

Caruso, Marcelo

Enthemmung als Führungsstrategie. Transformationen der Unterrichtskultur in München an der Wende zum 20. Jahrhundert

Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 3, S. 334-344

urn:nbn:de:0111-opus-42535

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

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

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Schulkultur(en) in historischer Perspektive

Gerhard Kluchert/Thomas Koinzer

Schulkultur(en) in historischer Perspektive. Zur Einleitung in den Thementeil 323

Gerhart Kluchert

Schulkultur(en) in historischer Perspektive. Einführung in das Thema 326

Marcelo Caruso

Enthemmung als Führungsstrategie. Transformationen der Unterrichtskultur
in München an der Wende zum 20. Jahrhundert 334

Rüdiger Loeffelmeier

Erneuerung der Schulkultur – Programm und Praxis in der Weimarer Zeit 345

Thomas Koinzer

Demokratische Schulkultur. Dichotome Perzeption und ihre Funktionalisierung
im deutschen Schulreformdiskurs der 1960er-Jahre 357

Hans-Werner Fuchs

Neue Steuerung – neue Schulkultur? 369

Carola Groppe

Kommentar: Schulkultur zwischen Sozialstruktur und Schulsystem –
Zur Unterschätzung der sozialen Problematik individualisierter ‚Schulkultur‘ 381

Allgemeiner Teil

Dietmar Langer

Erziehung zur Willensfreiheit
Warum Tadel in der Willenserziehung nicht entbehrt werden kann 388

Jürgen Wiechmann
Gemeinschaftsschule – ein neuer Begriff in der Bildungslandschaft 409

Heinke Röbbken
Karrierpfade von Nachwuchswissenschaftlern in der Erziehungswissenschaft ... 430

Besprechungen

Jürgen Oelkers
Bernhard Bueb: Von der Pflicht zu führen 452

Helga Bleckwenn
Friedrich Paulsen: Aus meinem Leben 454

Jörg Fischer
Schiersmann, Christiane/Thiel, Heinz-Ulrich: Organisationsentwicklung 456

Dokumentation

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2008 460

Pädagogische Neuerscheinungen 504

Marcelo Caruso

Enthemmung als Führungsstrategie

Transformationen der Unterrichtskultur in München an der Wende zum 20. Jahrhundert

Zusammenfassung: Grenzziehung, Klassifikation, die sedative Wirkung eines geordneten Alltags, und – dadurch bedingt – Disziplin, Selbstkontrolle und Hemmung kindlicher Kräfte, zählen zu den grundlegenden Merkmalen westlicher Unterrichtskulturen. Im Laufe der Durchsetzung einer ‚klassischen Moderne‘ hat sich aber auch eine weitere Möglichkeit zur Ausgestaltung der Interaktionen im Unterricht konsolidiert, nämlich diejenige der partiellen Entthemmung dieser Kräfte als Grundlage für eine differenzierte Unterrichtskultur. Aus dieser Perspektive wird kindliche Spontaneität nicht mehr als Problem, sondern viel mehr als eigenständige Ressource unterrichtlicher Ordnungsentwürfe konzipiert. Zum Ende des 19. Jahrhunderts entstand eine starke Strömung innerhalb der lokalen Volksschulpolitik Münchens, welche Entthemmung als Führungsstrategie im Schulalltag favorisierte, sie mit eigens konzipierten Maßnahmen flankierte und in den Schulen ihren wachsenden Einfluss unter Beweis stellte. Die Grundlagen, lokale Wirksamkeit und historische Einordnung von ‚Entthemmung‘ als Strategie bilden den Gegenstand des Beitrags.

1. Einleitung: Die Veränderung der bayerischen Volksschulkultur zwischen ‚Freiheit‘ und ‚Zwang‘

Als der bayerische Kultusminister Anton von Wehner (1850–1915) im Februar 1909 vor dem Landtag auftrat, sparte er nicht mit Kritik an den seiner Meinung nach dürftigen Leistungen des Münchner Volksschulsystems. Früher seien die Leistungen besser gewesen, behauptete von Wehner, „während wir jetzt blasierte Alleswesser, spielerische, zerstreute Kinder [in die Mittelschulen, MC] übernehmen müssen, die ganz erstaunt sind, daß man nun auf einmal Aufmerken, Denken, Lernen – kurz, eine wirkliche Leistung – von ihnen verlangt“ (Die Münchener Volksschule 1909, S. 2). Das Münchener Reformfieber unter dem Stadtschulrat Georg Kerschensteiner (1854–1932) stand in den Jahren 1909 und 1910 unter erheblichem katholischem Gegenwind. Die „Triebe hypermoderner Schulweisheit“ – so die katholische Presse – hätten verheerende Auswirkungen auf die Funktionsfähigkeit dieses städtischen Schulsystems gehabt (Das Münchener Volksschulwesen in Liquidation 1910, S. 1).

Die katholische Opposition registrierte mit Sorge und mit geschickt eingesetztem Alarmismus die Umstellung vieler liebgewordener Dispositionen der Münchner Unterrichts- und Schulkultur und sah die Verbreitung der Kinderzentriertheit als gefährliche Entwicklung an. Insofern aktualisierte diese Kritik ein älteres Dual des pädagogischen Denkens. Denn der alte Satz Kants über die Möglichkeit der Kultivierung der Freiheit „im Zwange“ hatte bereits im 18. Jahrhundert ein wiederkehrendes Dilemma der päd-

agogischen Moderne auf den Punkt gebracht (Kant 1776/1963). Die Umschreibung dieser Spannung in den Begriffen des ‚Führens‘ und des ‚Wachsenlassens‘ markierte sogar eine ganze Epoche der geisteswissenschaftlichen pädagogischen Theoriebildung (Litt 1927/1967). Zweifelsohne gehört dieses Dual zu den Grunddimensionen für die Charakterisierung von Schulkulturen und zwar in Geschichte und Gegenwart. Eine historisch spezifische Form, diese Spannung zugunsten von ‚Freiheit‘ aufzulösen, bildet den Gegenstand des vorliegenden Beitrags.

