848f., 868, 873
 Tumlirz, Otto 368
 tusk (→ Koebel, Eberhard)
 Tyack, David 17
- Uexküll, Jakob Johann von 409f., 437
 Uffrecht, Bernhard 676
 Uhlich, Robert 276
 Uhlig, Christa 58, 178, 276, 473
 Ullmann, Hanni 873
 Ullrich, Heiner 500
 Ullrich, Volker 765
 Ulm, Eberhard 769
 Ulshöfer, Robert 1085
 Umlauf, Karl 298
 Unruh, Fritz von 1198
 Utz, Franz 676
- Valentiner, Theodor 304
 Verleger, August 850, 857, 866, 871
 Viehweg, Erich 788
 Viëtor, Walter 1089
 Villinger, Werner 593
 Virchow, Rudolf 296
 Vogel, Paul 267, 960, 1016
 Vogeler, Heinrich 53f., 99, 282, 851, 861, 991,
 1027f.
 Vogt, Theodor 268
 Volkelt, Hans 638, 961
 Vorländer, Karl 88, 93, 481
 Vorst, Claudia 1090
 Voß, Ludwig 282
- Wagenschein, Martin 471, 530, 977
 Wagner, Adolf 191
 Wagner, Richard 505
 Wallace, Edgar 1158
 Wallace, William 585
 Wallon, Henri 605f.
 Wander, Karl Friedrich Wilhelm 260
 Warner, Theodor 1113
 Wartenburg, Yorck von 115
 Washburne, Carleton 276, 984
 Webb, Beatrice 191
 Weber, Alfred 191
 Weber, Ernst 300f., 333, 434
 Weber, Marianne 182, 197
 Weber, Max 110, 191
 Weck, Helmut 496
 Weckel, Kurt 70, 732
 Wedekind, Frank 664
- Wegmann, Ita 828f.
 Wegscheider, Hildegard 282, 701
 Wehler, Hans-Ulrich 13
 Weigl, Franz 1014
 Weill, Kurt 1164
 Weinel, Heinrich 885
 Weise, Martin 52
 Weisgerber, Leo 1084
 Weismann, August 579, 585, 1126
 Weismantel, Leo 276
 Weiss, Carl 313
 Weisser, Jan 381
 Weissmann, Karlheinz 111, 116, 119
 Weitsch, Eduard 598, 881, 897, **912-914**, 921f., 924,
 938
 Wende, Erich 254
 Wendt, Joachim 766
 Weniger, Erich, 55, 155, **246**, 254, 262, 276, 307,
 309, 323, 470, 600, 744, 747, 855, 858, 865,
 869, 872, 1001, 1004
 Wenke, Hans 308, 323
 Werth, Wolfgang 766
 Wetekamp, Wilhelm 461, 475, 691, 960
 Wettstein-Adelt, Minna 191
 Weyers, Stefan 689
 Weygandt, Wilhelm 298
 Wichern, Johann Hinrich 190, 809, 845, 930
 Wick, Rainer K. 1141
 Wicke, Richard 1095
 Wiemann, Günter 796
 Wiemann, Mathias 1148
 Wildangel, Ernst 54, 79, **757**
 Wilde, Oscar 918
 Wilhelm II. 124, 139, 227, 660, 668, 670, 1156
 Wilhelm, Theodor 130, 313, 553, 788, 855
 Wilhelm, Wolfgang 577
 Wilkending, Gisela 1060
 Wilker, Karl 20, 99f., 152, 154, 253, 276, 585, 818,
 847-849, 856-861, 863-865, 868, 871f., 874,
940
 Wille, Bruno 100, 504
 Willmann, Otto 268, 588, 838, 955
 Willy, Rudolf 354
 Winckelmann, Johann Joachim 115
 Windelband, Wilhelm 481
 Winkler, Michael 1090
 Wittbrodt, Wilhelm 80, 100, 711, 713f.
 Witte, Erich 99, 151, 165, 281
 Wittels, Fritz 341
 Wittfogel, Karl August 893
 Wojtun, Helmut 555
 Wolf, Friedrich 1162, 1214
 Wolff, Hans 716
 Wolffheim, Nelly 649
 Wolgast, Heinrich 49, 89, 93, 143, 262f., 268, 298,
 458, 516, 689, 859, **1052**, 1060-1063, 1066,
 1068, 1079, 1081, 1090, 1161
 Woltmann, Ludwig 88, 92
 Wordsworth, William 188

1238 Personenregister

- Wunder, Ludwig 251, 676
Wundt, Wilhelm 127, 265f., 303, 330-332, 335,
350, 364f., 368, 673, 816, 821, 961
Wurm, Emanuel 88
Wychgram, Jakob 181, **198f.**, 200, 298
Wyneken, Ernst 232, 247, 301
Wyneken, Gustav 15, 27f., 94, 139, 201, 207, **228-**
232, 234-238, 249, 268, 282, 342, 440, 461, 469
488, 490, 492, **511-513**, 559, 570, 617, 671,
676, 678f., 681, 688f., 701f., 707, 760, 808,
839, 905, 1096f., 1152, 1175, 1193, 1207f.
- Zehrer, Hans 110, 115
Zeidler, Kurt 316, 559, 571-573, 577, 597, 700, **708**,
980-983
Zelter, Karl-Friedrich 309
Zepler, Wally 25, 89
- Zetkin, Clara 13, 57, 59f., 88, 91f., 99, 170, 180,
183, 187, 203, 270, 468, 479, 631, 670, 681,
731, 851, 1018
Zeuner, Christine 913
Ziegler, Theobald 205, 207
Ziehe, Thomas 603
Ziehen, Julius 248
Zietz, Luise 89, 170
Ziller, Tuiskon 268, 580, 837, 955, 1062
Zimmermann, Bernhard 1178, 1182, 1185
Zimmermann, Hein 1151
Zimmermann, Waldemar 787
Zirker, Otto 933, **937f.**, 940f.
Zollmann, Maria 846, 871
Zollmann, Theo 676, 846, 871, 1197
Zuckmayer, Eduard 1105, 1113, 1160
Zulliger, Hans 366, 1037
Zymek, Bernd 18f.

Sachregister

In das Sachregister wurden für das Verständnis der Reformpädagogik in Deutschland zentrale Begriffe aufgenommen. Das Verzeichnis stellt eine pragmatische inhaltliche Auswahl dar. Es handelt sich nicht um eine Erfassung sämtlicher Nennungen innerhalb des Handbuchs. Begriffe, denen eigene Artikel gewidmet wurden, sind **fett** gedruckt. Darüber hinaus beinhaltet das Verzeichnis für die Reformpädagogik wichtige Orte, Regionen bzw. Länder, denen bedeutsame Einrichtungen, Institutionen und Schulen zugeordnet wurden. Landerziehungsheime und Exilschulen sowie pädagogische/bildungspolitische Vereinigungen/Organisationen und politische Parteien wurden unter den Hauptstichworten erfasst.

Altersmundart → *Kindersprache/Altersmundart*
Anarchismus → *Jugendbewegung: anarchistische*
Anschauungsprinzip 1062, 1079, 1216
Anthropologie 90, 431f., 400-402, 437-441, 447, 780
Anthroposophie 510, 519-523, 650f., 827-829, *auch* → *Waldorfpädagogik/-schule*
Anthroposophische Gesellschaft 279f., 828
Antisemitismus 42, 77, 137, 139, 231, 253, 373, 377, 411, 557, 680, 726, 740, 751, 810, 895-897, 990, 1195
Anti-Sozialismus/-Kommunismus 102f.
Arbeit 113f., **1011-1032**, *auch* → *Bildung: Verbindung von Arbeit und Bildung*

- entfremdete 1014, 1121
- Freie geistige → *Unterricht: Freie geistige Arbeit*
- Kluft zwischen Kopf- und Handarbeit 902, 1020
- körperliche 902, 905, 913
- produktive 465f., 1058, 1067, 1072

Arbeiterbewegung 85-108, 240f., 1100f., *auch* → *Arbeiterkulturbewegung*
Arbeiterbildung 241, 887-895, *auch* → *Leipzig, Gera, Remscheid*
Arbeiterjugendbewegung → *Jugendbewegung: proletarische Jugendbewegung*
Arbeiterkulturbewegung 1150-1153
Arbeitermusikbewegung 1100f.
Arbeitersport 1171
Arbeitsdienst 868
Arbeitserziehung 1014
Arbeitsgemeinschaft 672, 826, 910-913, 916, 936-938, 971, 979
Arbeitslager/-bewegung 54, 252, 831, 883, 901f., 1024, 1206, 1214, 1217, 1220
Arbeitslehre → *Unterricht: Arbeitslehre*
Arbeitsschule/Arbeitsunterricht → *Schule: Arbeitsschule; Unterricht: Arbeitsunterricht*
Arbeiterschulbewegung 15, 34, 193, 331f., 368, 460, 523, 779, 859, 937, 1022, 1029f., 1039f., 1093, *auch* → *Schule: Arbeitsschule; Unterricht: Arbeitsunterricht*

Arbeitswelt/Arbeitsgesellschaft 1013
Arbeits- und Landkommunen 1027-1029
Ästhetisierung des Alltags 1121f.
Aufklärungskritik 29f., 110-115
Augsburg

- Arbeitsschulversuch 673, 967

Autonomie, pädagogische 600f.
Bauhaus 1122, 1127f., 1141, 1159
Begabung 283, 285, 318-320, 438f., 493f., 579, 580-584, 593-597
Behinderung 429f., 447, 1183f., *auch* → *Hilfsschüler; Kind: schwachsinniges*
Berlin

- als Reformzentrum 51, 96, 72f., 89, 99f., 271, 726, 738f., 1216
- Berliner Lehrerverein → *Vereinigungen/Organisationen: Berliner Lehrerverein*
- Berliner Lehrerinnenverein → *Vereinigungen/Organisationen: Berliner Lehrerinnenverein*
- Groß-Berliner Schulgesetz 758
- Berthold-Otto-Schule Berlin-Lichterfelde/Hauslehrerschule 44, 118, 370, 382-384, 611f., 681-686, 703f., 760, 897, 958-960, 977
- Fürsorgeheim „Am Urban“ 816, 846, 873f.
- Fritz-Karsen-Schule, Berlin-Britz 470f., 758
- Gymnasium Berlin-Steglitz 45, 222, 226-228, 856, 1177
- Grunewald-Gymnasium 720
- Jüdisches Volksheim im Berliner Scheunenviertel am Alexanderplatz 851f., 860, 864, 873
- Kadettenanstalt Berlin-Lichterfelde 726, 982
- Karl-Marx-Schule Berlin-Neukölln 73-75, 79, 81, 100, 157, 160, 204, 209, 250, 395, 614, 725-729, 750, 754, 763f., 769, 936, 982-986, 990, 999, 1163f., 1182, 1201, 1218
- Kinder- und Jugendheim Ahawa 831, 859, 861, 873, 1218

- Lebensgemeinschaftsschulen 70, 72f., 100, 273, 395, 421, 469, 490f., 534, 709-712, 725, 758, 762, 1192, 1200, 1218
- Lindenhof, Fürsorge-Erziehungsanstalt Berlin-Lichtenberg 253, 585f., 818, 848, 859f., 863f., 866, 940
- Mossestift, Lehrlingsheim Berlin-Wilmersdorf 849
- Pestalozzi-Fröbel-Haus Berlin-Schöneberg 187, 193, 754
- Private Jüdische Waldschule Kaliski 552, 755
- Rütli-Schule Berlin-Neukölln 209, 711-714, 750f., 758, 1063, 1200
- Schulfarm Insel Scharfenberg 251, 421, 470, 720, 722-725, 751, 763-765, 1162f., 1191-1193, 1197f.
- Soziale Arbeitsgemeinschaft Berlin-Ost 847, 864
- Soziale Frauenschule 270
- Theodor-Herzl-Schule 755
- Volkshochschule Groß-Berlin 886-888, 912
- Waldorfschule 718
- Werner-Siemens-Realgymnasium Berlin-Schöneberg 691, 1069, 1081, 1191
- Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht 20f., 24, 138, 464, 691, 735-738, 741, 995, 1054, 1160, 1164, 1182
- Zugscharen 852f., 856f., 860, 871, 874
- Berufsbildung** 34, **777-800**, 968, 1014
 - Berufsbildung mit Abitur 1030
- Berufsbildungstheorie 787-789, 797f.
- Berufsverbände, pädagogische** 14, **257-291**, *auch* → *Vereinigungen/Organisationen*
- Bielefeld
 - Laborschule 495, 1114
- Bildende Kunst 457f.
- Bildsamkeit/Erziehbarkeit/Perfectibilité 429f., 447, 580f., 593, 804f.
- Bildung, *auch* → *Erziehung*
 - ästhetische/künstlerische/musische 262-264, 456-460, 729, 1013, 1052f., 1056-1063, 1111f., 1126f.
 - berufliche → *Berufsbildung*
 - formale und materiale 494f.
 - gymnastische → *Gymnastik, rhythmische*
 - literarische 263f., 1077, 1079f.
 - polytechnische 23f., 91, 104, 780f., 1015, 1029
 - rhythmisch-musikalische 263f., 1104, 1109f.
 - Verbindung von Arbeit und Bildung 779, 902, 1024, 1029, *auch* → *Arbeit*
 - Verbindung allgemeiner und beruflicher Bildung 1013
- Biogenetisches Grundgesetz 387, 436, 505, 587, 666
- Bremen
 - als Reformzentrum 49f., 51, 89, 96, 101, 261, 264f., 271, 1057-1060, 1216
 - Bremer Schulstreit 96
 - Bremischer Lehrerverein → *Vereinigungen/Organisationen: Bremischer ...*
 - Gemeinschaftsschulen 101, 709, 1057, 1192, 1200
 - Institut für Jugendkunde 304
 - Verein bremischer Lehrerinnen → *Vereinigungen/Organisationen: Verein ...*
 - Versuchsschule Schleswiger Straße 963
 - Versuchsschule Helgolanderstraße 757, 761
- Breslau 89, 298, 648, 770, 907
- Büchereiwesen
 - Arbeiterbüchereien 919f.
 - Gefängnisbüchereien 941-943
 - Volksbüchereibewegung 917-920
- Bund Deutscher Mädel → *Vereinigungen/Organisationen: Bund Deutscher Mädel*
- Bund Entschiedener Schulreformer → *Vereinigungen/Organisationen: Bund Entschiedener ...*
- Bund für Mutterschutz und Sexualreform 270
- Bund Neues Vaterland → *Deutsche Liga für Menschenrechte*
- Camphill-Bewegung 832
- Caputh
 - Jüdisches Landschulheim 552, 676, 754f., 873, 1000, 1166, 1201
- Charaktererziehung 142, 1040
- Charisma 25, 568, 573
- Chemnitz 267
 - Humboldtschule 81, 101, 473, 710, 713f., 759f., 990, 1106
- Chicago
 - Laboratory School 21f., 304, 392, 530, 744
- Coburg
 - Jüdisches Landschulheim 552
- Darstellendes Spiel** 1078, **1145-1168**, *auch* → *Schultheater*
- Darwinismus/Neo-Darwinismus 502, 579-581, *auch* → *Sozialdarwinismus*
- Demokratie/-verständnis 33, 39-83
- Deutsche Liga für Menschenrechte, vormals Bund Neues Vaterland 52
- Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung 252f., 901
- Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen → *Vereinigungen/Organisationen: Deutscher Ausschuß für das ...*

- Deutscher Ausschuß für Erziehung und Unterricht
→ *Vereinigungen/Organisationen: Bund für Schulreform/Deutscher Ausschuß ...*
- Deutscher Lehrerverein → *Vereinigungen/Organisationen: Deutscher Lehrerverein*
- Deutscher Philologenverband → *Vereinigungen/Organisationen: Deutscher Philologenverband*
- Deutschtum 66, 145, 439, 459, 538, 540, 613, 897, 1075f., 1082, 1195
- Dortmund
- Arbeitsschulversuch Augustaschule 673, 967
- Dreißigacker, Heimvolkshochschule → *Meiningen: Dreißigacker*
- Dresden
- als Reformzentrum 51, 89, 101, 267
 - Hellerau 212, 1174
 - Dürerschule 720, 1218f.
 - Rudolf-Steiner-Schule 718, 759
 - Versuchsschule Hellerau 709f., 1106, 1218
 - Versuchs-Volksschule 710
 - Volkshochschule 912
- Dürerbund 263, 458, 1122
- École active 367
- École pour la vie par la vie 396, 812-814, 1040
- Elite/Elitevorstellungen/Elitebildung 16, 47, 207, 212, 234, 242, 251, 277, 283, 290, 507f., 528f., 560-563, 570, 881, 891, 896f., 905f., 914, 918f., 1173
- Elternbünde 73, 700
- Eltern(mit)arbeit 266, 1200f.
- Elternräte 98, 285
- Entwicklung/Entwicklungsgemäßheit 336f., 363-378, 483-489, 579, 584-587, 673, 1059, 1062, 1073**
- im Sinne von Höherentwicklung 374-376, 514-516, 585f.
- Entwicklungspsychologie → *Psychologie: Entwicklungspsychologie*
- Erleben/Erlebnis/Erlebniszfähigkeit 112, 284, 1100, 1107, 1200, 1206, 1216
- Erlebnispädagogik 916, 1098, 1112f., 1206, 1222, *auch* → *Freizeit- und Erlebnispädagogik; Unterricht: Erlebnisunterricht*
- Eros, pädagogischer 229, 440, 559-575**
- Begriff 561-568
 - als Hoffnungsträger 559, 566-568
 - als abgründiges Phänomen 560, 568-570
 - Kritik 570-573
- Erster Weltkrieg: Positionierungen, Wirkungen 50, 52, 112, 136, 248, 250, 690, 867, 878f., 881
- Erwachsenenbildung 14, 31-33, 93, 252, 877-927, 1153-1155**
- Erwachsenenbildungskonzepte 882-909
- Berliner Richtung 886-888
 - Frauenbildung 898-900
 - gewerkschaftliche 883
 - jüdische 906-909
 - katholische 882f.
 - Leipziger Richtung 888-891
 - sozialistische 888-895, *auch* → *Leipzig, Gera, Remscheid*
 - Thüringer Richtung 252, 883-886
 - völkische 895-898, 918
- Erwerbsqualifizierung 783f., 786, 797
- Erziehtypus 341, 567f., 677
- Erziehung, *auch* → *Bildung*
- Entgrenzung des Erziehungsbegriffs 587-593
 - Grenzen → *Grenzen der Erziehung*
 - militärische/militaristische 137-139, 145, 246, 840, 966, 1173, 1176, 1184f., 1209
 - nationalistische 1218f.
 - pazifistische → *Friedenserziehung ...*
 - proletarische 91
 - psychoanalytische 650f.
 - solidarische 242
 - Sozialerziehung 1014
 - sozialistische 242, 861
 - staatsbürgerliche 95, 141f., 282, 970, 1014
 - und Gesellschaft 343
 - vaterländisch-nationale 95
 - zu internationaler Verständigung 159-161, 1212, 1218
- Erziehungsbedürftigkeit 428, 441
- Erziehungsbewegung, sozialistische 780
- Erziehungskritik 340f.
- Erziehungsphilosophie 295, 307, 316, 369, 394, 428, 434, 531, 794
- Erziehungsstaat 568, 601f., 674, 816f.
- Erziehungswissenschaft 27, 105, 266, 293-326**
- Empirische 302-307, 331-334, 1001
 - Experimentelle 666, 957, 960
 - Geisteswissenschaftliche Pädagogik 27-29, 105, 123f., 307-313, 416, 578f., 595-597, 854f., 1001f., 1004
 - nationalsozialistische 321f., 1002
 - Pädagogische Tatsachenforschung 316-320, 368, 744, 986
 - Soziologische 312-315
- Eugenik 32f., 173, 270, 437-439, 445, 506, 514f., 583-586, 593f., 596f., 869-871
- Eurythmie 1000, 1039, 1179
- Exilschulen 754-756
- École d'Humanité Goldern (Schweiz) 162f., 207, 209, 492, 680, 756
 - Gordonstoun (Schottland) 142, 756, 1173, 1178

1242 Sachregister

- Pestalozzischule Buenos Aires 76f., 162f., 707, 756
- Stockbridge School, Massachusetts (USA) 163

Fahrten 980, **1205-1224 (Fahrten und Lager)**

Feste und Feiern 861, 1106f., 1115, **1189-1203**

- Feiern, pädagogische Funktionen 1200
- Feiern, politische 1190f.
- Feiertypen 1199f.
- Festkultur, öffentliche 1190
- Festkultur, politische 1198, *auch* → *Verfassungsfeiern*

Frankfurt/M.