Merkmale, Durchsetzungsstrategien und Auswirkungen auf die Schulkultur eines spezifischen Diskurses über ‚Enthemmung‘ als Führungsstrategie sollen im Folgenden dargestellt werden. Es handelt sich dabei gewiss nicht um eine allein in München anzutreffende Tendenz. Äquivalente Versuche und Reformen wurden gleichzeitig in anderen großen und mittleren Städten des Reiches unternommen. Und dennoch zeigt sich in der Münchener Konstellation eine besonders elaborierte Konzeption der kalkulierten Entthemmung der Kinderkräfte, um einen produktiven, aktivierenden Effekt der Schulsozialisation zu erreichen. Nach einer kurzen Darstellung des Konzepts der Entthemmung und seiner intellektuellen und kulturellen Grundlagen soll seine Kompatibilität mit den Auffassungen des Lehrpersonals und mit dem Reformkurs der Münchener Volksschulpolitik vor und während der Ära Kerschensteiner dargestellt werden. Seine Umsetzung wird dann insbesondere anhand von Urteilen von Schulaufsichtsbeamten und Lehrern skizziert. Schließlich soll die historische und theoretische Einordnung einer auf Entthemmung kindlicher Kräfte aufbauenden Konzeption von Unterrichtskultur skizziert werden.

2. Entthemmung als Führungsstrategie: Kindheitsbild und Unterweisung

Bei der Konsolidierung der Pflichtvolksschule im Königreich Bayern stand zunächst die Einrichtung von denjenigen Arrangements auf der Tagesordnung, die einen geordneten Alltag des stundenlangen Stillsitzens, der wiederkehrenden Lernrituale und der verbesserten Aufsicht über die Schüler garantierten. Die Durchsetzung des Gruppenunterrichts und der Klassenbildung in den damals zahlreichen einklassigen Landschulen bildete den Grundpfeiler eines Lösungsangebots zum Problem des Managements größerer Kindergruppen. Kinderspontaneität wurde dabei eher als eine Bedrohung denn als eine Ressource dieser weiterhin fragilen Schulordnung wahrgenommen. Es war die Zeit, als Pestalozzi seine Methode als eine „Gegen-Arbeit“ pries: „Sie würtkt dem natürlichen Widerstand des Kindes gegen Lehr und Arbeit früher und besser entgegen als jede andere“ (Pestalozzi 1804/1973, S. 76). In diesen frühen Jahren ‚geordneter‘ Schulverhältnisse galten somit die Reproduktion des Vorgezeigten und des Erzählten, die sedative Wirkung des Stillsitzens und die damit einhergehende Ruhe im Klassenraum sowie die Fernsteuerung psychischer Prozesse durch ausgefeilte Methoden als geeignete, ja nötige Erziehungsmittel. Bei allen anderen Erwägungen über Kindernatur bestimmte das Prinzip der Hemmung unterrichtstechnologisch eine ganze Kultur der Kommunikation und der Interaktion.

Gerade wegen des wahrnehmbaren Erfolgs dieses Programms stellte sich bald Kritik an der Hemmung kindlicher Kräfte ein (für Bayern: Welch 1989). Bereits im zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts wurde den meisten deutschen Seminardirektoren und ‚Schulmännern‘ beispielsweise klar, dass stilles Sitzen, ein sichtbares Ergebnis der hemmenden Unterrichtskultur, nicht nur zu einer gefährlichen Stumpfsinnigkeit führen konnte: „Das Stillsitzen der kleinen Kinder in den Volksschulen trägt wesentlich zur Verdummung und Gedankenlosigkeit unserer Jugend bei, und erzeugt hin und wieder ganz von selbst die Onanie, indem die Kinder mit irgend etwas spielen wollen“ (Auszug aus dem Bericht eines Seminardirectors 1835, S. 59).

Mit der Konsolidierung der Stadt als modernem Lebensraum und Zentrum „bürgerlicher Selbstverwaltung und Lebensform“ (Nipperdey 1993, S. 140f.) ging eine neue Sicht auf Kindheit und ihre unterrichtliche Führung einher. Die Selbstreferenzialität der Subjekte wurde in einem neuen Licht gedeutet. Kindheitsdiskurse urbaner liberaler Mittelschichten lenkten nun den Blick auf das Kind als Wachstumssubjekt, dessen Kräfte nicht mehr gehemmt, sondern viel mehr in eine erneuerte Führungsstrategie integriert werden sollten. Diese Sicht, die natürliche Lebens- und Wachstumsprozesse hervorhob, zusammen mit der Tatsache, dass die Volksschulpolitik zu einer regelrechten „Biopolitik“ zur Stärkung der Volkskräfte avancierte (Foucault 2004, 103f.), strukturierte ein Feld von spezifisch biopolitischen Unterrichtspraktiken. Es war in diesem Umfeld, dass eine wohl dosierte und taktisch eingesetzte Enthemmung der Kinderkräfte, sowohl der körperlichen als auch der geistigen, zum Leitbild der Schulpolitik wurde. Natürlich sprachen Kerschensteiner und seine Zeitgenossen nicht von ‚Enthemmung‘; dieser Begriff findet sich nirgends in den Quellen. Aber sie konzipierten ihre Reformstrategien als bewusstes Kontrastprogramm zur hemmenden und ‚bloß‘ disziplinierenden Schul- und Unterrichtsordnung (Foucault 1994; Caruso 2003, 328f.).

Bei der Begründung dieser Strategie bediente sich Kerschensteiner biologischen Vokabulars, ein weiteres Indiz seiner biopolitischen Ansichten. Da „das allmähliche Wachstum des geistigen Seeleninhaltes (...) den Charakter produktiver Arbeit [hat]“ (Kerschensteiner 1907, S. 49), war mit der hemmenden Unterrichtsarbeit nichts erreicht und sogar viel Unheil angerichtet. Die vielfältigen Wirkungen der Hemmung von kindlicher Aktivität stellten darüber hinaus eine Gefahr für eine der grundlegenden Geschäfte der Unterrichtsarbeit dar, nämlich das Interesse. Kerschensteiner behauptete, dass das Interesse im Kinde ein „Drang“ sei, welcher „eine Befriedigung“ suche oder herbeiführe (Kerschensteiner 1899, S. 48). Obwohl er vom Grundsatz her die Triebmodellierung der Unterrichtsarbeit guthieß, rückte er zusehends die Schattenseiten dieser Arbeit der Hemmung in den Klassenzimmern ins Zentrum seiner kritischen Betrachtungen. Seiner Ansicht nach wirkte die herkömmliche Unterrichtsordnung der produktiven Einbeziehung kindlicher Kräfte entgegen. Auf jeden Fall betrachtete er die Enthemmung als „Lockangebot“ an die Kinderkräfte, die dann sich besser führen lassen sollten, weil dadurch eine aktive und interessierte Mitarbeit seitens der Kinder gegeben sei. Enthemmung war somit eine Strategie, um Unterrichtssituationen neu zu ordnen und die Führungskultur in den Klassenzimmern planvoll zu verändern.

Die besonders von Kerschensteiner öffentlich thematisierte Problemstellung hatten zwar seine Vorgänger im Stadtschulamt schon seit 1870 erkannt und auch in entsprechenden Formulierungen festgehalten (Marschall 1871). Dabei dominierte zunächst der Weg der stärkeren Methodisierung und der Versuch, die Fachdidaktiken zu perfektionieren. Leitanspruch dieser Reformbemühungen war die entschiedene Verminderung der Gedächtnisarbeit mittels der Kürzung von Memorierstoffen, verbunden mit einer Verfeinerung der einzelnen Prozeduren in den Fachmethoden. Diese auch als „Methodenwut“ (Leipold 1912, S. 175) kritisierten Reformversuche von 1870 bis zur Jahrhundertwende standen fest in einer Tradition, für die der Unterricht eine Negation der vorschulpflichtigen psychischen Gewohnheiten war. Für diese Konzeption war eine Ordnung der Vorstellungen, d.h. die Hemmung unkontrollierter Assoziationen, ohne einen durch und durch methodisierten Unterricht gar nicht denkbar (Zillig 1901, S. 28). Kerschensteiner geißelte besonders diesen Methodismus seiner Vorgänger: „Die heutigen Finessen der Methodik können nämlich der schöpferischen Begabung geradezu verhängnisvoll werden“ (Kerschensteiner 1907, S. 63). Man könne ja „vor lauter Methode die besten Kräfte unserer Kinder, die produktiven Kräfte, methodisch zugrunde richten“ (Kerschensteiner 1905, S. 505). Um dies zu vermeiden, musste die hemmende Arbeit zurückgedrängt werden, und mit ihr auch die Strategie der weitgehenden Methodisierung der Klassenzimmerinteraktionen.

Besonders im Zeichenunterricht zeigte sich die neue, von Kerschensteiner theoretisch untermauerte Umstellung der Unterrichtskultur von Hemmung auf kalkulierte Enthemmung. In diesem Bereich hatte der Hauptlehrer Weißhaupt in den 1870er-Jahren den Unterricht auf eine stärkere methodische Basis gestellt. So hatte er die weitgehende Geometrisierung der Zeichnungen empfohlen, eine Hemmung der Hand, die durch eine ausgefeilte Analytik der Formen und der Bewegungen einen ordnenden Effekt erzielen wollte. Alles andere tat er als „Spielerei“ ab. Abgestufte Arbeitsblätter für die Zeichnung von geometrischen Formen und für die Zerlegung der Schwierigkeiten in ihre Elemente waren die Hauptmittel dieser Reformrichtung (Weißhaupt, H. (1878): Gutachten zum Zeichenunterricht. Stadtarchiv München: Schulamt 2273.).

Vor dem Hintergrund solch einfacher fachdidaktischer Reform erscheint der Vorschlag Kerschensteiners, die produktiven Kräfte partiell zu enthemmen, d.h. ihre Entfaltung nicht von der herkömmlichen Unterrichtsordnung einengen zu lassen, als regelrechte Vision. Das Ziel war dabei eine umfassende Transformation der Unterrichtskultur und nicht lediglich eine fachdidaktische Änderung. Unter Kerschensteiner wurden die Geometrisierung als Übung und die Benutzung von Zeichenvorlagen weitgehend verworfen. Eine Neugestaltung des Lehrplans wurde vorgenommen, die sich an den Ergebnissen einer eigens durchgeführten Untersuchung der spontanen Zeichnungen von etwa 7.000 Kindern aus der Stadt und der Umgebung orientierte. Während man folgerichtig die Vorlagen im Zeichnen nun als hemmend und zu bloßer Reproduktion anleitend betrachtete, sah man in der spontanen Äußerung des kindlichen Ausdruckswillens einen tatsächlichen Produktionsvorgang (Kerschensteiner 1905).