- als Reformzentrum 101
- Reformvolksschule Röderberg 709, 715
- Reformvolksschule Schwarzburg 715
- Westendheim 850f., 857, 859, 870, 874

Frankfurt/O.

- Musikheim 252, 254

Frauenbewegung 25, 27, 88f., **169-214**, 269f.

- Antifeminismus 441f.
- bürgerlich-gemäßigte 169f., 180f., 202f.
- bürgerlich-radikale 170, 180f., 201f.
- proletarische 170f., 182-184, 203f., 270
- und Fröbeldiskurs, -pädagogik 185-190, 639f., 643-649, 899
- bildungstheoretische Positionen 180-185
- und höhere Mädchenbildung 195-201
- und Koedukation 201-210, 212
- und Sozialpädagogik 190-195

Frauenbildung → *Erwachsenenbildung: Frauenbildung*

Freideutscher Jugendtag Hoher Meißner → *Jugendbewegung: Freideutscher Jugendtag*

Freinetpädagogik 289, 395f., 403, 455, 471, 489, 860

Freizeitkurse 902-904

Freizeit- und Erlebnispädagogik 1206, 1209, 1222

Friedensbewegung 135-167

Friedenserziehung, -pädagogik 135-168, 244, 274, 276

Fröbeldiskurs, -pädagogik 185-190, 639f., 634-648, 899

Fröbel-Montessori-Streit 643-648

Fürsorgeerziehung 585, 836, 839, 841-843, 867-870, 873, 931, 940

Fürsorgeerziehungsprozesse 869

Ganzheit/Ganzheitslehren 111, 132, **407-424**, 459

- Ganzheitlichkeit der Bildung/Erziehung 1051f., 1055f., 1060-1063, 1098f., 1104, 1107, 1216

Gartenarbeitsschule → *Schule: Gartenarbeitsschule*

Gefängnispädagogik 14, 34, **929-946**

Geist 414

Gemeinschaft 111, 122-126, 128, 286, 347, 524, **533-558 (Gemeinschaft und Gesellschaft)**, 536-540, 565f., 589, 822, 971, 987, 1149, 1216

- Gemeinschaftserziehung 228, 230, 349, 489-493, 549-552, 678, 826, 845, 860, 885, 887, 891, 896, 941, 988-990
- Gemeinschaftskonzepte 33, 346f., 489-495, 553-557, 837-839, 852, 881
- Gemeinschaftsschule → *Schule: Gemeinschaftsschule*
- handlungsorientiertes Verständnis 547f.
- Kritik reformpädagogischer Gemeinschaftskonzepte 554-557
- nativistisches Verständnis 546f.
- Solidargemeinschaft 419-422
- sozialistische 420, 892f.
- totalitäres Verständnis 552f.
- und Individualität 417f.
- und Demokratie 548f., 553-557
- Volksgemeinschaft 245-247, 540f., 555, 1076, 1084f.

Generation/Generationenkonflikt 218, 237

Genf

- Institut Jean-Jacques Rousseau 19f., 276, 366f.

„Genius im Kinde“ → *Kind: „Genius im Kinde“*

Gera

- als Reformzentrum 101
- Gemeinschaftsschule 709
- Heimvolkshochschule Tinz 252, 884, 886f., 888, 891-893, 900, 913f., 923

German Educational Reconstruction 287

Geschlechterdifferenz/-spezifik/-stereotype 13, 142, 149f., 157, 176f., 180-185, 200-202, 209-211, 429, 900, 1178f.

Geschmackserziehung/-bildung 1093, 1104f., 1107, 1112, 1121

Gesellschaft 533-558 (Gemeinschaft und Gesellschaft), 535f., 541-545

- werdende 419, 422, 1211

Gesellschaft der Freunde des neuen Rußland 54

Gilde Soziale Arbeit → *Vereinigungen/Organisationen: Gilde Soziale Arbeit*

Goetheanum 279

Grenzen der Erziehung 311, **577-604 (Macht und Grenzen der Erziehung)**, 708, 867-870, 982, 1001

- innere Grenzen 580f., 593-597
- äußere Grenzen 590-593

Großstadt/-kritik/-erfahrung und Pädagogik 10, 251, 264f., 273, 395, 444, 486f., 489, 541-544, 590f., 676f., 851, 897, 903, 915, 939, 964, 1052, 1150, 1174, 1207f., 1216

Gymnasium, wilhelminisches → *Schule: Gymnasium, wilhelminisches*
 Gymnastik, rhythmische 263, 899, 1173f., 1178, 1181

Hachschara 1027, 1166

Halle/Saale

- Höhere Mädchenschule und Lehrerinnenseminar der Franckeschen Stiftungen 674, 974
- Pädagogische Akademie 77, 253, 552, 747-750, 753, 766, 999, 1127, 1201

Hamburg

- als Reformzentrum 49, 51, 61, 70-72, 89, 96, 101, 261, 263f., 267, 271, 1216
- Gemeinschaftsschulen 70-73, 100, 250f., 704-709, 818-820, 1096, 1132-1135, 1192, 1200
- Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens → *Vereinigungen/Organisationen: Gesellschaft der Freunde ...*
- Hahnöfersand, Jugendstrafvollzug 34, 849, 857, 859, 861, 863-865, 871, 874, 939f.
- Heimschule Hamburg-Bergedorf 819f.
- Institut für Jugendkunde 304, 364, 368, 821, 987
- Jugendschriftenbewegung 49, 89, 143, 263f., 1046, 1053f., 1161
- Lichtwarkschule 47, 71, 79, 160, 334, 523, 705, 715, 720-722, 1135, 1161f., 1218
- Versuchsschule Berlinertor 705, 708, 713, 818f., 978-980, 1132-1134
- Versuchsschule Breitenfelder Straße („Wendeschule“) 250, 517, 705, 707f., 978, 1173, 1193
- Versuchsschule Telemannstraße 72, 250, 705, 708f., 715, 978, 980, 1054, 1133
- Versuchsschule Tieloh-Süd 72, 705, 708f., 978, 1064, 1132, 1162, 1165
- Volksheime 252
- Waldorfschule Hamburg-Wandsbek 718

Harrislee

- Arbeitervolkshochschule Harrisleefeld bei Flensburg 252

Hausfleißbewegung 1015f.

Hauslehrerschule → *Berlin: Berthold-Otto-Schule*

Heilpädagogik 33f., 279, 281, 299, 316, 590, 666, 749, 766, **801-834**

- anthroposophische 827-829, 832

Hellerau → *Dresden*

Herbartianismus 294f., 578, 580, 587f., 955-957, 966

Herrlingen

- Jüdisches Landschulheim 676, 754f., 873, 1000, 1166

Hiberniaschule → *Waldorfpädagogik: Hiberniaschule*

Hitlerjugend → *Vereinigungen/Organisationen: Hitlerjugend*

Homosexualität 440f., 560, 569f., 573

Hygiene 304, 444, 665f., 740f., 899, *auch* → *Rasenshygiene*

Indien-Kontakte 159, 513

Individualität 337, 433, 417f., 459, **477-497**

Individualitätskonzepte

- anlageorientierte Auffassung 286, 484-486
- umweltorientierte Auffassung 486f.
- tätigkeitsorientierte Auffassung 488f.

Individuum und Gemeinschaft 90, 93, 477f., *auch* → *Gemeinschaftserziehung; Gemeinschaftskonzepte*

Industrieschulen 1012

Institut für Völkerpädagogik → *Mainz: Institut für Völkerpädagogik*

Institut Jean-Jacques Rousseau → *Genf: Institut Jean-Jacques Rousseau*

Intelligenz 299f., 438f., 582f., 812

Internationale Frauenliga für Frieden und Freiheit 218

Internationalität → *Erziehung: zu internationaler Verständigung; Reformpädagogik: internationale*

Itzehoe

- Schloss Heiligenstedten, Jugendfürsorgeheim 851, 857, 85f., 870

Jena

- Sophienhöhe/Trüpersche Anstalten 666, 675, 807-810, 828, 845, 873
- Volkshochschule Jena 884-886, 1154f.
- Jungarbeiterheim 916f.

Jenaplan/Jenaplanpädagogik 25, 31, 124-128, 131, 316-320, 523-526, 715-718, 760f., 791-793, 821-824, 832, 860, 986-990, 1001, 1041, 1114, 1135-1138, 1160f., 1201

Jugend

- als eigenständige Lebensphase 218f.
- Jugendmythos 229

Jugendaustausch, internationaler 1218

Jugendbewegung 35, **215-256**

- als erotisches Phänomen 569
- anarchistische 1213
- Ausdrucksformen 221f.
- Begriff 219f.
- bürgerliche 222-224, 230-240, 1193-1195, 1207f., 1210