Zeichnen galt nunmehr als zentrales Ausdrucksmittel der Kinder und somit als fächerübergreifendes Mittel für die Arbeit der Enthemmung, die in den verschiedensten

Fächern zur Anwendung kommen konnte. So nutzte der Lehrer Ernst Weber in seiner Schule im Stadtteil Neuhausen das Zeichnen in allen Fächern gegen die „nur äußerliche Geschäftigkeit“ und den „nur manuellen Drill“ der alten Methodik (Weber 1913, S. 26). Dieser Vorschlag war durchaus mit der Tendenz kompatibel, die Grenzen der Unterrichtsfächer zu verwischen und integrierte Unterrichtssituationen zu erzeugen, die den Raum für Spontaneität und Querverbindungen erheblich erweitern und dadurch die Enttömmung der kindlichen Kräfte begünstigen sollten. Zeichnen wurde zudem zum Symbol einer neuen Unterrichtskultur, die im Gegensatz zu dem viel berühmteren, aber keineswegs konsensfähigen Konzept einer ‚Arbeitsschule‘, eine breite Akzeptanz unter den Lehrern fand. Als Kerschensteiners Stadtschulpolitik in der Öffentlichkeit und im Landtag unter Beschuss kam, äußerte sich die Münchener Lehrerschaft dahingehend, dass sie „den im Zeichenunterricht eingeschlagenen Weg im Prinzip als richtig, wenn auch nicht als einzig richtigen anerkenne“ (Bezirkslehrerverein München 1909/1910, S. 3f.). Und sogar der Hauptvertreter der katholischen Pädagogik Franz Weigl, Gründer des kleinen Katholischen Lehrervereins und Lehrer im Stadtteil Harlaching, veröffentlichte in seinem pädagogischen Blatt wohlwollende Kommentare über die Reform (Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung und der neue Zeichenunterricht, 1906).

Natürlich blieb das Prinzip der partiellen Enttömmung kindlicher Kräfte – Grundstein der neuen Führungskultur in Münchner Klassenzimmern – nicht auf den Unterricht beschränkt. Als Kerschensteiner sich an die Aufgabe machte, die von den kirchlichen Schulinspektoren abgenommenen jährlichen Schulprüfungen wegen ihres stark rituellen Charakters und der ihnen inhärenten Überbetonung von Gedächtnisleistungen zu reformieren, argumentierte er, dass er zwar auch Schulprüfungen haben wolle, diese aber auf „das Kind nicht einschüchternd, sondern entgegenkommend“ wirken sollten ([A] Verhandlungsbericht über die am 7. Oktober 1910 abgehaltene Oberlehrerkonferenz, Stadtarchiv München, Schulamt 276). Seine Erfolge blieben auf diesem Gebiet der Schulkultur allerdings mäßig – erst in den Wirren der Münchener Räterepublik sollten jene ‚hemmenden‘ Schulrituale gänzlich und ersatzlos abgeschafft werden.

3. Städtische Schulpolitik: Enttömmende Weichenstellungen im Lehrplan und ihre Akzeptanz in der Lehrerschaft

Kerschensteiner betrieb seit seiner Amtseinführung 1895 eine konsistente Lehrplanpolitik. Dieses Ordnungsmittel spielte bei der beabsichtigten Enttömmungsarbeit eine wichtige Rolle, „um die Interessen des Kindes nicht nur wach zu halten, sondern zu steigern“ (Kerschensteiner 1899, S. 41). Die Münchener Volksschulpolitik hat in seiner Amtszeit nicht nur zwei komplette Lehrpläne in den Jahren 1905 und 1911 zustande gebracht; von Anfang an wurde vielmehr auch eine ganze Reihe von Änderungen in den einzelnen Fachlehrplänen vorgenommen und später auch neue Lehrpläne für die achten Volksschulklassen und für den Werkunterricht erarbeitet. Da viele von diesen Entwürfen vor ihrer Annahme in Lehrer- und Oberlehrerkonferenzen diskutiert wurden, stellten sie nicht nur

eine rein amtliche Festlegung auf bestimmte Präferenzen einer Unterrichtskultur dar. Ihre Vorgaben können vielmehr sehr wohl auch als Ausdruck einer mächtigen Reformströmung innerhalb der Münchener Lehrerschaft gedeutet werden.