- Deutsche Freischar 262
- Erklärungsmodelle 244f.
- evangelische 216
- Freideutsche Jugend 223, 234-238, 251f., 1194
- Freideutscher Jugendtag Hoher Meißner (1913) 223, 230f., 234f., 255, 301, 508, 1194f.
- jüdische 863, 865
- katholische 216-249
- Lebensformen 112, 221f., 240, 1193
- musikalische 1093, *auch* → *Jugendmusikbewegung*
- Pfadfinder 239f.
- proletarische 101f., 224-226, 240-243, 856f., 1192, 1195-1197, 1207f., 1210-1213
- Strömungen 222-226
- und Erwachsenenbildung 252f., 884f., 890f., 894, 896
- und Nationalsozialismus 245f., 249
- und Sozialpädagogik 263, 855-857, 865
- und Strafvollzug 935, 940
- völkische 223
- Wandervogel/-bewegung 111f., 215, 217, 222f., 226-228, 230-234, 245-247, 253, 443, 452, 569, 572, 613, 722f., 852, 857, 1148, 1177, 1193-1195, 1207-1209, 1212, 1215f., 1219, 1222
- weibliche 222f.
- Zeitschriften 247-249
- Jugendgesetze, Weimarer Republik 632, 634, 639, 843-845, 857f., 865, 870, 930
- Jugendhilfe 839-843
- Jugendherberge/Jugendherbergswerk 712, 1207, 1209, 1213, 1219-1221
- Jugendkonzentrationslager 870
- Jugendmusikbewegung 1096, 1115f.
- Jugendpflege/-erlasse 839-841, 1155-1157, 1208, 1209
- Jugendschriftenbewegung → *Hamburg: Jugendschriftenbewegung*
- Jugendstrafvollzug 841-844, 847, 857, 859, 870, 938-941
- Jugendkultur 219f.
- Kestenberg-Reform → *Schulmusikreform ...*
- Kibbuzpädagogik 255, 487, 862, 1027, 1166
- Kind
 - als Künstler 1049, 1067f.
 - als Lehrmeister des Erwachsenen 390
 - Ausdrucksfähigkeit des Kindes 1124f.
 - „Genius im Kinde“ 374, 381f., 387f., 437, 1038, 1125
 - Kindheitskonzepte 269, 348, 397f., 402f., 608-610
 - Kindheitsmythos 178, 241f., 374, 381, 399f., 401f.
 - Normalisierung 389f., 517f.
 - Natur des Kindes 286, 369-372, 380f., 414f., 437-439, 484, 609f., 1106
 - romantisches Ideal des Kindes 188, 398-403
 - schwach sinniges 580, 806, 814-816
 - Seele des Kindes 1054
 - und Curriculum 392f.
 - „vom Kinde aus“ 33, 99, 172f., 269, 369f., 372, 380-385, 388, 395f., 608f., 811f., 978-982, 1038, 1074
- Kinder- und Jugendkunde 590
- Kinder- und Jugendliteratur 89f., 142-144, 1046f., 1052f., 1061, 1080
- Kinder- und Jugendpsychiatrie 301, 806, 808
- Kinderfehler 299, 808, 812
- Kinderforschung 299, 304f., 334-337, 364, 403, 637, 652, 807-810, 842, 1060, 1073, 1087, *auch* → *Pädologie/Paidologie*
- Kinderfreunde(-bewegung) 101f., 160f., 243, 395, 853, 860f., 865, 870f., 1210f., 1220
- Kindergarten 24f., 33, 58, 93, 181, 183, 185-190, 210f., 269, 339, 367, 402, 629-655, 673, 695, 697, 839, 851, 899, *auch* → *Vorschulerziehung*
- Kinderpsychologie → *Psychologie: Kinderpsychologie*
- Kinderrepubliken 102, 161, 242f., 395, 395f., 861, 1206, 1211f.
- Kindersprache/Altersmundart 365, 370, 376, 382, 683, 1066, 1077
- Kinderwelttreffen 1212
- Kinderzeichnung 386f., 459, 1123f., 1139
- Kindorientierung/Kindgemäßheit** 172f., 285, **379-405**, 459, 965, 1051, 1139, 1074
- Kirche und Schulreform 68, 97, 98, 272, 506, 699, *auch* → *Schule: Weltlichkeit des Schulwesens*
- Koedukation 100, 157, 180, 183, 201-210, 212, 268, 300, 302, 617, 687, 712, 721, 809, 1138, 1212
- Konservative Revolution** 13, 30, 43, 55f., **109-133**, 686, 715, 913, 990
- Körperlichkeit/Körperbezug 1098f.
- Körpermodelle 1172f., 1178
- Kreativität/-sentfaltung/-skonzepte 1095-1097, 1099f., 1103, 1111
- Kulturkritik 29f., 116f., 127f., 227f., 540f., 566, 614, 664f., 668f., 679f., 900f., 913, 1120f., 1173, 1207, *auch* → *Aufklärungskritik*
- Kulturstufen 363, 401, 586f., 956, 1001
- Kunsterziehungsbewegung 34, 89f., 116-118, 263f., 374, 386-388, 433, 456-460, 587, 635f., 859, 963, 1037f., 1045, 1048f., 1052-1057, 1068, 1072, 1093, 1095f., 1107, 1119-1122, 1161f., 1215

Kunsterziehungstage 34, 55, 117, 263, 386, 457,
736, 963, 1045, 1052-1057, 1073, 1089, 1095,
1098, 1122

Lager 1205-1224 (Fahrten und Lager), auch

- Arbeitslager
- Lagererziehung 1208-1214
- Lagerkultur 1209f.
- nazistische Instrumentalisierung 1219f.
- Pionierlagerbewegung → *Pionierlagerbewegung*
- Zeltlager 102, 161, 221, 240, 243, 251, 749,
856, 1184, 1206, 1209, 1211, 1220

Laienspiel/Laienspielbewegung 1146f., 1148-1155,
auch → *Darstellendes Spiel; Schultheater*

Landerziehungsheim(bewegung) 13, 16, 35, 48, 64,
77, 92, 105, 232, 277, 441f., 467, 490f., 510-
514, 529, 574, 674-681, 751, 754f., 760, 780,
809f., 846, 913, 939, 1014, 1024, 1040, 1096f.,
1103-1106, 1116, 1128-1132, 1157-1160, 1176,
1184, 1197-1199, 1201, 1216, 1218, auch →
Exilschulen

- Deutsches Landerziehungsheim für Mädchen 676
- Deutsches Landerziehungsheim in der Mark 676
- Dürerschule Hochwaldhausen 676, 1107
- Erziehungsschule Schloß Bischofstein 676
- Freie Schul- und Werkgemeinschaft Letzingen 676
- Freie Schulgemeinde Wickersdorf 11, 28,
200, 207, 228-231, 233-236, 238, 250, 440,
469, 490, 511, 514, 676, 678, 688, 704, 748,
760, 884, 1096f., 1104f., 1158, 1160, 1173-
1176, 1178, 1185, 1193, 1197
- Hermann-Lietz-Schulen 48, 139, 162, 470,
552, 675, 680, 751, 871, 1128, 1157, 1201
- Jüdische Landschulheime 676, 754f., 873,
1000, 1166, auch → *Caputh, Herrlingen,
Coburg*
- Landerziehungsheim Haubinda 229, 251,
442, 467, 511, 529, 675f., 678, 905, 1096,
1152, 1157
- Landerziehungsheim Ilsenburg 207, 229,
510f., 675f., 1157
- Landerziehungsheim Neubeuern 676
- Landerziehungsheim Schloß Michelbach 676
- Landerziehungsheim Spiekeroog 676, 1157
- Landerziehungsheim Walkemühle 207, 251,
527-530, 676, 751, 756, 904-906, 977
- Landschulheim am Solling 234, 676, 751f.,
1177
- Landschulheim Burg Nordeck 676, 809

- Landwaisenheim Veckenstedt 675f., 680,
809, 846f., 871, 1197
- Odenwaldschule 9, 20, 80, 155, 159, 200,
207-210, 255, 322, 324, 329, 440, 442, 446,
470f., 500, 511, 513, 529, 549, 550, 561,
676f., 680f., 735, 751, 754, 760f., 767, 977,
991, 1002, 1097, 1105, 1158, 1166, 1175-
1179, 1184f., 1197f.
- Schloss Heiligenstedten → *Itzehoe*
- Schule am Meer/Juist 48, 550, 676, 1040,
1105f., 1158-1160, 1162, 1165
- Schule Schloss Salem 142, 514, 676, 679,
724, 751f., 754, 1176-1178, 1184f.
- Schulfarm Insel Scharfenberg → *Berlin:
Schulfarm Insel Scharfenberg*
- Schulgemeinde Gandersheim 251, 1127
- Schulgemeinde Marienau 251, 676, 1127
- Süddeutsches Landerziehungsheim für Mädchen 676
- Süddeutsches Landerziehungsheim Schon-
dorf 676, 680, 724, 936
- Ursprungsschule 236, 676, 751
- Vereinigung der Freien Schulen in Deutsch-
land → *Vereinigungen/Organisationen:
Vereinigung der Freien Schulen ...*

Landschulreform → *Schule: Landschule ...*

Learning by doing 186, 368, 1012, 1028, 1207

Leben 412f.

Lebensgemeinschaftsschulen → *Schule: Lebensge-
meinschaftsschulen*

Lebensglaube 384f., 515

Lebensnähe 899f., 1216

Lebensphilosophie 502f.

Lebensreform/Lebensreformbewegung 27, 87, 279,
443f., 663, 1121, 1174f.

- Antialkoholbewegung 222, 1121
- Ernährungsreform 222, 407
- Freikörperkultur/Nacktkultur 222, 252,
443f., 456, 1121, 1171f., 1175, 1177
- Gartenstadtbewegung 222
- Siedlungsbewegung 222, 1121
- Vegetarismus 222, 1121

Lehrer

- als Künstler 965
- an höheren Schulen 48, 52
- reformorientierte 49-56
- Volksschullehrer 48-52, 661

Lehrerbildung/Lehrerausbildung 741-750, 954- 957,
965, 991, 1004, 1180f., auch → *Lehrerweiter-
bildung; Pädagogische Akademien*

Lehrerforschung, psychologische 332

Lehrerinnen/-vereine und -verbände → *Berufsver-
bände ...; Vereinigungen/Organisationen*

Lehrerräte 98, 271

Lehrerrolle/-selbstverständnis 271

Lehrervereine/-verbände → *Berufsverbände, pädagogische; Vereinigungen/Organisationen*

Lehrerweiterbildung 735-737

Lehrhaus, jüdisches 906-909

Lehr- und Lernkultur, neue 1029

Leipzig

- als Reformzentrum 51, 89, 96, 101, 261, 265-267, 1216
- Höhere Mädchenschule (Gaudig-Schule) 200f., 974f., 1216
- Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie 266, 304
- Lehrerbildungsanstalt für Knabenhandarbeit 968, 975
- Lehrerinnenseminar 179, 674, 974, 1021
- Leipziger Lehrerverein → *Vereinigungen/Organisationen: Leipziger Lehrerverein*
- Leipziger Versuchsschule (54. Volksschule) 709
- Erwachsenenbildungseinrichtungen 888-891, 915f.

Leistung

- Leistungsbewertung → *Unterricht: Leistungsbewertung*
- Leistungsentwicklung 492
- Leistungsdruck 495
- Leistungsnormen, schulische 980

Lichtwarkschule → *Hamburg: Lichtwarkschule*

Lindenhof → *Berlin: Lindenhof*

Löwenberg (Schlesien)

- Heimvolkshochschule Boberhaus 252, 901

Lübeck

- Oberrealschule zum Dom 720, 1161
- Wakenitzhof, Erziehungsheim 851

Mädchenbildung → *Schule: Mädchenschulwesen*

Mädchenbildung, höhere 195-201, 211f., 283, 976, auch → *Schule: Mädchenschulwesen*

Magdeburg

- als Reformzentrum 101, 267
- Berthold-Otto-Schule 473, 709, 713, 759, 766
- Versuchsschulen 709, 712, 720, 759

Mainz

- Institut für Völkerpädagogik 735

Mazdaznan 1172, 1174

Meiningen

- Heimvolkshochschule Dreißigacker 863, 884, 890, 912, 914f., 921, 938

Milieukunde 589-592

Milieupädagogik 589f.

Militarismus → *Erziehung: militärische/militaristische*

Missbrauch, sexueller 9, 207, 238, 440, 446, 561, 570, 574, 680

Monismus 434-436, 505-507, 514-516

Montessoripädagogik, -diskurs 24-26, 105, 189, 278f., 371f., 388-390, 435, 517-519, 584f., 640-648, 653f., 811f., 860, 1000f., 1038, 1109f., 1114

München

- Arbeitsschulversuch 673, 968
- Pädagogisch-psychologisches Institut 304
- Versuchskindergarten 673

Mütterlichkeit, geistige 176f., 181f., 186, 191, 210f., 639

Müttererschulung 898-900

Musik 458f., **1093-1117**

- Gemeinschaftsmusikerziehung 1093
- Musikerfindung 1097, 1108
- Musikerziehung 1094, 1101-1112
- Musikpädagogik, „bürgerliche“ und „sozialistische“ 1100f.

Musikalische Grafik 1139f., auch → *Kunstunterricht*

Nationalpolitische Erziehungsanstalten 1185

Natur/Natürlichkeit 414f., **425-448**, 579f., 676f., 1174f., 1178, 1206

- als (Abgrenzungs-)Argument 431f., 580-584, 676f.
- als Adressatenkonstrukt 428-430
- als Handlungsprämisse 427, 432-434, 1056
- als Medium der Erziehung 430f., 441-444, 1206, 1216
- als Zielvorgabe 428, 435-437, 1051

Naturalismus 433, 435-437, 982

Naturerfahrung 1206

Naturerziehung 1216

Naturgrenzen geistiger Bildung 593-597

Nazifizierung → *Reformpädagogik und Nationalsozialismus*

Neugeistbewegung 1172

New Education → *Progressive Education*

New Education Fellowship → *Vereinigungen/Organisationen: Weltbund für Erneuerung ...*

„Neue Richtung“ der Erwachsenenbildung 880-882, 890

„Neuer Mensch“ 27, 40, 384-386, 505, 508, 514-516

Neukantianismus 88, 453, 481

Nietzscheanismus 507

Novemberrevolution, Wirkungen 51-53, 64-66, 144f., 146f., 271f.

Okkultismus 280, 373

Organismustheorien 410, 524f., 611, 685f.

Outward Bound 142, 916, 1173, 1176, 1182

Pazifismus 18f., 20, 223

Pädagogik

- Autonomie der Pädagogik 600f.
- „des vollen Lebens“ (Jan Ligthart) 1041
- Empirische → *Erziehungswissenschaft: Empirische*
- Experimentelle → *Erziehungswissenschaft: Experimentelle*
- Geisteswissenschaftliche → *Erziehungswissenschaft: Geisteswissenschaftliche ...*
- Individualpädagogik 90, 227, 334, 418, 465, 583, 588, 590f., 642, 837
- Moralpädagogik 92, 95
- Pädagogische Tatsachenforschung → *Erziehungswissenschaft: Pädagogische Tatsachenforschung*
- Persönlichkeitspädagogik 372, 976
- Psychoanalytische 315f., 341, 345, 648-650, 653, 849f., 861, 872
- sozialistische 631-634, 641
- Soziologische → *Erziehungswissenschaft: Soziologische*
- „vom Kinde aus“ → *Kind: „vom Kinde aus“*
- Werkpädagogik → *Unterricht: Werkarbeit/ Werkunterricht/Werken*

Pädagogische Akademien 746-750

Päderastie/Pädophilie → *Missbrauch, sexueller*

Pädologie/Paidologie 295, 335

Palästina 17, 487, 1027, auch → *Sozialpädagogik: Einflüsse Palästina*

Persönlichkeitsentwicklung 372, 1216

Pfadfinder(bewegung) 142, 223, 239f., 248, 442f., 840, 1207, 1210, 1220

Phantasie/Phantasietätigkeit 645

Pionierlagerbewegung 1211f.

Politische Parteien 13, 39-83

- Bürgerliche Parteien 63-68
- Deutsche Demokratische Partei (DDP)/Deutsche Staatspartei 42, 50f., 65-67, 687, 994
- Deutsche Volkspartei (DVP) 42, 67f.
- Deutsche Zentrumspartei 65, 68
- Deutschnationale Volkspartei (DNVP) 42, 66, 1150, 1219
- Fortschrittliche Volkspartei 968
- Kommunistische Partei Deutschlands (KPD) 42, 51-54, 59f., 62f., 96, 99, 100, 102, 273, 1152f., 1192, 1211
- Linksliberale Parteien 65f.
- Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei (NSDAP) 42, 1150
- Sozialdemokratische Partei Deutschlands (SPD/MSPD) 42f., 50-63, 68-75, 85-108,

264, 273, 686-689, 726, 1017, 1150-1152, 1192, 1211

- Sozialistische Parteien 56-63, 85-108, 225
- Unabhängige Sozialdemokratische Partei Deutschlands (USPD) 59f., 100, 726, 1192

Pragmatismus 22f., 182, 295, 366f., 375, 391, 481, 530

Prerow auf dem Darß

- Volkshochschulheim/Freizeitkurse 252, 882, 901-904, 921, 1182

Preußen

- Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens (1924/25) 67
- Pädagogische Akademien → *Lehrerbildung/Lehrerausbildung: Pädagogische Akademien*
- Richtlinien, Lehrpläne 494, 733-735, 991-994, 1075f.
- Schulmusikreform → *Schulmusikreform ...*

Progressive Education 17, 23, 141, 391, 455, 795

Projekt/Projektmethode → *Unterricht: Projekt ...*

Psychologie 28, 327-359, 683

- child studies 189, 303, 335
- Experimentelle 265f., 331f., 961
- Erlebnispsychologie 330f.
- Entwicklungspsychologie 334-337, 364-369, 579, 584-587, 644-648, 812f., 1035-1037
- Gestaltpsychologie 355f., 375
- Individualpsychologie 345-349, 356, 824-827, 831
- Kinderpsychologie 334-337, 364-369, 397f., 637f., 644-648
- Kunstpsychologie 1096, 1100
- Psychoanalyse 315f., 338-345, 365f.
- als Wissenschaft 329, 347, 350-358
- Verhältnis Psychologie und Reformpädagogik 350-353

Rassenhygiene 439, 596f., 652, 680

Rassismus 231, 280, 373, 1140

Reformpädagogik

- Ambivalenzen/Widersprüchlichkeiten 32f., 35, 265, 270, 285f., 493-495, 740, 1024, 1029, 1094f., 1194f., 1206, 1210, 1213, 1219, 1222
- Begriff 9-35, 40f., 93, 172f., 259, 327-329, 379f., 450f., 477f., 658f., 803f., 877f., 950f., 1093f., 1189f., 1205f.
- bürgerlich(-konservativ)e 16, 43-48, 77, 452, 1018-1022, 1100, 1192
- Epoche 9-16
- gesellschaftliche Kontextuierung 9-16, 35, 43-56, 85-89, 96f., 102f., 106, 110-115, 136-138, 144-146, 257-260, 271-277, 451-