Für die projektierte Aufgabe einer dosierten Enthemmung kindlicher Kräfte bildeten die Schulsprache und ihre Kluft zur Haussprache, also zum bayerischen Dialekt, ein Kernproblem und dies nicht nur im Sprachunterricht. Während traditionell „der unleidliche Bayerton“ nach Möglichkeit „gänzlich zu vermeiden“ war ([A] Stadtarchiv München, Schulamt 2272, Abschrift der Kreisregierung von Oberbayern an die Schulkommission Münchens, 7. März 1868, S. 5), verfügte der Bahn brechende Lehrplan von 1905, dass „das Hochdeutsch (...) im Anschlusse an die Mundart gelehrt werden“ solle (Lehrplan 1905, S. 9). Ziel war dabei, „den Anfängern Mut zum Reden zu machen“, und dies ging mit einer konsequenten Benutzung der „Haussprache“ einher, die zumindest so lange nicht verbessert werden sollte, bis die Schulsprache einigermaßen verstanden und angewandt werden konnte (ebd., S. 10). Genauso wie beim Zeichnen erhielt somit auch das Ausdrucksmittel Sprache eine andere Einbindung in die Führung des Unterrichts: Zunächst sollten größere Freiheiten bei den Äußerungen gewährt werden, auf deren Grundlage dann eine sanfte Kinderführung einsetzen konnte. Gleichgerichtete Verschiebungen waren in vielen anderen Methodiken zu finden, wie im Fall der Abschaffung der ermüdenden ‚allseitigen Behandlung‘ im Rechenunterricht (Lehrplan für den Rechenunterricht 1900, S. 1) oder der Aufforderung, die „Willensbekundungen der Schüler“ zu berücksichtigen und auf die Erhaltung der „jugendlichen Frische und Fröhlichkeit“ bei dem ansonsten sehr disziplinierenden Turnunterricht zu achten (Lehrplan 1911, S. 119; Caruso 2006).

Als Testfall für die Aufnahme dieser Neuerungen sollen nun die Verschiebungen im Aufsatzunterricht kurz analysiert werden. Im methodisierten Aufsatzunterricht des Lehrplans von 1880 musste das Kind eine Reihe von Schritten wie die „Ordnung der Gedanken“, ihre Verbindung, die „Form der Darstellung“, „die Wahl des Ausdrucks“ u.v.m. beachten: „An die genaue Einhaltung dieser Ordnung muß der Schüler gebunden sein“ (Lehrplan 1880, S. 17). Auch auf höheren Klassenstufen sollte der Übergang von der Reproduktion von Aufsatzmustern zur Produktion eigener Texte „sehr vorsichtig und allmählich“ gestaltet werden (ebd.). Bereits im Lehrplan von 1905 wurde dem gegenüber angeordnet, dass der Lehrer beim „freien Aufsatz“ „die Eigenart des Schülers“ durch stilistische Belehrung und Übungen „nicht unterdrücken“ sollte (Lehrplan 1905, S. 13). Und im Lehrplan von 1911 standen schließlich diejenigen Aufsatzthemen im Vordergrund, „die gerade Kopf und Herz der Schüler erfüllen und darum ihr Mitteilungsbedürfnis lebhaft anregen“ (Lehrplan 1911, S. 155).

Die Widerstände gegen diese Neuerungen im Aufsatzunterricht waren nicht unerheblich. Noch 1902 sah der Oberlehrer der Münchener Domschule die Hauptaufgabe beim Aufsatz in der Leitung der kindlichen Vorstellungen und in der Reproduktion von Mustern. Die Kinder sollten die eingeübten Aufsätze möglichst genau wiedergeben, anfänglich sogar in der gleichen Wortfolge ([A] Verhandlungsbericht über die am Donnerstag, den 11. Dezember 1902, nachmittags abgehaltene Konferenz des Lehrpersonals der Domschule, Stadtarchiv München, Schulamt 541). Erst dann sollten sich „durch Vertau-

schung mit gleichbedeutenden Ausdrücken“ oder „durch Veränderung der Wortfolge“ Variationen ergeben (ebd.). Obwohl dieser Oberlehrer für methodische Neuerungen nicht besonders empfänglich gewesen zu sein scheint, empfahl er seinen Lehrern kurz darauf doch ausdrücklich, von der Hemmung kindlicher Kräfte abzulassen: „Man muß aber doch den Kindern, die von Haus aus reden können und wollen, eine gewisse Freiheit gestatten“ ([A] Verhandlungsbericht über die am 26. Februar 1903 abgehaltene Konferenz des Lehrpersonals der Domschule, Stadtarchiv München, Schulamt 541). Insgesamt fanden die Anhänger des ‚freien Aufsatzes‘ als Ausdrucksmittel für die Einbildungskraft und die Gemütszustände der Kinder in der Münchener Lehrerschaft starke Unterstützung. So sah der Lehrer Hans Gewolf den Aufsatz „der Spontaneität der Kinder“ entspringen. Er verachtete die von den Gegnern des freien Aufsatzes betriebene „methodische Führung der Kinder durch den Lehrer“ und setzte sein Vertrauen „in das Treiben und Drängen der kindlicher Kräfte nach eigener Entfaltung und Entwicklung“ (Gewolf 1907, S. 338). Nach übereinstimmenden Visitationsberichten entwickelte sich der Aufsatzunterricht sehr wohl in der von Gewolf gewünschten Richtung (vgl. [A] Visitationsbericht des K. Oberregierungsrates Dr. Melber, 3. März 1910, Stadtarchiv München, Schulamt 1606, S. 52f.).

Das Führungsprinzip der wohl dosierten Enthemmung von Kreativität und Spontaneität unterstützte die seit 1871 bestehende Gruppe der Oberlehrer nach Kräften. Diese – wie im Übrigen auch die städtische Lehrerschaft – betont liberale Gruppe fungierte als eine überaus wirksame Vermittlerin zentraler Vorgaben. Auch einfache Lehrer wirkten als Protagonisten bei der Konsolidierung dieser veränderten Unterrichtskultur. Der bereits erwähnte Franz Weigl praktizierte in seiner Klasse im Stadtteil Harlaching viele Neuerungen, wie den dem Kind besonders entgegenkommenden und nicht unbedingt lehrplankonformen ‚Gelegenheitsunterricht‘, in dem auf aktuelle Ereignisse und besondere Stimmungen eingegangen wurde (Weigl 1911, S. 41f.). Die Zustimmung der Münchener Lehrerschaft für die neue Unterrichtskultur war im Übrigen nach Generationen differenziert. Besonders die jüngeren Lehrer waren offensichtlich „in heller Begeisterung“ angesichts der curricularen und methodischen Neuerungen ([A] Evaluationsbericht des Münchener Lehrplans von 1905, 29. August 1906, N. 10821, Stadtarchiv München, Schulamt 2275).