- 454, 478-480, 630-634, 659-667, 686-695, 699-703, 778f., 879-882, 952-957, 1011-1015, 1119-1121, 1169-1172, 1205-1214
- im Exil 76, 208, 276, 344, 529, 544, 648, 680, 692, 726, 751, 754-756, 764, 767, 783, 831f., 871, 873, 906, 1000, 1113, 1166, 1178, 1182, 1212
- internationale 16-26, 98, 141f., 159-161, 177, 193, 239f., 274-277, 294-296, 304, 335-337, 348f., 364-369, 377, 388-398, 455f., 471, 485f., 488, 548-551, 640-648, 779f., 783f., 794f., 805, 810-814, 824-827, 847, 849, 860, 872f., 909f., 1012-1014, 1025f., 1035-1041, 1123, 1138-1140, 1189, 1207
- jüdische 255, 315, 342-344, 366, 552, 676, 754f., 831, 849-852, 859-864, 868, 871-874, 906-909, 1000, 1166
- katholische 145f., 175, 641f., 652, 654, 874, 882, 1014
- kommunistische 53f., 99, 101, *auch* → *Politische Parteien: Kommunistische Partei ...*
- konservativ-revolutionäre 46-48, *auch* → *Konservative Revolution*
- Leitorientierungen 659
- liberal-demokratische 16, 43, 48-51, 452
- „linke“ → *Reformpädagogik: sozialistische*
- methodische 265
- Milieus/Träger 15f., 20-24, 43-56, 97-99, 1210-1214
- Phasen 11-14
- politisches Verständnis 55
- psychoanalytische → *Pädagogik, psychoanalytische*
- Rezeption/Rezeptionsphasen 14, 24-26, 79, 103-106, 129-132, 161-165, 253-256, 276f., 287-290, 322-325, 377, 403f., 422-424, 445-447, 469-475, 495-497, 531, 652-654, 756-770, 791-797, 872f., 922-925, 944f., 998-1006, 1029-1031, 1042, 1084-1090, 1113-1115, 1141f., 1166f., 1185f., 1220-1222
- sozialistische 16, 43, 51-53, 57-63, 98f., 395f., 452f., 526-530, 861, 888-895, 1016-1018, 1025-1028, 1100f., 1141f., 1192, *auch* → *Arbeiterbewegung*
- Sprache 605-607, 613-618
- Träger → *Milieus/Träger*
- und Lehrerschaft 48-56, 97-99, 738f., *auch* → *Vereinigungen/Organisationen*
- und Nationalsozialismus 14, 28f., 32f., 35, 75-79, 101, 103, 161f., 279, 286f., 321f., 402f., 469f., 552f., 652f., 750-756, 791-793, 829-832, 870-873, 920-922, 943, 998-1000, 1002f., 1024, 1081-1083, 1112f., 1140f., 1164f., 1182-1185, 1201f., 1219f.
- und Psychologie → *Psychologie: Verhältnis Psychologie und Reformpädagogik*
- und Regelschulwesen 731-741, 990-998
- völkische 459, 895-898, 913, 1083, 1195
- Zeitschriften 15f., 18f., 88, 247-249, 262, 264f., 268, 271-274, 276, 278f., 287, 300, 305, 877, 1218
- Zentren → *Berlin; Bremen; Dresden; Frankfurt/M.; Gera; Hamburg; Leipzig; Magdeburg; Ruhrgebiet; Sachsen; Thüringen; Wien*
- Reichsarbeitsdienst 902, 1024, 1220
- Reichsjugendgerichtsgesetz → *Jugendgesetze, Weimarer Republik*
- Reichsjugendwohlfahrtsgesetz → *Jugendgesetze ...*
- Reichsschulkonferenz 68f., 97, 121, 177, 203f., 233, 236f., 242, 258, 281-286, 311, 456, 469, 633, 687, 700-703, 723, 731, 742, 781, 786, 790, 880, 968, 971, 982, 991f., 1022f., 1097, 1125, 1217, 1219
- Reichsverfassung Weimar → *Weimarer Verfassung*
- Reise- und Wanderpädagogik 159f., 1205f., 1214-1219, *auch* → *Wandern*
- Religiosität (/Spiritualität)** 381, 389f., **499-532**
 - Privatisierung und Pluralisierung 503-505
 - Religionskritik 501-505
 - vagierende 500f.
- Remscheid
 - Freie Proletarische Volkshochschule 888, 893-895
 - weltliche Schule 694
- Resozialisierung 930-932, 934
- Ruhrgebiet als Reformzentrum 101, 273, 694f., 874
- Sachsen
 - als Reformzentrum 49, 51, 69f., 271, 996f.
 - Sächsischer Lehrerverein → *Vereinigungen/Organisationen: Sächsischer Lehrerverein*
 - Versuchsschulen 70-74, 156-160, 961f.
- Schöpferisches Prinzip 1055
- Schüler
 - Hilfsschüler 34, 319, 707, 718, 821f., 830, 983, 988
 - -selbstmord 664
 - -mitwirkung/-selbstverwaltung 100, 451, 466-469, 490, 688
 - -vereine 219, 221f., 469
- Schülerkontakt/-austausch, internationaler 159f., 1218, 1221
- Schülerwerkstätten 1022
- Schule** 31, **657-775**
 - Adolf-Hitler-Schule 1185
 - als Umwelt 487

- als Lebensraum 487
- „alte Schule“, Kritik → *Schulkritik*
- Arbeiter-Abiturientenkurse 727
- Arbeitsschule/Arbeitsschulpädagogik 23f., 91f., 96, 262f., 264, 266f., 268, 271, 286, 460-466, 242, 550-552, 779f., 859, 966-976, 982-986, 1003, 1013, 1049, 1215, *auch* → *Arbeit; Arbeitsschulbewegung; Unterricht: Arbeitsunterricht*
- Aufbauschule 283, 984
- Begabungsschule/Begabenschule 690, 696
- Berufsschule/Berufsschulerausbildung 786-791, *auch* → *Unterricht: Berufsschulunterricht*
- Deutsche Oberschule 523, 693, 698, 720, 725, 728, 982f., 994, 1049
- Einheits-Arbeitsschule 1025
- Einheitsschule 14, 26, 58f., 63, 86, 95, 96, 104, 149, 232, 242, 264, 282-286, 581f., 671f., 695-699, 724, 726-729, 960, 982
- Einheitsschule, nationale 120-124, 282, 491, 690
- Elastische Einheitsschule des Bundes Entschiedener Schulreformer 67, 274, 283f., 695-697, 1026f.
- Elternmitarbeit 706, 709
- Exilschulen → *Exilschulen*
- Fortbildungsschule 242, 778f., 977
- Gartenarbeitsschule 488, 699, 1023f.
- Gemeinschaftsschule 66, 204, 233, 240, 250, 704-709, 712-717
- Grundschule, einheitliche 68, 282-285, 694, 732f., 736
- Grundschulgesetz 97, 582, 694, 700, 731f.
- Gymnasium, wilhelminisches 227f.
- Hilfsschule 34, 285, 294, 594, 661f., 674, 693, 766, 806f., 814-817, 819, 829f., 954, 980, 1183f.
- Höhere Schulen 660, 734, 739
- jüdische Schulen 754f.
- Landerziehungsheime → *Landerziehungsheime*
- Landschule/Landschulreform 442f., 752-754, 761, 999f., 1109, 1201
- Lebensschule 669f.
- Lebensgemeinschaftsschule(n) 100, 488f., 491f., 524, 709-715, 1104, 1106, 1111f., 1218
- Lehrerbildung/Lehrerausbildung → *Lehrerbildung/Lehrerausbildung*
- Mädchenschulwesen 13, 27, 192f., 195-201, 200f., 211f., 674, *auch* → *Mädchenbildung, höhere; Leipzig: Höhere Mädchenschule ...*
- Privatschule 64
- Produktionsschule 23f., 284, 465f., 696, 779-786, 1025-1027, 1106
- Reformpädagogik im Schulwesen unter der Nazi-Diktatur → *Reformpädagogik und Nationalsozialismus*
- Soziale Frauenschule 192-194, 270, 866
- und Kirche → *Kirche und Schulreform*
- Versuchsklassen 25, 267, 673, 703, 730, 960, 1016
- Versuchsschulen 14, 62f., 97, 99, 250, 276, 286, 489-495, 673f., 682f., 703-741, 978-986, 1023, 1027, 1218
- Volksschule 660f., 733
- Waldorfschule → *Waldorfpädagogik ...*
- Waldschulen 552, 755, 1216
- Weltliche Schulen 66, 96, 101, 264, 273, 421, 687, 694f., 710
- Weltlichkeit des Schulwesens 86, 95, 96, 264, 272f., 285, 687-689, *auch* → *Kirche und Schulreform*
- Zukunftsschule → *Zukunft: Zukunftsschule*
- Schulgarten 734, 782, 817, 980, 993, 1023, *auch* → *Schule: Gartenarbeitsschule*
- Schulgemeinde 128, 466-469, 808, 860, 1200f.
- Schulgemeindeerlasse in Preußen 229f., 469
- Schulhygiene → *Hygiene*
- Schulkindergenossenschaften 1025
- Schulkritik/„alte Schule“ 12, 22, 227f., 237, 328, 433, 659-667, 954f., 1086
 - literarische Schulkritik 664
 - naturwissenschaftliche Schulkritik 665
 - sozialistische Schulkritik 666f.
- Schullandheim 1181f., 1184f., 1208, 1216
- Schulleben/außerunterrichtliche Aktivitäten 549-552, 713, 1063, 1080, 1102-1107, 1032f., 1089, 1111, 1199, 1202, *auch* → *Feste und Feiern; Darstellendes Spiel*
- Schulmusikreform im höheren Schulwesen Preußens 1097f., 1107f., 1116
- Schulreform
 - -schriften 667-674
 - innere und äußere 105, 264f.
 - strukturelle 13f., 105, 282-286, 977
 - Thüringen → *Thüringen*
 - Sachsen → *Sachsen, auch* → *Vereinigungen/Organisationen: Leipziger Lehrerverein; Sächsischer Lehrerverein*
 - und Kirche → *Kirche und Schulreform*
 - und wirtschaftliche Not 713
- Schulsport → *Unterricht: Leibesübungen*
- Schultheater 550, 728f., 1063, 1146, 1156-1164, 1167, *auch* → *Darstellendes Spiel*
- Schulverfassung 49, 98, 467, 488
- Schulversagen 953
- Schulwandern → *Wandern*

1250 Sachregister

„Seele“ als reformpädagogischer Topos 1099, 1101f.

Selbsterziehung 112, 142, 217, 240, 250f., 328, 337, 389, 391, 450f., 469, 1193, 1213

Selbsttätigkeit/Selbstverwaltung 449-476, 1046, 1051, 1056, 1069, 1076, 1107, 1216

- Begriff 450f.
- als didaktisches Prinzip → *Unterricht: Freie geistige Arbeit*
- Genese 451f.
- Formen/Konzepte 456-469, 975f.

Selbstverwaltung → *Schülerselbstverwaltung*

Settlementbewegung 187, 191, 847, 851f., 886, 1025

Sexualität 439-441, 443, 446, 563, 573

Sexualpädagogik 99, 439f.

Sonnwendfeier 1196

Sophienhöhe → *Jena: Sophienhöhe*

Sozialdarwinismus 582f., 810, 868 *auch* → *Darwinismus/Neodarwinismus*

Sozialerziehung → *Erziehung: Sozialerziehung*

Soziale Arbeit → *Sozialpädagogik*

Soziale Bewegungen 10-13

Soziale Frage und Reformpädagogik 12f., 106

Sozialpädagogik 14, 31-33, 90f., 97, 99, 589, **835-876**, 1215

- Begriff und Diskurs 589, 835-839
- Einflüsse Palästina 873
- Krise Endphase Weimar 867-870
- Sozialpädagogische Bewegung 845-867, 854f.
- Sozialpädagogische Initiativen → *Berlin; Frankfurt/M.; Hamburg; Itzehoe; Jena; Lübeck; Wien; Wolzig; Worpswede*
- und Jugendbewegung → *Jugendbewegung und Sozialpädagogik*
- und Frauenbewegung → *Frauenbewegung und Sozialpädagogik*

Spiel 35, 1033-1043

- Darstellendes → *Darstellendes Spiel*
- Definition 1033f.
- Grundformen des Spiels 1037
- Jeux éducatifs 1040f.
- Kinderspiel 646, 649f., 899, 1034
- Spieltheorien 1034-1037

Spiritualität 499-532

Sport → *Leibesübungen*

Sprache und Literatur 458f., 1045-1092

Strafvollzug, Reform → *Gefängnispädagogik*

Studienfahrt /Exkursion 160, 678, 721, 749, 907, 916f., 985, *auch* → *Fahrt und Lager*

Tätigkeit, pädagogische Bedeutung 1015

Tatschule (A. Ferrière) 240, 456, 486, 646

Theologie, liberale 511f.