4. Enthemmte Münchener Kinder? Zeitgenössische Beurteilungen

Das bayerische Kultusministerium registrierte sehr wohl die Transformationen der Münchener Unterrichtskultur. Die neuen Lehr- und Lernformen riefen dort ein gewisses Unbehagen hervor, das allerdings nicht die gleiche Stärke wie in der oppositionellen Presse erreichte. Als die Ministerialbeamten 1910 eine extensive Visitation zahlreicher Schulen vornahmen, stellten sie gleich mehrere Merkmale einer erneuerten Lernkultur fest. So wurde nach ihrer Beobachtung jetzt nicht mehr „der Stoff“, sondern „in erster Linie das Kind“ behandelt ([A] „Das Volksschulwesen der Stadt München“, 8. Februar 1910, Stadtarchiv München, Schulamt 1606, S. 6). Die Visitatoren sahen Volksschullehrer, die

beispielsweise im Sprachunterricht eher die „Weckung des Sprachgefühls“ und nicht so sehr „das Sprachbewußtsein“ und „die Sprachlehre“ betrieben (ebd., S. 3). Außerdem registrierten sie eine Lockerung der Lehrerautorität, bedingt durch das nun herrschende Prinzip der „Liebe zum Kinde“ und durch die „belebende Anschaulichkeit des Unterrichts“, die „in vielen Münchener Schulklassen deutlich wahrzunehmen“ seien (ebd., S. 6). Es bestand für sie allerdings auch kein Zweifel daran, dass die Lockerung der Kultur der Hemmung ihre Schattenseiten besaß. „Die Pflege des Gedächtnisses ist gering“ (ebd., S. 2), so klagten sie und stellten „eine Vernachlässigung der Kleinarbeit“ und „eine Geringschätzung der Übung“ (ebd., S. 8) fest. Ein weiterer Bericht bestätigte, dass „das Auswendiglernen (...) nicht praktiziert“ werde, die Schüler sich andererseits aber im Unterricht „auf das Eifrigste“ beteiligten ([A] Visitationsbericht des K. Oberregierungsrates Dr. Melber, 3. März 1910, Stadtarchiv München, Schulamt 1616, S. 48 und 51).

Auch einfache Lehrer berichteten nicht ohne eine gewisse Begeisterung über ihre methodischen Experimente und Erfahrungen. Aufsehen erregend, weil Gegenstand einer tadelnden Regierungsentschließung, war der Erfahrungsbericht von Albert Huth über Religionsunterricht. In diesem zeigten sich die Schüler offensichtlich inzwischen mitteilungsfreudig und ohne Scheuklappen. Huth berichtete über die „religiösen Vorstellungen“ der „reifenden Jugend“. Er befragte seine 12–13jährigen Knaben, und diese äußerten durchaus überraschende Ansichten. Fast keiner der Schüler war ein Anhänger der reinen Schöpfungslehre. Viele mischten zudem naturwissenschaftliche und religiöse Erklärungen, aber auch eindeutig nicht mit den Dogmen der Kirche konforme Aussagen waren plötzlich an den Münchner Volksschulen möglich: „Der Mensch ist nur ein hochentwickeltes Tier“, so meinte einer der Schüler, während ein anderer bekannte: „Die Schöpfung kann ich nicht recht glauben“; ein weiterer verneinte, „daß Gott Adam und Eva erschaffen hat“ (Huth 1916, S. 72). Die Kinder wiederholten wahrscheinlich in sozialdemokratischen und liberalen Milieus geläufige Aussagen, zumal ein populärer Darwinismus dort weite Verbreitung gefunden hatte (Kelly 1981). Huth gelangte jedenfalls bei seinen Ausführungen zu dem Schluss, dass ein Religionsunterricht, „der den Kindern eine bestimmte festgelegte Lehre dogmatisch“ übermittelt und so die eigenen Vorstellungen der Kinder hemmt, gar keine Zukunft habe (Huth 1916, S. 74).

Engagierte Erfahrungsberichte mögen zwar eine komplexere, aus einer Mischung aus hemmenden und enthemmenden Unterrichtspraktiken bestehende Wirklichkeit verdecken. Die Stellungnahmen von Katholiken und Konservativen liefern jedoch ein ähnliches Bild der Unterrichtskultur. So dokumentierten die 1912 vom Kultusministerium veranlassten Visitationen von 50 Klassen in 30 Schulen der Stadt die Durchsetzung der maßgeblich von Kerschensteiner gestalteten Reformen und suchten sie zugleich – allerdings ohne nennenswerten Erfolg – in Misskredit zu bringen ([A] Ministerialentschließung N. 13313, 20. Juli 1912, Stadtarchiv München, Schulamt 1606).

Obwohl Kerschensteiner besonders für sein Konzept einer ‚Arbeitsschule‘ bekannt ist, war dessen Umsetzung in der städtischen Schulpolitik durchaus problematisch. Die starke Berücksichtigung neuer Materialien und die Betonung des sanften Übergangs vom Spiel zur Arbeit, beides Meilensteine einer dosierten Enthemmung der Kinderkräfte, stießen auf große Vorbehalte unter den Akteuren der Stadtschulpolitik: „Deutsch-

land ist groß geworden mit und durch die Lernschule“, betonte der Lehrer Mauntz 1911 vor der versammelten bayerischen Volksschullehrerschaft (Gutmann 1911, S. 214). Nach 1910 und erst recht unter dem aufflammenden Nationalismus während des Ersten Weltkrieges gerieten weitere Vorschläge zur Reform der Unterrichtskultur noch stärker unter Beschuss (Leitl 1916).

5. Schluss: Die historische Spezifität von ‚Enthemmung‘ als Führungsstrategie

Wenn pädagogisches Denken in der Moderne tatsächlich durch Phasen der Betonung der ‚Freiheit‘ und des ‚Zwangs‘ – um bei Kants Termini zu bleiben – charakterisiert ist, bedeutet dies aber nicht, dass diese Phasen wie die Bewegung eines Pendels – eine zu häufig bemühte Metapher, um Geschichte zu beschreiben – zu erklären wären. Denn solch ein Sprachbild würde voraussetzen, dass eine Phase der Freiheit die Wiederholung einer vorangegangenen wäre. Dies trägt jedoch sowohl den Empfindungen der Akteure als auch der Historizität von Situationen und Deutungsmustern sowie der Erfahrung der Unwiederholbarkeit von Geschichte kaum Rechnung.

Die Enthemmung, von der in diesem Beitrag die Rede ist, hatte durchaus spezifische Züge, die Kant sich nicht hätte vorstellen können. Denn ein biologisch bestimmter Begriff des Lebens, der lebendigen Kräfte und deren angemessener Leitung lag dem Konzept der dosierten Enthemmung kindlicher Kräfte zugrunde. Die Operation der kontrollierten Enthemmung von Äußerungen, Bewegungen und Ausdrucksmitteln setzte ja eine Eigengesetzlichkeit des Subjekts voraus, die in diesen Jahren konzeptionell eindeutig biologisch fundiert war. Die im pädagogischen Denken so geschätzte Selbstreferenzialität des Subjekts war aber im 18. Jahrhundert entweder nur mit Begriffen einer ‚Mechanik‘ zu verstehen, wie bei den Materialisten in Frankreich, oder im Rekurs auf den ‚Geist‘ als ein von Gott gegebenes Lebensprinzip (Sonntag 1991, S. 293), nicht aber mit biologisch fundierten Sprachbildern. Denn es existierte im 18. Jahrhundert kein biologisch fundiertes Konzept des Lebens, das als Sinnschema für die Begründung einer enthemmenden Intervention ‚lebendiger Kräfte‘ hätte dienen können (Cheung 2000). Das späte 19. Jahrhundert war hingegen die Zeit der Vermehrung und der Dominanz von biologistischen Sprach- und Deutungsbildern (Sarasin/Tanner 1998), auf deren Grundlage Kerschensteiner die Sicht eines ‚wachsenden‘ Kindes entwickelte. *Nicht mehr* die mechanistischen Sprachbilder des 18. Jahrhunderts und *noch nicht* die Metaphern aus der Kybernetik und der Netzwerktheorie des ausgehenden 20. Jahrhunderts waren dabei wirksam. In jeder von diesen Epochen wurden spezifische und ‚erfahrbare‘ Bilder von Freiheit im Allgemeinen und pädagogischer Freiheit im Besonderen erdacht. Das biologisch und biopolitisch geprägte Sinnmuster wirkte auch über die engen Grenzen der Schulpolitik hinaus. Schließlich klang die biologisch geprägte Metaphorik Kerschensteiners noch bei der Problemstellung des ‚Wachsenlassens‘ in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wie bei den Bemühungen um ‚Lebensbejahung‘ an, die von den reformpädagogischen Strömungen über die Jugendbewegung bis hin zu nationalsozialistischen Autoren in unterschiedlichen Diskursstrategien wirksam waren.

„Enthemmung“ könnte somit als Kategorie für ein historisch spezifisches Register der „Freiheit“ im pädagogischen Bereich im Zeitalter von Biologismus, organischem und organologischem Denken und klassischer Biopolitik fungieren. Es unterscheidet sich sowohl von der freien Anwendung der Vernunftregeln früherer Freiheitskonzepte wie von der Multioptionalität und Flexibilität der Freiheitsregister im ausgehenden 20. Jahrhundert. Die spezifische Historizität von „Enthemmung“ entstammt demnach den damals maßgebenden Sinnwelten und nicht so sehr den einzelnen Operationen didaktischer Führung. Da Schulkulturen nur im Zusammenhang von Sinnwelten zu denken sind, bildet die historische Analyse der Sinnhaftigkeit dieser Operationen einen hervorragenden Weg, Schul- und Unterrichtskulturen zu problematisieren.