Theosophie 390, 508-510, 517-520, 670, 812, 1172

Theosophische Gesellschaft 279, 521, 718

Thüringen

- als Reformzentrum 69f., 308f., 789, 933-938
 - Berufliches Schulwesen 789
 - Thüringer Einheitsschule 696-699
 - Thüringer Richtung Erwachsenenbildung → *Erwachsenenbildungskonzepte*
 - Universitäre Lehrerbildung 743f.
 - Jugendgefängnis Eisenach 940
 - Landesgefängnis Ichtershausen 937f.
 - Landesstrafanstalt Untermaßfeld 935-937
 - Volkshochschule Thüringen 1153-1155
- Tiefensee (Landschule A. Reichweins) 14, 77f., 251, 470, 550, 552, 753, 999f., 1109, 1111f., 1193, 1200-1202

Tinz (Heimvolkshochschule) → *Gera: Heimvolkshochschule Tinz*

Unentgeltlichkeit von Schule, Unterricht und Lehrmitteln 57, 59, 65f., 183, 187, 266, 285, 462

Unterricht 949-1009

- Arbeitsgemeinschaften 714, 996
- Arbeitslehre 472f., 1030
- Arbeitsunterricht 97, 100, 262, 285, 966-977, 990-998, 1003, 1012, 1060-1063, 1067-1081, 1084, 1097, 1098, 1105-1107, 1112, 1114, *auch* → *Arbeitsschule*
- Aufsatzunterricht 144, 1063-1067, 1074, 1076f., 1079f.
- Berufsschulunterricht 791-797
- Deutschkunde 1049f., 1052, 1072, 1074-1077, 1082, 1085
- Deutschunterricht 143, 151, 1050, 1069-1090, *auch* → *Sprache und Literatur*
- Didaktische Handbücher/Handreichungen 737f., 995, 1076-1081
- Elementarunterricht 196, 267, 703, 1017, 1053
- Erlebnisunterricht 749, 962-965, 1054, 1072, 1078f.
- Fachunterricht 661, 663, 684, 953, 957, 992
- Formalstufen 351, 587f., 743, 956f., 1094
- Freie geistige Arbeit 463-465, 974-976, 983, 1021, *auch* → *Arbeit, freie geistige; Selbsttätigkeit: als didaktisches Prinzip*
- Gesamtunterricht 100, 118-120, 383f., 673, 683-685, 713f., 860, 958-962, 979, 1023, 1052, 1072, 1077, 1112
- Geschichtsunterricht 66, 98, 138, 150f., 157f., 274, 314, 696, 997f.
- Gestaltungslehre 1136-1138
- Handarbeitsunterricht 460-463, 1012

- Handfertigkeitsunterricht 262, 672f., 966, 968-974, 1012, 1015f.
- Hauswirtschaftsunterricht 900, 976, 993
- Heimatkunde 1065f., 1086
- Jahrgangsklasse 661, 663, 693, 827, 953, 977, 992, 1159
- Klassenraumgestaltung/Schulwohnstube 523, 550, 716, 822, 989, 1041, 1086
- **Kunstunterricht 1119-1144**, *auch* → *Gestaltungslehre; Zeichenunterricht*
- Kursunterricht 67, 685, 695, 697, 714, 720, 725, 734
- **Leibesübungen 1169-1188**
- Leistungsbewertung 979, 985, *auch* → *Unterricht: Zeugnisse*
- Musikunterricht → *Musik*
- Nadelarbeitsunterricht 993
- narrative Didaktik 964f., 1088
- Polytechnik 472f., 1029
- Projekt/Projektarbeit/Projektmethode 100, 794-796, 984, 1012, 1023, 1030, *auch* → *Vorhaben*
- Religionsunterricht 49, 64, 67f., 70f., 95f., 230, 264, 272, 421, 513f., 516, 526, 687-689, 694, 819, 906, 953, 1015
- Richtlinien und Lehrpläne 733-735, 961f., 992-994, 997f., 1075f.
- Schulbuch/Schulfibelf 265, 267, 964, 1073, 1079, 1083, 1109
- Schulsport/Sportunterricht/Turnunterricht → *Leibesübungen*
- Sokratische Methode/Sokratisches Gespräch 529-531, 906, 977
- Sprachunterricht 119, 1050f., 1062f., 1074, 1077
- Staatsbürgerlicher Unterricht 157f.
- Stammgruppe 126, 487, 821, 988, 1135
- Studienfahrt/Exkursion → *Studienfahrt ...*
- Völkerbundsunterricht 158
- Vorhaben 744, 753, 791, 795, 962, 1112, *auch* → *Unterricht: Projekt ...*
- Werkarbeit/Werkunterricht/Werken 968-973, 991, 993, 995-997, 1012f., 1023, 1111
- Zeichenunterricht 457, 1013, 1057, 1124, 1139, 1142, *auch* → *Kunstunterricht*
- Zeugnisse 707
- Unterrichtskunst 1052-1060, 1063, 1079
- Verein für das Deutschtum im Ausland 1218
- Vereinigungen/Organisationen, pädagogische/bildungspolitische, *auch* → *Berufsverbände ...*
 - Allgemeine Freie Lehrergewerkschaft Deutschlands 145, 273
 - Allgemeiner Deutscher Lehrerinnenverein 173, 179, 184, 189, 261, 270, 283
 - Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer und Lehrerinnen 98, 146, 272f., 281
 - Berliner Lehrerinnenverein 270
 - Berliner Lehrerverein 261f.
 - Berufssekretariat der Lehrer im Internationalen Gewerkschaftsbund 145, 287
 - Bremischer Lehrerverein 49, 265, 807, 963
 - Bund der Freien Schulgesellschaften Deutschlands 98, 273, 481
 - Bund der Freien Waldorfschulen 279f., 288f.
 - Bund Deutscher Mädel 1150, 1164, 1183
 - Bund deutscher Volkserzieher 281
 - Bund Entschiedener Schulreformer 14, 16, 19, 23f., 26, 53, 92, 98, 146-152, 154, 157, 162-165, 274, 278, 281-284, 314, 614, 641, 691-693, 695, 781-783, 786-789, 983, 1026f., 1078, 1218
 - Bund für Freie Schulgemeinden 235, 237, 281
 - Bund für Schulreform/Deutscher Ausschuß für Erziehung und Unterricht 15, 28, 181, 206, 237, 247, 268, 281, 298-302, 305f., 311, 318, 323, 332, 460, 559f., 662, 666, 671, 715, 987
 - Deutsche Gesellschaft für soziale Pädagogik 281
 - Deutsche Gesellschaft für Volkshochschulwesen 281
 - Deutsche Montessori-Gesellschaft 26, 278f., 641f., 647, 652
 - Deutscher Fröbel-Verband 269
 - Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen 254, 322f., 923
 - Deutscher Lehrerverein 98, 102, 259-265, 271-275, 282, 284f., 289, 305-307, 661, 670f., 689, 1013, 1016
 - Deutscher Philologenverband 98, 102, 146, 260, 271, 274, 282f., 286, 288f., 614, 664, 690f., 781, 954, 1217
 - Deutscher Republikanischer Lehrerbund 98
 - Deutscher Verein für Knabenhandarbeit und Werkunterricht 1015f.
 - Deutscher Verein für Werk tätige Erziehung 996
 - Deutscher Verein für Zeichenunterricht 458
 - Freie Lehrergewerkschaft Deutschlands 98, 273, 699
 - Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule 289f.
 - Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens 263, 818, 978, 981
 - Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 288

- Gilde Soziale Arbeit 246, 253f., 309, 836, 853-855, 857, 865, 867, 871f., 874
 - Hitlerjugend 224, 239, 249, 844, 1150, 1164f., 1183-1185, 1220, 1222
 - Hohenrodter Bund 246, 252f., 309, 853, 881, 901
 - Internationale der Bildungsarbeiter 98, 275
 - Internationale Montessori-Gesellschaft 278
 - Internationales Berufssekretariat der Lehrer 275, 287
 - Lehrerinnen/-vereine und -verbände 269f., 272, 283, *auch* → *Berufsverbände ...*
 - Lehrerverbände, konfessionelle 272
 - Leipziger Lehrerverein 49, 262, 265-267, 304, 461f., 662, 673, 698, 735, 960-962, 1016
 - Nationalsozialistischer Lehrerbund 286
 - Reichsverband Deutscher Privatschulen 288
 - Sächsischer Lehrerverein 70, 146, 670-673
 - Schwelmer Kreis 163, 288f.
 - Sozialistische Erziehung internationale 98, 275, 287
 - Verband deutscher Lehreremigranten 76, 275, 287
 - Verband sozialistischer Lehrer und Lehrerinnen Deutschlands und Deutsch-Österreichs 98, 272, 281, 284
 - Verein bremischer Lehrerinnen 963
 - Verein für das Fach- und Fortbildungsschulwesen 281
 - Verein für Schulreform 297
 - Verein für wissenschaftliche Pädagogik 268f., 281
 - Vereinigung der Freien Schulen (Landerziehungsheime und Freie Schulgemeinden) in Deutschland/Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime 277, 288, 676
 - Vereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung 89, 1016
 - Weltbund für Erneuerung der Erziehung (New Education Fellowship) 20, 47, 98, 101, 146, 152-156, 163, 165, 249, 275-277, 509, 646, 735, 791, 812, 819, 851, 863, 979, 1218
 - Zentral-Komitee für Handfertigkeit und Hausfleiss 966
- Vererbung 579, 594, *auch* → *Eugenik*
 Verfassungsfeiern 1191, 1196f., 1198, 1202
 Versuchsschulen/-klassen → *Schule: Versuchsklassen; Versuchsschulen*
 Volk 32f., 375, 415f., 418f., 537f., 545f., 555, 611-613, 1195
 - Erziehung zum Volk 376, 900, 1214
 Völkerverständigung → *Erziehung: zur internationalen Verständigung*
- Volksbildung/Volksbildungsbewegung → *Erwachsenenbildung*
 Volksgemeinschaft → *Gemeinschaft: Volksgemeinschaft*
 Volksheimbewegung 847, 851, 864
 Volkshochschule/Volkshochschulbewegung 909-917
 - Abendvolkshochschule 910-913
 - Bauernhochschule 895-897
 - Dänische (Heim-)Volkshochschule 892, 910f.
 - Deutsche Heimatschulen 897f.
 - Heimvolkshochschule 891-893, 895-898, 913-917 → *Meiningen; Gera; Löwenberg*
 - Volkshochschulheim 901-904, 913-917, *auch* → *Prerow auf dem Darß; Leipzig: Erwachsenenbildungseinrichtungen; Jena: Jungarbeiterheim*
- Volksorganisches Denken → *Organismustheorien*
 Vorhaben → *Unterricht: Vorhaben*
Vorschulerziehung 24-26, 33, 185-190, **629-655**
- Waldorfpädagogik/-schule 25, 31, 105, 279f., 288f., 372f., 519-523, 650-653, 718f., 760, 780, 1000f., 1024, 1038f., 1110f., 1114, *auch* → *Anthroposophie*
 - Berufspädagogik 785f.
 - Heilpädagogik 827-829, 832
 - Hibernia-Schule 324, 785f., 1024
 - Kleinkindpädagogik 650f.
 - Musikdidaktik 1110f.
 - Schulgründungen vor 1933 718
- Wandern 101f., 241, 456, 733, 741, 856, 1148, 1176, 1181, 1193f., 1196, 1205-1208, 1210f., 1213, 1221, *auch* → *Reise- und Wanderpädagogik; Jugendbewegung: Wandervogel ...*
 - Schulwandern/Wandertage 1214-1219, 1221
- Wehrpädagogik/Wehrsport → *Erziehung, militärische/militaristische*
- Weimarer Reichsverfassung 686f., 693-695, 741-743, 843-845, 1022, 1024
- Weltbund für Erneuerung der Erziehung → *Vereinigungen/Organisationen: Weltbund für ...*
- Weltlichkeit → *Schule: Weltlichkeit ...*
- Wien
 - als Reformzentrum 74f., 101, 1138-1140
 - Fürsorgeerziehungsanstalt für Jungen und Mädchen, Oberhollabrunn 341, 850
 - Haus der Kinder 344
 - Individualpsychologische Versuchsschule 349, 824-827
 - Kinderheim Baumgarten 315, 342-344, 366, 818, 849f., 860-864, 868, 872, 874

- Kunstunterricht der Wiener Schulreform 1138-1142
- Musikerziehung 1109
- Rotes Wien 26, 28, 74f., 348f., 824, 919f.

Wittlich an der Mosel

- Jugendgefängnis 938f.

Wolzig

- Jüdisches Lehr- und Jugendheim 859

Worpswede

- Barkenhoff 54, 99, 851, 860f., 870, 1027f., 1212

Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht →

Berlin: Zentralinstitut ...

Zivilisationskritik → *Kulturkritik*

Zugscharen → *Berlin: Zugscharen*

Zukunft 605-620

- Begriff 605-607
- Zukunftspädagogik 606, 610-613
- Zukunftsschule 383, 385, 466, 482, 606, 608-610, 616, 667, 683, 881, 1029

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Roland Bast, Dr., geb. 1946, Akad. Oberrat, von 2002 bis 2011 apl. Professor an der Fern-Universität Hagen. Forschungsschwerpunkte: Systematische Pädagogik, Theoriegeschichte der Pädagogik des 19. und 20. Jahrhunderts

Ulrich Binder, Dr., geb. 1965, Prof. an der PH Ludwigsburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Formen und Funktionen von pädagogischen Begriffen und Ordnungen, Historische Entwicklungen, Veränderungen und Wirkungen und deren Reflexion in pädagogischen und gesellschaftlichen Diskursen, aktuelle Organisations- und Professionstheorien der Schule sowie institutionelle, professionelle und organisatorische Kontexte im historischen sozialen Wandel, Nationale und internationale Entwicklungsfragen der Lehrer-/Lehrerinnenbildung.

Markus Brenk, Dr., geb. 1961, Professor für Erziehungswissenschaft (Schulpädagogik, Didaktik der Musik) an der Hochschule für Musik Detmold. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik der Schule, Schulforschung, Bildungstheoretische und didaktische Fragestellungen der Ästhetischen Erziehung, Geschichte ästhetisch-didaktischer Praxisformen, Geschichte der Musikdidaktik.

Detlef Gaus, Dr., geb. 1964, Privatdozent am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Lüneburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungstheorie und Bildungsgeschichte.

Wolf-Dietrich Greinert, Dr., geb. 1938, bis 2006 Professor für Berufspädagogik an der Technischen Universität Berlin. Forschungsschwerpunkte: Sozialgeschichte der beruflichen Bildung, Berufsbildungspolitik und Systemforschung, Internationale und Vergleichende Berufsbildungsforschung.

Albert Hamann, Dr., geb. 1953, Kunsterzieher an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. Arbeitsschwerpunkte: Reformpädagogik, Bildnerische Erziehung, Politische Bildung.

Heike Heckelmann, Dr., geb. 1967, bis 2002 Mitarbeiterin im Institut für Allgemeine Pädagogik der TU-Darmstadt mit dem Arbeitsschwerpunkt Allgemeine und Historische Pädagogik, seit 2003 selbständige Lektorin, Korrektorin und Texterin.

Walter Herzog, Dr., geb. 1949, Professor für Pädagogik, Pädagogische Psychologie und Schulforschung sowie Direktor am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bern. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schule und Unterricht, Lehrerberuf, Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Pädagogischen Psychologie, Geschichte der disziplinären Beziehungen von Pädagogik und Psychologie.

Wolfgang Keim, Dr., geb. 1940, em. Professor für Allgemeine und Historische Pädagogik an der Universität Paderborn. Forschungsschwerpunkte: Erziehungsgeschichte im 20. Jahrhundert, Historische Erwachsenenbildung, Probleme der Schulreform, Gedenken und Erinnern als pädagogische Aufgabe

Christa Kersting, Dr., Erziehungswissenschaftlerin, Privatdozentin an der Freien Universität Berlin, Vertretungs- und Gastprofessuren in Bielefeld, Passau, Schwäbisch Gmünd. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wissenschaftsgeschichte und Historische Bildungsforschung, incl. Gender- und Frauenforschung.

Dieter Kirchhöfer, Dr., geb. 1936, Professor für Erziehungswissenschaft, zuletzt an der Universität Potsdam. Forschungen und Veröffentlichungen zu bildungspolitischen und kindheitssoziologischen Fragen.

Franz-Michael Konrad, Dr., geb. 1954, seit 1998 Professor für Historische und Vergleichende Pädagogik an der Universität Eichstätt-Ingolstadt. Arbeitsschwerpunkte: Geschichte der Sozialpädagogik, Geschichte und Theorie der Bildung, Geschichte der Erziehungswissenschaft, Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft.

Winfried Mogge, Dr., geb. 1941, Journalist, Historiker und Germanist. Arbeitsschwerpunkte: Jugend- und Reformbewegungen des 19. und 20. Jahrhunderts, Deutsche Geschichte des 12. und 16. Jahrhunderts, Fränkische Landesgeschichte.

Fritz Osterwalder, Dr., geb. 1947, Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Bern. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ausformung pädagogischer Konzepte im Kontext von Theologie und empirischer Wissenschaft (16.-18. Jahrhundert), Entwicklung von Liberalismus, Demokratie und Bildungssystem (Schwerpunkt schweizerische Bildungsgeschichte), Bildungssysteme in ihrem Kontext von Ökonomie und Politik, Säkularität und Sakralität von Pädagogik, Wissen, Curriculum, öffentliche Schule

Bettina Irina Reimers, Dr., geb. 1962, Leiterin des Archivs der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF, Berlin) des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). Arbeitsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, Bildungs- und Kulturgeschichte, Historische Erwachsenenbildung.

Jürgen Reyer, Dr., geb. 1943, em. Professor für Pädagogik der frühen Kindheit und Sozialpädagogik an der Universität Erfurt. Publikationen u. a. zur Geschichte der Sozialpädagogik und öffentlichen Kleinkindererziehung

Tobias Rülcker, Dr., geb. 1931, seit 1970 Professor für Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Berlin, ab 1980 an der Freien Universität Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Lehrplanforschung, Reformpädagogik, Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Konstruktivistische Erziehungswissenschaft, Berliner Schule und Schulpolitik.

Ulrich Schwerdt, Dr., geb. 1960, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn. Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, Inklusive Pädagogik.

Heinz-Elmar Tenorth, Dr. Dr. h.c., bis 2011 Professor für Historische Erziehungswissen-

schaft an der Humboldt-Universität zu Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Geschichte pädagogischen Wissens, Universitätsgeschichte.

Reinhard Uhle, Dr., geb. 1945, bis 2010 Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Lüneburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: historisch-systematische Pädagogik, Bildungsphilosophie, Wissenschaftstheorie.

Christa Uhlig, Dr., geb. 1947, bis 1990 Professorin an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR; nach Abwicklung dieser Einrichtung im Rahmen des Beitritts der DDR zur BRD Privatdozentin an der Humboldt-Universität zu Berlin, Lehrbeauftragte an verschiedenen Universitäten und Forschungsarbeiten in mehreren DFG-Projekten. Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung.

Heiner Ullrich, Dr., apl. Professor am Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulforschung, insbesondere an Modell- und Versuchsschulen, Kindheitsforschung.

Bernd Wedemeyer-Kolwe, Dr. Dr., geb. 1961, Volkskundler und Sporthistoriker, apl. Professor an der Universität Göttingen, seit 2011 Wissenschaftlicher Leiter des Niedersächsischen Instituts für Sportgeschichte e.V. (NISH) in Hannover. Arbeitsschwerpunkte: Sportgeschichte, Lebensreformbewegung, Völkische Bewegung.

Edgar Weiß, Dr., geb. 1957, Erziehungswissenschaftler, z.Z. Vertretungsprofessur an der Universität Siegen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kritische Theorie und Kritische Pädagogik

Stefan Wolf, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der TU Berlin und Berufsschullehrer an Berliner Oberstufenzentren, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Berufsbildungsforschung, Internationale und vergleichende Berufsbildungsforschung, Berufsbildung und Kultur, Didaktik und Methodik beruflichen Lernens und Lehren.