Archivalien

StA München – Staatsarchiv München
Stadtarchiv München

Literatur

- Auszug aus dem Bericht eines Seminardirectors über eine von ihm gemachte Schulrevisionsreise in einem Preußischen Regierungsbezirk (1835). In: Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht 11, S. 25–61.
- Bezirkslehrerverein München (1909/1910), Jahresbericht des Bezirkslehrervereins München. München: Schön.
- Caruso, M. (2003): Biopolitik im Klassenzimmer. Zur Ordnung der Führungspraktiken in den Bayerischen Volksschulen (1869–1918). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Caruso, M. (2006): Der Turnunterricht in den Volksschulen des Königreichs Bayern. Die zweite Verschulung des Leibes. In: Zeitschrift für Bayerische Landesgeschichte 69, S. 645–683.
- Cheung, T. (2000): Die Organisation des Lebendigen. Die Entstehung des biologischen Organismusbegriffs bei Cuvier, Leibniz und Kant. Frankfurt/M.: Campus.
- Das Münchener Volksschulwesen in Liquidation (1910). In: Das bayerische Vaterland, H. 38, S. 1.
- Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung und der neue Zeichenunterricht. In: Pädagogische Blätter 14, S. 191–195.
- Die Münchener Volksschule (1909). In: Münchener Zeitung, H. 35, S. 2.
- Foucault, M. (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2004): Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Gewolf, H. (1907): Bemerkungen zu den ketzerischen Gedanken über den freien Aufsatz. In: Bayerische Lehrerzeitung 41, S. 337–340.
- Gutmann, K. (1911): Die Arbeitsschule. In: Schubert, J.B. (Hrsg.): Bericht über die Jubiläums- und XVIII. Hauptversammlung des Bayerischen Volksschullehrervereins zu Regensburg am 8., 9. und 10. August 1911. Augsburg: Verein, S. 179–229.
- Huth, A. (1916): Über die religiösen Vorstellungen in der reifenden Jugend. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik 26, S. 68–74.
- Kant, I. (1776/1963): Vorlesung über „Pädagogik“. In: Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung. Paderborn: Schöningh, S. 6–59.
- Kelly, A. (1981): The Descent of Darwin: The Popularization of Darwinism in Germany, 1860–1914. Chapel Hill/NC: University of North Carolina Press.
- Kerschensteiner, G. (1899): Betrachtungen zur Theorie des Lehrplans. München: Gerber.

- Kerschensteiner, G. (1905): Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung. München: Gerber.
- Kerschensteiner, G. (1907): Grundfragen der Schulorganisation. Leipzig: Teubner.
- Lehrplan (1880). Lehrplan für die Werktags-Volks-Schulen der Königlichen Haupt- und Residenzstadt München. München: Gerber.
- Lehrplan (1905). Lehrplan für die Werktags-Volks-Schulen der Königlichen Haupt- und Residenzstadt München. München: Gerber.
- Lehrplan (1911): Lehrplan für die Werktags-Volks-Schulen der Königlichen Haupt- und Residenzstadt München. München: Gerber.
- Lehrplan für den Rechenunterricht der 1. bis 7. Werktagsschulklasse (1900). München: Gerber.
- Leipold, E. (1912): Erinnerungen aus meinem Leben. Regensburg: Manz.
- Leitl, E. (1916): Das Münchener Schulwesen und die Gefährdung der deutschen Volksschule überhaupt. München: Reinhardt.
- Litt, Th. (1927/1967¹³): Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Stuttgart: Klett.
- Marschall, G. (1871): Die Reform des Münchener Volksschulwesens. München: Oldenburg.
- Nipperdey, Th. (1993²): Deutsche Geschichte, 1866–1918. Band II: Machtstaat vor der Demokratie. München: Beck.
- Pestalozzi, J.H. (1804/1975): Das Eigene der Methode, ihre Wirkung vom Wiegekinde an. In: Pestalozzi, J.H.: Sämtliche Werke, Bd. 17a. Zürich: Neue Zürcher Zeitung, S. 73–77.
- Sarasin, Ph./Tanner, J. (Hrsg.) (1998): Physiologie und industrielle Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Sonntag, M. (1991): Die Seele und das Wissen vom Lebenden. Zur Entstehung der Biologie im 19. Jahrhundert. In: Jüttemann, G./Sonntag, M./Wulf, Ch. (Hrsg.): Die Seele. Ihre Geschichte im Abendland. Weinheim: Psychologische Verlagsunion, S. 293–318.
- Weber, E. (1913): Lebendiges Papier. Erfindungen und Entdeckungen eines Knaben. Leipzig: Teubner.
- Weigl, F. (1911): Gelegenheitsunterricht. In: Pädagogische Blätter 19, S. 41–42.
- Welch, S. (1989): Educating the Masses. A Political and Social History of Elementary Education in Bavaria. New York: PhD Thesis, University of Columbia.
- Zillig, P. (1901): Wahre Bildung des Kindes und Dr. Kerschensteiners Schullehrpläne, Lehranweisungen und Lehrplantheorien. Langensalza: Beyer.

Abstract: *Setting up limits, classification, the sedative effect of a well-ordered everyday life, and – caused by this – discipline, self-control and the restraint of a child’s powers are among the essential characteristics of Western teaching cultures. In the course of the emergence of a “classical modernism”, however, another possibility concerning the organization of interactions in the classroom was strengthened, namely that of the partial unrestraining of these powers as a basis for a differentiated teaching culture. From this point of view, a child’s spontaneity is no longer conceived as a problem, but rather as an independent resource for the conception of different forms of the organization of teaching. Towards the end of the 19th century, a strong trend developed within Munich’s local policy regarding schools providing basic elementary and secondary education which favored unrestraint as a strategy of guidance in everyday school life. The advocates of this policy accompanied this strategy with specifically conceived measures and proved its growing influence in schools. The fundamental principles, the local effectiveness and the historical classification of “unrestraint” as a strategy form the subject of this contribution.*

Adresse des Autors:

PD Dr. Marcelo Caruso, Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV,
Vergleichende Erziehungswissenschaft, Unter den Linden 6 (Sitz GS7), 10099 Berlin,
E-Mail: marcelo.caruso@rz.hu-berlin.de